

Andrea Lourdes Monteiro Scabello
Katiúscya Albuquerque de Moura Marques
Organizadoras

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA: PRÁTICAS E OUTRAS VIVÊNCIAS



EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA: PRÁTICAS E OUTRAS VIVÊNCIAS

Andrea Lourdes Monteiro Scabello
Katiúscya Albuquerque de Moura Marques
Organizadoras



**REITOR**

Gildásio Guedes Fernandes

VICE-REITOR

Viriato Campelo

PRÓ-REITORIA DE ENSINO**PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO**

Regilda Saraiva dos Reis Moreira Araújo

COORDENADOR DOS PROGRAMAS**STRICTU SENSU**

Francisco de Assis de Sousa Nascimento

COORDENADORA DO PROGRAMA DE**PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Bartira Araújo da Silva Viana

**SUBCOORDENADOR DO PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Armstrong Miranda Evangelista

**COORDENADOR DO NÚCLEO DE PESQUISA E
EXTENSÃO EM ENSINO DE GEOGRAFIA - NUPEG**

Armstrong Miranda Evangelista

**SUBCOORDENADORA DO NÚCLEO DE
PESQUISA E EXTENSÃO EM ENSINO DE
GEOGRAFIA - NUPEG**

Mugiany Oliveira Brito Portela

Educação Inclusiva: práticas geográficas e outra vivências
Andréa Lourdes Monteiro Scabello * Katiúscya Albuquerque de Moura Marques
1ª edição 2023

DOI: 10.46848/9786581033385

Revisão:

Andrea Lourdes Monteiro Scabello
Katiúscya Albuquerque de Moura Marques

Editoração:

Gradus Editora

Diagramação e Capa

Bruno M. H. Gogolla

SCABELLO, A. L. M; MARQUES, K. A. M. Educação Geográfica Inclusiva: práticas e outras vivências. 1a Ed: Gradus Editora, 2023, 128 páginas.

ISBN: 978-65-81033-38-5

CDD 370.00



A Editora GRADUS adota a licença da Creative Commons CC BY:
Atribuição-Não Comercial-Sem Derivados - CC BY-NC-ND:

Esta licença é a mais restritiva das seis licenças principais, permitindo que os outros façam o download de suas obras e compartilhem-nas desde que deem crédito a você, não as alterem ou façam uso comercial delas.

Acesse as licenças: <http://creativecommons.org/licenses/>

O livro **Educação geográfica inclusiva: práticas e outras vivências**, resulta de um esforço de um grupo de professores(as) que pesquisam um tema em confluência com pesquisas que se realizam no Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGGEO da Universidade Federal do Piauí - UFPI, há uma década, sob a liderança da professora Andrea Lourdes Monteiro Scabello. Como se verá nas páginas que se seguem, é forte o comprometimento desses profissionais com a questão da educação inclusiva no ensino de Geografia, pautando-se em princípios democráticos de equidade e justiça social, e um sentimento comum de respeito às diferenças, expresso claramente nos trabalhos que realizaram.

Boa parte das pesquisas e cursos ocorreu em parceria de profissionais de instituições especializadas em deficiências, como a **Escola do Silêncio da Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo** - APADA, o **Centro de Habilitação e Reabilitação de Cegos** - CHARCE da **Associação dos Cegos do Piauí** - ACEP. Vale destacar aqui as Atividades Curriculares de Extensão -- ACE do curso de Licenciatura em Geografia, que disseminou entre os estudantes estudos sobre a educação geográfica inclusiva.

Na obra podemos encontrar importantes esclarecimentos sobre princípios caros à vida democrática, como o princípio da cidadania e da igualdade de direitos, que embasa qualquer proposta de educação inclusiva. Além disso, aprendemos sobre a relevância do cumprimento de direitos que contemplem a diversidade, residindo aí a educação inclusiva, pois vivemos um momento histórico em que se reconhece a necessidade da inclusão das pessoas com deficiência, refletindo uma mudança de atitude em relação à questão. Mas sabe-se que as pessoas com deficiência passaram por momentos de exclusão, segregação institucional e integração, estavam inseridas na escola, mas em classes separadas dos alunos considerados normais. Agora, pretende-se que elas possam conviver com alunos em turmas regulares, auxiliados por profissionais aptos a trabalharem com a educação inclusiva, entendida como ação política, cultural, social e pedagógica que procura assegurar o direito de os alunos conviverem sem nenhuma forma de preconceito.

O texto nos revela também que, dispendo de condições adequadas, as pessoas com deficiência podem participar do processo de escolarização e das atividades laborais, demonstrando suas habilidades, porque dispõem de potenciais diversos que, explorados adequadamente, permitem que utilizem outras formas de aprenderem os conhecimentos transmitidos na escola. Nesse sentido, a qualidade do ensino é fator fundamental, possibilitando a maior participação desses indivíduos na escola, tornando a inclusão uma prioridade, contando com o apoio das autoridades educacionais, dos agentes da escola e dos pais.

As pessoas com deficiência nos ensinam muito. Veremos neste livro que elas compensam as dificuldades em um sentido aguçando outros, explorando ao máximo suas potencialidades. Os cegos aprimoram a audição e o tato, os surdos, a visão; outras pessoas exploram ao máximo a plasticidade cerebral quando apresentam dificuldades cognitivas. Esse é o seu modo de interagir com o mundo, de aprenderem novos conhecimentos do meio sociocultural, expressando sensibilidades. Mais ainda: a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o Código Braille, abrem as portas sensoriais e perceptivas, viabilizam várias aprendizagens, incluindo aí os conhecimentos geográficos, contribuindo para a evolução intelectual dos alunos deficientes. Trata-se de

peças com diferentes identidades, posto que as deficiências são diferentes e nuançadas, bem como as habilidades desenvolvidas.

A crescente presença de pessoas com deficiência na escola, no mundo do trabalho é resultado de uma conquista movida por grupos organizados que reivindicaram e reivindicam a inserção dessas pessoas na sociedade, resultando na alteração de declarações de princípios e leis em diversas esferas (internacional, nacional, estadual e municipal), repercutindo nos programas educacionais, não obstante as dificuldades ainda existentes devido ao arraigamento das práticas de exclusão, discriminando os deficientes. Portanto, precisa-se superar preconceitos que vêm de um longo período de segregação, abrindo espaço para a concretização dos projetos de inclusão. Ainda mais porque tais preconceitos juntam-se a outras diferenças e desigualdades presentes na sociedade brasileira tão marcada pela injustiça social.

Como se vê, o professor(a) tem papel fundante ao ensinar para a educação especial e inclusiva. Ao dominar as linguagens, técnicas e métodos relativos a cada tipo de deficiência, medeia saberes diversos e contribui para o desenvolvimento de seres autônomos, reflexivos, críticos e criativos. Seguindo nessa direção, juntos, podem ler paisagens geográficas múltiplas e complexas do tecido social atual, alargando a consciência sobre os problemas do seu tempo. Mas isso requer uma mudança de mentalidade dos docentes, abrindo-se para um novo paradigma de aceitação e convivência de pessoas deficientes em turmas regulares, interessando-se por compreenderem os problemas por elas vivenciados, e procurando adquirir mais conhecimentos para lidarem com as peculiaridades que apresentam, em relação aos aspectos técnicos e legais.

Alguns textos do presente livro desvelam que a educação inclusiva tem o seu marco instituinte na Declaração de Salamanca, em 1994, que, posteriormente, repercutiu no quadro legal de diversos países, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB. A citada declaração afirma o respeito à diversidade e defende práticas inclusivas no campo educacional, acolhendo todas as crianças na escola regular, submetidas a um currículo comum e estratégias e recursos que contemplem as diferenças entre os alunos, incluindo aqueles com deficiência. Uma escola que abriga as crianças respeitando suas diversas necessidades e ritmos de aprendizagens, sem nenhuma forma de discriminação.

A política educacional brasileira de educação especial na perspectiva inclusiva, também vai nessa direção, conferindo à Educação Especial um caráter transversal na educação regular através do Apoio Educacional Especializado - AEE, que consiste na organização de práticas pedagógicas diferenciadas para o público-alvo da Educação Especial. Na verdade, o conjunto da legislação brasileira sobre o tema se fortaleceu nos últimos anos, bem como entendimento acerca da questão da inclusão a partir da produção acadêmica. Contudo, é necessário que se efetive esses avanços na realidade escolar, cumprindo-se princípios democráticos de cidadania, pois há ainda um hiato entre o legal e o real.

Precisamos modificar o nosso entendimento acerca do que seja deficiência, acercando-se do fato de que elas são visíveis e invisíveis, visto que se tende a reconhecer mais facilmente as primeiras das que as segundas, sem perceber que ambas possuem matizes próprios, exigindo o devido diagnóstico e meios adequados de tratamento. Partindo disso, faz-se mister o convívio respeitoso e democrático com as diferentes identidades, procurando superar um quadro educacional homogeneizador e excludente, eivado de preconceitos, de modo a resguardar os que mais necessitam, sobretudo diante do quadro de problemas sociais que afligem nosso país. Que essa inclusão se dê no compasso da oferta de um ensino de qualidade, capaz de contemplar a multiplicidade de alunos em todas as dimensões da natureza humana.

Convém dizer que no processo de formação dos docentes é preciso um trabalho de reestruturação de representações, contribuindo para o aprendizado de novos saberes acerca da necessidade de incluir os diferentes. É pertinente introduzir materiais pedagógicos e realizar oficinas, como as de confecção de mapas táteis e noções da linguagem de libras, voltadas para o público-alvo da educação especial, destacando suas principais necessidades, como bem demonstram algumas experiências exitosas relatadas neste livro. Ademais, o currículo precisa conter temas ligados à educação especial de alunos com vários tipos de deficiências (física, visual, auditiva, etc) e transtornos (Transtorno do Espectro Autista - TEA, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH), dentre outros.

A situação das nossas escolas e professores(as) em relação à preparação para ensinar os alunos com deficiência é uma questão que merece maior atenção. Em termos legais a questão da educação inclusiva avançou, porém é preciso que seja efetivada nas escolas. Isso passa tanto por condições materiais para atender aos alunos deficientes como pela renovação das ideias dos profissionais da escola. Ao professor(a) compete ter o conhecimento de métodos e recursos usuais direcionados para os alunos com deficiência para que cumpra os propósitos de educação inclusiva, visto que alunos da educação especial estão inseridos em salas de aula do ensino regular, implicando novas demandas.

Assim sendo, estamos diante da necessidade de mudanças no processo de formação de professores(as), seguindo a legislação vigente, no sentido de prover capacidades para a educação inclusiva na escola. Tendo as noções básicas de como lidar com deficiências mais comuns na escola o professor(a) se sentirá mais à vontade em interagir com os alunos que apresentam tais dificuldades, integrando-os às turmas nas quais trabalham. Aos conhecimentos adquiridos na formação inicial, deve ser incentivada a formação continuada dos professores(as), acrescentando-lhes novos conhecimentos teórico-metodológicos que proporcionem uma melhoria dos processos de mediação didática com alunos com deficiência, aperfeiçoando sua criatividade nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Os alunos com deficiência precisam ter seus direitos garantidos em termos de acesso e permanência na escola, bem como às diversas aprendizagens. O direito ao atendimento digno, como bem diz a supracitada Declaração de Salamanca, deve atender a complexidade do ser humano, em todas suas dimensões sejam elas físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas. Sabe-se que na escola, historicamente, tem sido dada primazia à dimensão cognitiva, valorizando o pensamento abstrato-conceitual e a linguagem verbal. Deixa-se de considerar outras dimensões constituintes do ser humano, outras maneiras de educar as crianças e jovens ativando suas diversas potencialidades por meio da exploração de novos métodos, técnicas e recursos educacionais. De inserir esse aparato em uma estrutura curricular que promova a inclusão, de tal modo que leve à capacitação dos professores(as) para atuarem no ensino regular com turmas compostas por diferentes alunos, a fim de evitar separação dos alunos deficientes dos demais, que impactaria a melhoria da autoestima e do autoconceito.

Depreende-se do exposto que a educação inclusiva mantém uma relação intrínseca com a educação em direitos humanos e com o princípio da dignidade humana, preocupada em formar a pessoa de maneira integral, esclarecendo quais são seus direitos de cidadania em uma sociedade democrática. Esse espectro mais amplo de formação, garante à pessoa com deficiência o reconhecimento de sua inserção plena na vida social, incentivando-a a desenvolver suas capacidades de estudo e de trabalho porque valorizadas nas singularidades que apresentam. De se sentirem amparadas em prerrogativas básicas de participação em contextos democráticos, mesmo que saibamos dos grandes desafios a serem enfrentados na sociedade brasileira para se

efetivarem valores democráticos em razão das dificuldades sociais e econômicas vigentes, e que demandam medidas efetivas e urgentes para serem equacionadas.

Quanto a isso os temas discutidos pela Geografia, pela sua amplitude, enfocando conteúdos socioambientais, podem dar uma contribuição significativa. O ensino de Geografia por um viés crítico coaduna-se com os objetivos da educação em direitos humanos, buscando uma educação emancipatória do cidadão, orientando-o a assumir uma postura responsável e construtiva na sociedade, fazendo ver seus direitos e o papel transformador que podem assumir. Uma cidadania sempre em construção que busca conquistar direitos sociais, que contesta privilégios materializados no espaço geográfico.

Como é ensinar para comunidade de alunos diferentes, que possuem uma cultura própria, que utilizam uma linguagem própria, como são os alunos da educação especial? Este livro nos fornece informações valiosas nesse sentido a partir de estudos educacionais realizados com pessoas com deficiência visual e auditiva. Mostra mediações e recursos adaptados para esse público, mais diretamente no ensino de Geografia, possibilitando se comunicarem e compreenderem o que leem por meios próprios, como mostram os estudos utilizando o Código Braille ou a língua de sinais.

Veremos que alguns trabalhos deste livro mostram que é possível utilizar recursos diversificados voltados para as pessoas com deficiência na abordagem de conhecimentos geográficos significativos, como conceitos e habilidades, incentivando modos de raciocínios da Geografia numa perspectiva inclusiva. Um exemplo disso são os mapas táteis, os quais possibilitam explorar a aprendizagem do pensamento espacial com técnicas e propriedades adaptadas para as pessoas cegas e de baixa visão. Tais mapas são construídos em situações que estimulam a criatividade dos alunos utilizando materiais que fazem parte do seu cotidiano.

Mas, para isso, faz-se necessário melhorar as condições físicas das escolas, o planejamento, a organização das aulas, a seleção de conteúdos e a avaliação, visando contribuir para a inclusão dos alunos, tendo em vista que a verdadeira inclusão exige modificações estruturais da escola, em seus aspectos materiais e humanos. Dadas essas condições, o ensino para a cidadania adquire notável importância, proporcionando mais oportunidades aos alunos diante de situações sociais marcadas por desigualdades.

Nessa perspectiva, a escolarização dos jovens, em contextos inclusivos, facultam conscientizar-se dos problemas sociais, dos seus direitos e deveres fundamentais, fazendo-os compreender as possibilidades que têm para atuar criticamente na sociedade. Dessa forma, a Geografia, através dos seus conhecimentos, pode tratar de diversas questões que favorecem a construção da cidadania, como a história da ocupação de espaços, população, educação ambiental, problemas urbanos, dentre outros. Especialmente quando é levado em conta o espaço de vivência do aluno, o lugar em que ele habita, com sua dinâmica e relações, muitas delas com espaços mais distantes.

Em relação a isso, o aporte de conceitos-chave no processo de ensino-aprendizagem é fundamental, permitindo uma leitura ampla das características e problemáticas da realidade, proporcionando maior capacidade reflexiva ao cidadão. Enfim, um ensino de Geografia que promova ganhos diversos para os alunos, de ordem emocional, social e cultural, fornecendo-lhes novas perspectivas de futuro.

Dessa maneira, o leitor constatará neste livro como que algumas metodologias e recursos selecionados pelo professor(a) devem incluir as adaptações ao público-alvo da educação especial,

valorizando ambientes interativos e lúdicos. As nossas escolas ainda precisam melhorar a oferta de melhores condições para atender as demandas do aluno com deficiência, assegurando um processo de ensino-aprendizagem com recursos diversificados e motivadores, almejando assim uma educação realmente inclusiva.

De igual modo o leitor perceberá que a preparação dos familiares do aluno deficiente é muito importante, atuando em parceria com a escola, favorecendo os êxitos do estudante e o seu processo de socialização escolar. O apoio familiar fortalece a aprendizagem, dá maior segurança e confiança ao aluno, fortalecendo o elo afetividade e cognição, sendo, portanto, um amparo necessário para que enfrentem suas dificuldades. Como mostra o relato de um caso sobre o autismo descrito no livro, o progresso das aprendizagens também é percebido pelos familiares, criando um canal de comunicação com os agentes da escola sobre o que precisa avançar.

Dessa forma, o diálogo entre a instância familiar e escolar tende a evidenciar aspectos favoráveis e desfavoráveis do desenvolvimento dos alunos a partir das intervenções realizadas, trocando informações privilegiadas. Além do mais proporciona motivação e atenua dificuldades. Em alguns casos, os pais participam da dinâmica de intervenção iniciada na escola, assumindo uma função complementar em relação à mudança de comportamento dos filhos.

Aprendemos aqui que à pessoa com deficiência deve ser dada a oportunidade de formar-se conhecendo os direitos humanos e de cidadania, valorando a dignidade da pessoa humana, ciente de que a educação inclusiva é direito humano, como o é a participação cidadã nas tomadas de decisão sobre os ordenamentos relativos ao espaço de vivência, questionando-se posturas discriminatórias e segregacionistas que ainda se reproduzem na sociedade, em consequência de sua presença durável no imaginário social. Nesse sentido, é primordial que a pessoa com deficiência possa conhecer as diretrizes das novas políticas de inclusão, dimensionando as possibilidades de exercer sua cidadania em condições de igualdade com outras pessoas, garantindo assim sua integração na sociedade.

Por fim, cumpre dizer que, no que diz respeito a sua estruturação, a obra está organizada em duas partes que se complementam, abordando questões fundamentais sobre a educação inclusiva, procurando fazer jus ao título. A primeira é intitulada Educação inclusiva, e conta com cinco capítulos, transitando pelos temas políticas públicas para educação especial, educação geográfica inclusiva nas Atividades Curriculares de Extensão - ACE do curso de licenciatura em Geografia da UFPI, educação inclusiva e direitos humanos, e, ainda, dois relatos de experiências: práticas educativas com crianças surdas e família terapêutica e autismo. A segunda parte, é intitulada Práticas geográficas e outras vivências, constituída por quatro capítulos: um relato de experiência sobre as Oficinas de Cartografia Tátil nas Atividades Curriculares de Extensão – ACE 1 do curso de licenciatura em Geografia da UFPI, uma reflexão sobre o papel das oficinas pedagógicas no processo de formação inicial dos estudantes de Geografia da UFPI, seguindo com um texto que trata da construção de saberes geográficos por alunos surdos em Caxias-MA, e outro que se refere a construção do conceito de paisagem em uma turma de alunos surdos.

Prof. Armstrong Miranda Evangelista

Teresina, Março de 2023

Esta publicação é o resultado do encontro de muitas pessoas que acreditam numa sociedade democrática e inclusiva, assentada nos princípios de equidade e justiça social.

São professores(as) que no cotidiano se sentem atravessados pelo sentimento de empatia entendendo que todos os indivíduos têm o direito de ser diferentes. E essas diferenças, que são peculiares a cada sujeito, precisam ser acolhidas e respeitadas.

Tudo começou no ano de 2013 quando foi aprovada, no Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGGEO da Universidade Federal do Piauí - UFPI, uma pesquisa de mestrado com o objetivo de ensinar a Geografia para estudantes surdos, proposição realizada pela professora Juliana de Sousa e Silva.

Neste momento, a educação inclusiva se fez presente na trajetória do PPGGEO impactando diretamente a orientadora, os profissionais e os estudantes da Escola do Silêncio instalada na Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo - APADA, em Teresina, Piauí. Entre esses profissionais, citamos a professora Elisabete Marques Cardozo de Sousa, que tão gentilmente acolheu, em sua sala de aula, a pesquisadora e seu propósito de ensinar Geografia para pessoas com deficiência auditiva e surdez.

Em 2017, o PPGGEO aprovou mais outro projeto de natureza inclusiva, de autoria da professora Katiúscya Albuquerque de Moura Marques, que tinha por intenção trabalhar com estudantes cegos ou com baixa visão atendidos no Centro de Habilitação e Reabilitação de Cegos - CHARCE, situado no prédio da Associação de Cegos do Piauí - ACEP, instituição localizada em Teresina.

Estas pesquisas permitiram que o debate da Educação Inclusiva chegasse ao Curso de Licenciatura em Geografia da UFPI através de oficinas de Cartografia Tátil e da Atividade Curricular de Extensão – ACE 1 ofertada aos estudantes ingressantes. Estas atividades tiveram o propósito de apresentar temas relacionados com a Educação Geográfica Inclusiva. Não se tratava somente da inclusão escolar do público - alvo da educação especial, mas também, de outras minorias que não são acolhidas no contexto escolar.

A atividade de extensão, inicialmente, foi oferecida na modalidade presencial e contou com a colaboração de diversos profissionais e instituições da sociedade civil que atendem deficientes. Muitos deles participam deste livro como autores dos capítulos. E, outros não tiveram essa oportunidade. Fazemos um agradecimento especial às professoras Maria Rosalia Sousa Oliveira e Lucinette Maria Ferreira Lima que atuam na Associação dos Amigos dos Autistas - AMA.

Contudo, a pandemia da Covid – 19 transformou o cotidiano e, apresentou nova realidade e desafios para os estudantes e professores através do Ensino Remoto Emergencial. Assim, como em outras instituições educacionais a UFPI adotou este modelo – constituído por aulas síncronas e assíncronas - como uma possibilidade de dar continuidade do ensino. A ACE 1, designada Educação Geográfica Inclusiva, foi ofertada no ano de 2020 no formato remoto na modalidade de *lives* utilizando as plataformas *Google meet*. Essa experiência foi muito importante porque possibilitou ampliar o público interessado na temática através do oferecimento de um curso de extensão que abrangeu pessoas de várias localidades. Este livro é consequência dessa jornada. Hoje temos no Curso de Licenciatura em Geografia e no PPGGEO da UFPI estudantes cujos temas de pesquisa agregam o público - alvo da Educação Especial, assim como, temáticas

inclusivas cumprindo com as nossas responsabilidades em relação a construção de uma sociedade mais solidária e empática.

Aos que participaram desta história os nossos sinceros agradecimentos. Aproveitamos para convidar os leitores a participar dessa jornada conosco.

As organizadoras

SUMÁRIO

PREFÁCIO	17
-----------------------	----

Prof. Armstrong Miranda Evangelista

PARTE 1 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA

EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS CONCERNENTES	17
--	----

Katiúscya Albuquerque de Moura Marques
Andrea Lourdes Monteiro Scabello

A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA NAS ATIVIDADES CURRICULARES DE EXTENSÃO DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA - UFPI	33
--	----

Andrea Lourdes Monteiro Scabello
Maria Valme de Sousa

OS DIREITOS HUMANOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	47
---	----

Larissa Sousa Mendes

PRÁTICAS EDUCATIVAS VIVENCIADAS COM ALUNOS SURDOS EM ESCOLAS ESPECIAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS	57
--	----

Elisabete Marques Cardozo de Sousa
Misael Wesley da Silva Souza
Elenice Monte Alvarenga

FAMÍLIA TERAPÊUTICA E AUTISMO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS	69
---	----

Niovania Mourão da Costa
Werton Francisco Rios da Costa Sobrinho

PARTE 2 – PRÁTICAS GEOGRÁFICAS E OUTRAS VIVÊNCIAS

RELATOS DE EXPERIÊNCIA SOBRE AS OFICINAS DE CARTOGRAFIA TÁTIL NA ACE 1 DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UFPI	77
---	----

Katiúscya Albuquerque de Moura Marques
Leide Daiane Fernandes Morais

OFICINAS PEDAGÓGICAS NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA: UM OLHAR PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL E A INCLUSÃO DO EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA	87
---	----

Elayne Cristina Rocha Dias
Geovane Alves Rodrigues Neta

“MÃOS” QUE COMUNICAM, ENSINAM E APRENDEM GEOGRAFIA EM CAXIAS-MA: A CONSTRUÇÃO DE SABERES GEOGRÁFICOS PELOS ALUNOS SURDOS MEDIATIZADOS PELO PROFESSOR E PELO INTÉRPRETE DE LIBRAS	99
---	----

Danielle Maria Apolonio Rodrigues

A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE PAISAGEM EM UMA TURMA DE ALUNOS SURDOS	115
---	-----

Juliana de Sousa Silva
Andrea Lourdes Monteiro Scabello

SOBRE OS AUTORES	123
-------------------------------	-----



PARTE 1

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS CONCERNENTES

Katiúscya Albuquerque de Moura Marques
Andrea Lourdes Monteiro Scabello

Introdução

Falar sobre Educação Especial - EE implica ter um olhar voltado para a perspectiva inclusiva e, nesse sentido, é fundamental conhecer alguns aspectos das políticas públicas que influenciam essa modalidade de educação, evidenciando e discutindo seus avanços e situações que ainda configuram atrasos na vida das Pessoas com Deficiência - PcD.

Desta forma, este texto pretende responder à seguinte questão -problema: em que aspectos as políticas públicas vêm contribuindo para a efetivação da EE diante do paradigma da inclusão escolar? O objetivo geral é analisar o panorama das políticas públicas de EE e seus reflexos na vida das Pessoas com Deficiência Visual - PcDv. E, por objetivos específicos: conhecer algumas informações históricas sobre a EE e as demais legislações concernentes; verificar situações de mudanças e/ou permanências de exclusão ainda vividas pelas PcD.

Nesse intuito, foram realizadas pesquisas bibliográficas em obras relacionadas ao tema como: Brasil (1988, 2009, 2011, 2015), Sassaki (1997), Mazzotta (2003), Bueno (2008), Bernardes (2010), Diniz (2012), Paccini e Oliveira, (2012), Souto *et al.* (ABNT). (2014), Régis (2016), entre outros.

Além do levantamento bibliográfico procedeu-se a pesquisa documental incluindo a leitura e análise da documentação oficial que rege a EE e, dentre os documentos analisados citamos: a Declaração de Salamanca (1994); a Resolução do Conselho Nacional de Educação - CNE/Conselho Pleno - CP nº 1/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica na perspectiva da Educação Inclusiva; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Assim, destacamos a necessidade de conhecer os marcos da EE no Brasil e sua organização ao longo do tempo, inclusive por meio dos direitos adquiridos mediante conquistas políticas e sociais, e seus reflexos na vida das PcD, especialmente, no contexto do século XXI.

Panorama da Educação Especial: a deficiência visual

Na era da globalização e da revolução técnica científica e informacional a inclusão escolar já deveria ser uma prática na sociedade. Contudo, as políticas públicas atuais não garantem, ainda, o acesso e a permanência das crianças e dos jovens com deficiência no ambiente escolar, devido à falta de infraestrutura física e do despreparo de profissionais para lidar com essa realidade, merecendo novos ajustes.

Segundo Dutra *et al.* (2008, p. 6) o atendimento às PcD teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), atual Instituto Benjamin Constant – IBC e o Instituto dos Surdos - Mudos (1857), hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos - INES, ambos no Rio de Janeiro.

Parte dessa história é contada por Melo e Machado (s/d) no artigo intitulado **A formação histórica da educação para cego no Brasil – uma análise contextualizada das leis do Império à República**. Segundo os autores foi através do Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, que se criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, com o objetivo de fornecer a instrução primária, a educação moral e religiosa, o ensino da música e alguma instrução secundária e de ofícios fabris. Esse decreto apresenta informações interessantes sobre a estrutura e organização do instituto, o processo de admissão dos estudantes, os materiais de ensino e o sistema de avaliação.

O Instituto Imperial era administrado por um Diretor, subordinado ao Ministro e Secretário dos Negócios do Império e contava com uma equipe formada por: um professor das primeiras letras; um professor de música vocal e instrumental e professores das “artes mecânicas”¹, de acordo com a aptidão e interesse dos estudantes. Compunham o quadro de funcionários: um médico, um capelão e um inspetor.

A instituição limitava a matrícula a trinta estudantes, nos três primeiros anos. Havia gratuidade de ensino para os “reconhecidamente pobres”, num total de dez bolsas de estudo. Aos bolsistas eram fornecidos sustento, vestuário e cuidados médicos. Os demais pagavam uma anuidade conforme estipulada pelo governo.

A admissão era autorizada pelo Ministro e Secretário de Negócios do Império mediante requerimento e apresentação dos seguintes documentos: certidão de batismo, atestado médico comprovando cegueira total, atestado de pobreza (emitido pelas autoridades locais no caso dos bolsistas), comprovação de vacinação e atestado de boa saúde. Não eram admitidos estudantes menores de 6 anos e maiores de 14 anos. Assim, como era proibida a matrícula de escravos.

Com relação aos componentes curriculares, aos conteúdos e os exames, o decreto previa nos três primeiros anos: leitura, escrita e cálculo até frações decimais; música e artes mecânicas adaptadas a idade dos estudantes (Art. 26). No quarto ano era ensinado: gramática nacional; língua francesa; aritmética; princípios elementares de geografia; música e ofícios mecânicos (Art. 27). No 5º ano eram acrescentados: o ensino da geometria plana; História e Geografia e leitura explicada do evangelho (Art. 28). E, no último ano eram estudadas a História e a Geografia nacional, além do aperfeiçoamento em música e nas artes mecânicas. Os estudantes que se destinavam aos ofícios deveriam aprender geometria descritiva e os princípios gerais da mecânica.

Com relação a metodologia de ensino adotava-se “o método dos pontos salientes” criado por Louis Braille. Filho de Simon René Braille e Monique Baron ele teve seus olhos perfurados,

¹ Eram consideradas artes mecânicas na Idade Média, as artes e a arquitetura.

acidentalmente, aos cinco anos de idade, por um instrumento pontiagudo quando brincava na selaria de propriedade de seu pai. Aos dez anos de idade ele foi admitido no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris onde tomou contato com

[...] um sistema de comunicação chamado de ‘escrita noturna’, elaborado por Charles Barbier [que] consistia [na] combinação de pontos em alto-relevo que permitia a transmissão de pequenas mensagens, na escuridão [podendo] ser utilizada, também, por pessoas cegas (FERREIRA, 2016, p. 9).

Contudo, esse sistema apresentava limitações. Então, Louis Braille estudou exaustivamente essa forma de comunicação e, em 1825, apresentou a primeira versão do sistema Braille, constituído por 63 sinais. O sistema foi adotado no Instituto Real dos Jovens Cegos, em Paris, a partir de 1843. O Braille foi trazido, em 1854, por José Álvares de Azevedo, um jovem cego de família abastada, que havia estudado na França e, este convenceu o Imperador a adotar o método no Imperial Instituto de Cegos.

O sistema de avaliação dos estudantes, no Imperial Instituto de Cegos, era conduzido pelo Diretor, a cada três meses. E, ao final do ano os exames públicos eram aplicados pelo Ministro e Secretário dos Negócios do Império ou por um Comissário designado por ele (Art. 34).

Embora o IBC seja a primeira instituição para deficientes visuais e tenha desenvolvido, desde o século XIX aos dias de hoje, metodologia de ensino, podemos dizer que os conhecimentos produzidos não foram incorporados nos currículos das licenciaturas a fim de preparar os professores para trabalhar com PcDV. A capacitação ocorre, frequentemente, através da formação continuada (cursos de especialização) e do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Aranha (2006) chama a atenção para esse período da história da educação especial que se caracterizou pela retirada das PcD de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais² segregadas ou escolas especiais, frequentemente, situadas em localidades distantes de suas famílias.

Desde então, muitos documentos, leis, decretos, normatizações e regulamentações foram criadas no sentido de atender aqueles que necessitavam e, ainda hoje, necessitam de um processo de inclusão efetivo.

Políticas Públicas concernentes: mudanças e permanências em relação à exclusão

No intuito de conhecer o panorama da EE e sua legislação, o Quadro 1 apresenta algumas informações consideradas relevantes para o período entre as décadas de 1920 a 1970. Nele, percebe-se que durante, praticamente, cinquenta anos houve pouca evolução no que diz respeito às necessidades das pessoas com algum tipo de deficiência.

A EE, ao longo do período mencionado, fundamentou-se no conceito de normalidade/anormalidade propondo “formas de atendimento clínico -terapêuticos, fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiência” (BRASIL, 2008, s.p.).

² Eram grandes instituições de caridade nas quais pessoas com deficiência, pacientes psiquiátricos, idosos e leprosos eram mantidas pelas Igrejas e pessoas da sociedade.

Quadro 1 – Breve Panorama da Educação Especial (décadas de 1920 a 1970)

NOME	ANO	ESPECIFICAÇÃO
Instituto Pestalozzi	1926	De iniciativa privada, surgiu em Canoas, no Rio Grande do Sul, inspirado no trabalho do pedagogo suíço Johann Henrich Pestalozzi (1746-1827), oferecendo atendimento pedagógico especializado aos indivíduos com <u>deficiência mental (termo em desuso pela lei)</u> leve a moderada.
Sociedade Pestalozzi	1945	Criada com a intenção de atender crianças e adolescentes com <u>necessidades especiais (termo em desuso pela lei)</u> através da assistência terapêutica e pedagógica. Nela foi feito o primeiro atendimento educacional intelectual às pessoas com superdotação. Esta é uma organização de direito privado, sem fins lucrativos.
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE	1954	Surgiu no Rio de Janeiro, com vista a prestar assistência aos indivíduos com deficiência intelectual e múltiplas espalhando-se ao longo do século XX, por mais de dois mil municípios brasileiros.
Lei nº 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB)	1961	Garante o atendimento educacional às pessoas com deficiência, apontando o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente, dentro do sistema geral de ensino.
Lei nº 5.692/71, que altera a LDB de 1961	1971	Define “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas e mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, mas não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atendê-los, reforçando os encaminhamentos para classes e escolas especiais”.
Decreto MEC nº 72.425 cria o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP	1973	Responsável pela gerência da educação especial no Brasil, impulsionando ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e com superdotação, mesmo sem um atendimento especializado, onde ambas ainda são configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado e sem efetivação de uma política pública de acesso universal à educação.
Resolução ONU nº 2.542 - Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes	1975	Faz um apelo para que haja o desenvolvimento de ações nacionais e internacionais que visem assegurar os direitos das pessoas com deficiência.

Fonte: BRASIL (2008). Adaptado por Marques (2017).

Diniz (2012) afirma que a luta e as reivindicações pelos direitos das PcD, por uma educação igualitária ganhou força, somente, no século XX como se observa no Quadro 2, porque as famílias passaram a se organizar politicamente e criaram associações com esse intuito. Entretanto, o contexto de segregação social ainda está presente nas relações cotidianas.

Quadro 2 – Breve panorama da Educação Especial nas décadas de 1980 e 1990

NOME	ANO	ESPECIFICAÇÃO
Resolução ONU nº 37/52 - Programa de Ação Mundial Relativo às Pessoas com Deficiência	1982	Adotado pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas - ONU, exigindo as mesmas oportunidades para as pessoas com deficiência e melhoria das condições de vida para essa população.
Decreto nº 93.481- instituição da Coordenaria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE	1986	Esse órgão surge para publicar e divulgar diversas orientações que facilitassem a integração, mas apontou, além da falta de recursos, a desinformação da comunidade, o assistencialismo, a negação da deficiência pelos familiares e a necessidade de vincular o movimento de integração com políticas sociais destinadas a saúde, a educação e a previdência social.
Portaria MEC/ Centro Nacional de Educação Especial - CENESP nº 69	1986	Define normas para a prestação, tanto de apoio técnico como financeiro, para a educação especial no sistema público ou particular de ensino.
Decreto nº 93.613	1986	Transformação do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, criado pela Decreto 72.425, 04 de junho de 1973, na Secretaria de Educação Especial - SESPE.
Decreto nº 99.678	1990	Extinção da SESPE.
Declaração de Viena	1993	Reafirma a universalização dos direitos humanos, inclusive acesso a todo e qualquer lugar pela eliminação de barreiras.

NOME	ANO	ESPECIFICAÇÃO
Normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência	1993	Estabelece o compromisso moral e político entre os Estados em adotar medidas para garantir a igualdade de oportunidades de ensino nos níveis primário, secundário e superior para todos aqueles com deficiência de qualquer tipo e grau.
Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/98	1998	Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (termo em desuso), definindo a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.
Decreto nº 3.076/99	1999	Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE.

Fonte: BRASIL (2008). Adaptado por Marques (2017).

É importante destacar que a Constituição Federal - CF de 1988, foi um dos grandes marcos nessa discussão, pois como é explicitado no Artigo 3, inciso IV do Título I – Dos Princípios Fundamentais, a carta magna tem por objetivo: “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988). No Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I – Da Educação, a CF no Art. 205 destaca que:

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Na sequência, o Art. 206, inciso I estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, assim como o inciso III reafirma o dever do Estado com relação à Educação destacando “o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino”, contudo não define a forma do atendimento (BRASIL, 1988).

Os debates sobre a educação se intensificaram no início de 1990, quando é assinada, em Jomtien, a Declaração Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Este documento traça um plano de ação no qual os países-membros se comprometiam em universalizar o acesso à educação e a promover a equidade de oportunidades (UNESCO, 1990).

Em 13 de julho de 1990 foi promulgada a Lei federal nº 8.069/90 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Põe-se em relevo o Capítulo IV - Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, ressaltando o Art. 53, inciso I, que afirma:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1990).

O ECA, nos artigos seguintes, destaca que “[...] é dever do Estado assegurar: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência³, preferencialmente, na rede regular

³ Este termo se encontra em desuso.

de ensino” (Art. 53, Inciso III), em concordância com a CF (1988). Contudo, esta lei, também, não define a forma como o AEE deve ser oferecido nas unidades escolares.

O ECA, nos artigos seguintes, destaca que “[...] é dever do Estado assegurar: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência⁴, preferencialmente, na rede regular de ensino” (Art. 53, Inciso III), em concordância com a CF (1988). Contudo, esta lei, também, não define a forma como o AEE deve ser oferecido nas unidades escolares.

Em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade, realizada na Espanha, publicou a Declaração de Salamanca com o objetivo de promover:

a Educação para Todos, examinando as mudanças fundamentais [...] para desenvolver a abordagem da educação inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994. p. 3).

Esse documento é considerado o marco mais relevante para a difusão dos princípios da educação inclusiva, sendo referência para a formulação das políticas públicas em diversos países, a exemplo do Brasil.

A Declaração de Salamanca foi um dos documentos utilizados para a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva - PNEE, inaugurada em 1994, com o objetivo de orientar o processo de “integração instrucional” daqueles indivíduos com deficiência (crianças e adolescentes) no ensino regular. Segundo Bernardes (2010, s.p.) “A integração instrucional relaciona-se com a disponibilidade de oportunidades de condições de estímulos para os alunos no ambiente da classe regular facilitando o processo de ensino-aprendizagem”.

Ainda na década de 1990, a LDB (Lei nº 9.394/96), no Capítulo V – Da Educação Especial, no Art. 58 entende-se “por educação especial a modalidade da educação escolar oferecida preferencialmente na rede de ensino regular, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação”. Isto posto,

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996, s.p.).

O Art. 59 destaca que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)”:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidades específicas para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e, aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – **professores com especialização**

4 Este termo se encontra em desuso.

adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (grifo nosso); IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante a articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual e psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, s.p.).

Contudo, observando a realidade da educação brasileira percebe-se que nem todos os direitos foram garantidos às PcD. Não se encontra plenamente implantado o AEE e, ainda, observa-se deficiências com relação à formação dos professores, especialmente, os especialistas a quem não é garantido no currículo, do curso de formação inicial, os conteúdos relacionados com esta temática. Todavia, é a primeira vez que a EE ganha um capítulo específico numa lei.

É fundamental destacar que o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, no qual se entende, no Art. 24, que:

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

§2º A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios.

§3º A educação do aluno com deficiência deverá iniciar-se na educação infantil, a partir de zero ano.

§4º A educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas (BRASIL, 1999, s.p.).

Partindo desse entendimento, é importante destacar também que a inclusão escolar e a Educação Inclusiva - EI não são sinônimos, na medida em que, a “inclusão escolar refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que, tradicionalmente, têm sido excluídos da escola, enquanto que a educação inclusiva refere-se a um objetivo político a ser alcançado” (BUENO, 2008, p. 49).

Sendo assim, entende-se que a EI é um termo mais amplo que compreende mudanças de ideias, posturas e acessibilidade atitudinal frente a inclusão não somente no âmbito escolar, mas em ações que implicam educação em seu sentido pleno. Ademais, fica evidente que ainda é necessário avançar no cumprimento e no exercício da EE, na modalidade da educação escolar, posto que ainda falta muito para melhorar a proposta pedagógica das escolas, seus recursos e serviços educacionais voltados para o Público Alvo da Educação Especial - PAEE.

Nesse processo de formação sobre a EE e a inclusão, o Art. 3 do Decreto nº 3.298/99, de 20 de dezembro de 1999, citado anteriormente, esclarece alguns conceitos, como se observa a seguir:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida (BRASIL, 1999, s.p.).

Nesse sentido, é necessário que o professor entenda a diferença entre essas três condições a fim de lidar melhor com cada uma delas no ambiente escolar, procurando ampliar seu conhecimento em cada situação.

Nesse mesmo Decreto, o Art. 7 evidencia os objetivos dessa política, no que tange “a formação de recursos humanos para atendimento da pessoa portadora de deficiência⁵” (BRASIL, 1999, s.p.). Todavia, essa formação ainda é insuficiente. Ainda perdura a ideia de que essa pessoa seja incapacitada, dificultando o processo de inclusão e formação escolar desse indivíduo.

Esse decreto retrata também a questão da igualdade e da não discriminação, atendimento prioritário, direito à vida, à habilitação e reabilitação, à saúde, à educação, à moradia, ao trabalho, à assistência e à previdência social, cultura, turismo, esporte, lazer e à acessibilidade em todas as suas nuances, afirmando no Art. 27 que qualquer PcD tem o direito assegurado à educação em todos os níveis e ao “[...] máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 1999). O Art. 28, como se observa a seguir, atribui ao poder público a tarefa de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar

o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender os estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 1999).

É, também, dever do Estado, nos programas de formação inicial e continuada de professores estimular a adoção de práticas pedagógicas inclusivas para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 1999).

O Decreto trata ainda do acesso à informação e à comunicação, à Tecnologia Assistiva - TA, à participação na vida pública e política, o acesso à justiça e ao reconhecimento igual perante a lei, inclusive diante de crimes e infrações administrativas e outras disposições finais e transitórias, sendo, portanto, de cunho extremamente relevante para quem tem alguma deficiência e precisa ter seus direitos resguardados.

A inclusão é o que se almeja, mas, na prática, o que vem sendo difundida, erroneamente como inclusão, é a integração que é um processo de normalização que encaixa os indivíduos, com algum tipo de deficiência, num padrão de normalidade. A inclusão, na perspectiva de Freire (2008), aceita a diversidade e o direito de o indivíduo ser diferente e ter as suas peculiaridades respeitadas. No modelo integrativo, as PcD são inseridas em um contexto já existente no qual precisam se adaptar.

5 Termo em desuso.

O referido modelo traz uma nova perspectiva, não somente como movimento “educacional, mas também social e político vem defender o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na sociedade de que fazem parte, e de serem aceites e respeitados naquilo que os diferencia dos outros” (FREIRE, 2008, p.5). Esse mesmo autor defende “[...] o direito de todos os alunos desenvolverem e concretizarem as suas potencialidades, [...] através de uma educação de qualidade, que foi talhada tendo em conta as suas necessidades, interesses e características” (FREIRE, 2008, p. 5).

No século XXI, a legislação continuou avançando como mostra o Quadro 3. Nesse contexto, surgiu o paradigma da inclusão que substituiria o modelo da integração de estudantes com deficiência.

Quadro 3 – Histórico da Educação Especial no século XXI (2001-2010)

NOME	ANO	ESPECIFICAÇÃO
Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (Convenção da Guatemala, 1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001	2001	Afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Este Decreto teve importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.
Lei nº 10.436/2002	2002	Define a Libras como forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual - motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil e a reconhece como meio legal de comunicação e expressão como segunda língua do país.
Portaria nº 2.678/02	2002	Estabelece as diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino. Compreende o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular	2004	O Ministério Público Federal publica esse documento tendo como objetivo disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de estudantes com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.
Decreto nº 5.296/04 regulamentou as Leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00	2004	Estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível, do Ministério das Cidades, é desenvolvido com o objetivo de promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos.
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos	2004	Lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, objetivando, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.
Decreto nº 5.626/2005	2005	Visava a inclusão dos alunos surdos no ensino regular.
Decreto nº 7084/2010, dispõe sobre os programas nacionais de materiais didáticos	2010	Estabelece no Art. 28, que o Ministério da Educação adotará mecanismos para promoção da acessibilidade nos programas de material didático destinado aos estudantes da educação especial e professores das escolas públicas de educação básica.

Fonte: UNESCO (2008). Adaptado por Marques (2017).

O conhecimento terapêutico se ampliou, consideravelmente, apesar de avançar a passos lentos no ambiente escolar, o que justifica a necessidade de investir, cada vez mais, em formação e projetos que sejam inclusivos.

Nesse contexto, é fundamental entender que a lei exige mudanças estruturais não somente na formação de professores, mas ainda na elaboração, adaptação e flexibilização curricular das práticas pedagógicas, no intuito de compreender também que toda pessoa pode aprender e que seu processo de construção do conhecimento é singular. Por isso, é necessário ter sensibilidade no planejamento das ações e nas vivências cotidianas, vislumbrando uma educação transformadora/emancipadora.

Nos idos de 2001, é publicada a Resolução do Conselho Nacional da Educação (CNE/CEB nº 2/2001) que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. No Art. 2 afirma-se que:

os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

As Diretrizes ampliaram o caráter da EE no que diz respeito ao AEE complementar ou suplementar à escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializam a adoção de uma política de educação inclusiva na rede pública de ensino, prevista no Art. 2 (SOUTO *et al.*, 2014).

No mesmo ano é promulgada Lei nº 10.172/2001 que institui o Plano Nacional de Educação - PNE. No capítulo 8, dedicado à EE, o documento apresenta: o diagnóstico, as diretrizes, os objetivos e as metas. O grande desafio para os sistemas de ensino, segundo esse PNE, é a sensibilização das pessoas para a integração; a qualificação dos professores para atender e produzir livros e materiais pedagógicos para o PAEE; e a adaptação das escolas e do transporte escolar.

Todavia, se o PNE possibilita o atendimento dos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por outro lado, percebe-se um deficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular. Assim, se infere a carência no AEE, dificuldade de acessibilidade física e problemas relativos à formação docente.

Logo após, em 2002, é instituída a Resolução CNE/CP nº 1/2002 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena destacando que as Instituições de Ensino Superior - IES devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (SOUTO *et al.*, 2014).

O inciso II, trata sobre o acolhimento à diversidade, porém há uma lacuna nessa proposição já que não garante esse princípio nos cursos de formação inicial de professores. Logo, é necessário um investimento no conhecimento das várias atipicidades, algo que ainda não é priorizado na organização curricular, que se limita apenas às questões relativas aos indígenas, os afrodescendentes e os indivíduos que se identificam com o grupo LBGTQ+, excluindo, portanto, aqueles que têm alguma deficiência e dotação.

Em 2005, foi criado, em âmbito nacional, o Programa Educação Inclusiva (MEC): direito à diversidade, hoje extinto, embasado no movimento Educação para Todos e na Conferência de Salamanca. Constituiu-se como um programa de capacitação, através da Secretaria de Educação Especial - SEESP, “[...] com o propósito de disseminar e apoiar o processo de implementação gradativa das políticas de educação inclusiva em todos os Estados, Municípios e Distrito Federal” (PACCINI; OLIVEIRA, 2012, p. 148).

Dois anos após, em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, tendo como eixos “a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação de professores, o atendimento educacional especializado.” (BRASIL, 2007, p. 11).

Com relação a este último, o documento citado destaca que “[...] o atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas” (BRASIL, 2007, p.16). Ainda diz que:

as práticas desenvolvidas “[...] diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2007, p. 16).

Assim, constata-se a preocupação em oferecer um atendimento que atenda a demanda dos estudantes com necessidades educacionais específicas, alertando para o fato de que o mesmo complementa e suplementa a formação escolar, não a substituindo.

No mesmo ano Decreto nº 6.094/2007, estabeleceu as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação para a implementação do PDE, que garantia o acesso e permanência no ensino regular e o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas (BRASIL, 2007).

Em 2008, é instituída uma nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Algumas mudanças são introduzidas, passando a ter como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 10).

Um ano depois, em 2009, é lançada a Resolução CNE/CEB nº 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade EE a fim de implementação do Decreto nº 6.571/2008. O Art. 2 destaca que:

AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009).

E, no Art. 10, reforça que o mesmo deve estar institucionalizado no projeto político pedagógico - PPP escolar. Desta forma, é importante que os professores da Educação Básica tenham acesso e participem efetivamente na elaboração do referido documento assegurando o direito ao AEE.

Ainda em 2009, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas - ONU, em 2006, é ratificada com força de Emenda Constitucional por meio do Decreto Legislativo nº186/2008 e do Decreto Executivo nº6949/2009, estabelecendo que os Estados - Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão.

Desta forma, no ano seguinte, a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEB. Na Seção II – Educação Especial, Art. 29, afirma-se que a mesma é uma “modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar” (BRASIL, 2010).

No ano seguinte o Decreto nº 7.612/2011, institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite. Este tem por finalidade:

promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2011).

É importante lembrar que a educação da PcD é defendida na Declaração Universal dos Direitos Humanos, garantindo a elas a igualdade de acesso à educação para todas as deficiências sem distinção (ONU, 1948). Porém, esse acesso não assegura o ensino e a aprendizagem das mesmas diante da dinâmica escolar, necessitando de adequações curriculares que promovam a inclusão.

Ainda no mesmo ano de 2011, o Decreto nº 7611/2011 (que incorporou, que Decreto nº 6.571/2008) dispõe sobre a EE, o AEE e dá outras providências, estabelece o duplo cômputo das matrículas dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem AEE, reforçando no §2º que esse apoio técnico e financeiro de que trata o **caput (grifo do documento)** contemplará as seguintes ações:

I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado; II - implantação de salas de recursos multifuncionais; III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão; IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais; V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade; VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2011, s.p.).

Chama-se a atenção ainda para os parágrafos subsequentes, os quais ressaltam que:

§3º - As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

§4º - A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo.

§5º - Os núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência (BRASIL, 2011, s.p.).

Em 2015, a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Essa tem como objetivo principal assegurar a proteção dos direitos da PcD. O Art. 2 define pessoa com deficiência como aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Assim, a Lei prevê no Art. 28, inciso III, “projeto pedagógico que institucionalize o AEE, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade”.

A cronologia relativa à legislação que foi apresentada teve a intenção de demonstrar o avanço das políticas públicas no sentido de uma educação mais inclusiva. Contudo, entende-se, também, como afirma Américo (2002, p.20) que “começou a se fomentar nos meios educacionais a ideia de que a deficiência não estava no aluno especial, mas sim, no contexto educativo que não conseguiu dar conta deste educando”. Logo, falta acessibilidade atitudinal e alteridade nas relações sociais com essas pessoas.

Considerações Finais

Verifica-se que houve um avanço com relação às políticas públicas, contudo as mesmas precisam possibilitar investimentos na infraestrutura física e, também, no processo de formação dos profissionais, especialmente, dos professores para promover de fato um ensino inclusivo de PcD ou transtornos não somente em ambientes escolares, mas na sociedade como um todo, através da acessibilidade e da garantia de direitos.

Outra questão trazida, sobretudo pela LDB, é a necessidade de reavaliar as normas para a organização da educação básica, especialmente quando for para a EE, visando uma EI e de qualidade, ou seja, que atenda às necessidades e aos interesses dessas pessoas.

Apesar do “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”, ter apoiado a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, ainda é necessário aumentar a oferta do AEE e a garantia da acessibilidade. Além disso, o PDE que traz eixos para a formação de professores para a EE precisa avançar nesse processo.

Percebe-se, também, que é fundamental a implantação de salas de recursos multifuncionais, com profissionais habilitados para trabalhar com cada deficiência ou transtorno de forma específica, já que funcionam apenas com um único professor para dar conta de todas as deficiências, transtornos, superdotação e altas habilidades.

Apesar da criação da PNEE, que teve o objetivo de assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, trazer orientações aos sistemas de ensino, isso não garantiu sua efetivação nos inúmeros estabelecimentos educacionais do país.

É imperativo entender que as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica não resolvem todas as questões pertinentes ao atendimento da EE até porque um especialista em AEE não dá conta de atender todas as particularidades do PAEE, muitas vezes, presentes em uma escola ou até em várias escolas ao mesmo tempo.

Devido às exigências das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, conseguiu-se avançar na matrícula deste público nas classes comuns do ensino regular e no AEE para complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, mas ainda de forma muito tímida. Logo, é fundamental mudar esse cenário.

É crucial rever a forma e a função das salas de recursos multifuncionais que possam estar dotadas de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos adequados, além da produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem e, de materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Libras, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitem o acesso ao currículo.

Por fim, uma vez que na Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, é garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de Tecnologias Assistivas - TA que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida, faz-se necessário o acesso por todos aqueles que necessitam desses direitos.

Referências

AMÉRICO, Solange Maria. **Memória auditiva e desempenho em escrita de deficientes visuais**. 2002. Dissertação (Mestrado). São Paulo: Campinas, 2002. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/253514/1/Americo_SolangeMaria_M.pdf. Acesso em: 06 de jun 2018.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

BERNARDES, Adriana Oliveira. **Da integração à inclusão, novo paradigma**. Rio de Janeiro, Educação Pública, 2010. Disponível em: <http://www.educacaopublica.org.gov.br>. Acesso em: 29 jan. 2019.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (org.) **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Brasília, DF: CAPES, 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 maio 2018.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990, Diário Oficial da União, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 30. mar. 2017.

BRASIL. MEC. **Lei nº 9.394**, de 23 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 abr. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7. 853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial da União, 21 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE / CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, 14 de set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 03 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.172/2001**. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, 10 de jan. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, 9 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. **Educação Inclusiva**: direito à diversidade – Documento Orientador. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005. 61p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/SEES/arquivos/pdf/orientador>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. 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, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União, 25 de abr. de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 20 de out. 2017.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Caderno Cedes**, v.28, n. 75, Campinas, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622008000200008>. Acesso em: 10 set. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, 26 de ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 10 de nov. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB**, nº 04/2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Básica. Diário Oficial da União, 9 jul. 2010. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 12 dez. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 04/2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, 14 jul. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 6571/2008** incorporado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, 18 Nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.612/2011**. Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem limite. Diário Oficial da União, 18 nov. 2011. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), 2013. Disponível em: https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_0.pdf. Acesso em: 29 ago. 2017.

BRASIL. MEC. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://bibspi.planejamento.gov.br/bitstream/handle/iditem/178/Plano%20de%20Desenvolvimento%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20raz%C3%B5es%2c%20princ%C3%ADpios%20e%20programas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 08 set. 2017.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos). 90p.

DUTRA, Claudia Pereira. Inclusão. **Revista da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial/MEC. Brasília. v.4. n 1. Jan/jun, 2008. p.9-17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em 07 mar. 2019.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista Educação**, v. XVI. n.1, 2008, p. 5-20. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>. Acesso 10 de mar. 2019.

UNICEF - FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 jan.2018.

UNESCO - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca**, Salamanca, 1994. p.1-17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 14 abr. de 2017.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> Acesso: 10 jan. 2018.

PACCINI, Jassonia Lima Vasconcelos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. **Programa de educação inclusiva: direito à diversidade no âmbito das políticas educacionais no Brasil**. Quaestio, Sorocaba, SP, v.14, n. 1. maio/2012. p.141-161. Disponível em: <https://periodico.uniso.br/orgs/index.php/quaestro/article/download/795/809>. Acesso em: 12 fev. 2018.

SOUTO, Maricélia Tomáz de; LIMA, Beatriz da Silva; PEREIRA, Erica Domingos; FARIAS, Givanildo Gonçalves de. **Educação inclusiva no Brasil: contexto histórico e contemporaneidade**. Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. 2014. p. 1-10. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_02_11_2014_11_59_38_idinscrito_2760_f994a51772b4083feab5493db26f4461.pdf. Acesso em: 30 nov 2017

A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA NAS ATIVIDADES CURRICULARES DE EXTENSÃO DA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA - UFPI

Andrea Lourdes Monteiro Scabello
Maria Valme de Sousa

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal - CF, aprovada em 1988, no Art. 207 afirma que as universidades possuem “[...] autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e, obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

Em 18 de dezembro de 2018, o Ministério da Educação - MEC através do Conselho Nacional de Educação - CNE e da Câmara de Educação Superior - CES publicou a Resolução nº 7/2018 que estabeleceu as Diretrizes para a Extensão no Ensino Superior concebida, no Art.3, como:

[...] atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018).

Entre as exigências destaca que as atividades de extensão deverão estar contempladas na matriz curricular e deverão compor o mínimo 10% da carga horária total dos cursos de formação inicial.

A Resolução nº7/2018 destaca, nos Art. 5 e 6, a concepção na qual as Diretrizes da Extensão na Educação Superior estão assentadas, conforme se observa a seguir:

Art. 5

I - [na] interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social;

II – [na] formação cidadã dos estudantes, marcada e constituída pela vivência dos seus conhecimentos, que, de modo interprofissional e interdisciplinar, seja valorizada e integrada à matriz curricular;

III – [na] produção de mudanças na própria instituição superior e nos demais setores da sociedade, a partir da construção e aplicação de conhecimentos, bem como por outras atividades acadêmicas e sociais;

IV – [na] articulação entre ensino/extensão/pesquisa ancorada em processo pedagógico único, interdisciplinar, político educacional, cultural, científico e tecnológico.

Art. 6

I - [...] na formação integral do estudante, estimulando sua formação como cidadão crítico e responsável;

II - [no] estabelecimento de diálogo construtivo e transformador com os demais setores da sociedade brasileira e internacional, respeitando e promovendo a interculturalidade;

III – [na] promoção de iniciativas que expressem o compromisso social das instituições de ensino superior com todas as áreas, em especial, as de comunicação, cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e produção, e trabalho, em consonância com as políticas ligadas às diretrizes para a educação ambiental, educação étnico-racial, direitos humanos e educação indígena;

IV – [na] promoção da reflexão ética quanto à dimensão social do ensino e da pesquisa;

V – [no] incentivo à atuação da comunidade acadêmica e técnica na contribuição ao enfrentamento das questões da sociedade brasileira, inclusive por meio do desenvolvimento econômico, social e cultural;

VI – [no] apoio em princípios éticos que expressem o compromisso social de cada estabelecimento superior de educação;

VII – [...] na produção e na construção de conhecimentos, atualizados e coerentes, voltados para o desenvolvimento social, equitativo, sustentável, com a realidade brasileira (BRASIL, 2018).

A partir da citada resolução, a extensão ganhou papel de destaque no desenvolvimento de uma formação mais completa e humanista, integrando a teoria e prática ao processo de interação com a sociedade e as comunidades possibilitando, além das trocas de saberes, a construção de novos conhecimentos num processo colaborativo (MANCHUR; SURIANI; CUNHA, 2013).

Em 12 de abril de 2019, o Conselho de Pesquisa, Ensino e Extensão – CEPEX da Universidade Federal do Piauí - UFPI publicou a Resolução nº 53/2019 que versa sobre a regulamentação das atividades de extensão como componente obrigatório nos currículos dos cursos de Graduação passando a ter no mínimo 10% da carga total revertida para as atividades de extensão.

Cada curso de graduação deverá obrigatoriamente oferecer no mínimo uma ACE a cada semestre, conforme calendário acadêmico e resoluções que regulamenta as atividades de extensão da UFPI (2019, Art. 2, parágrafo 2).

No Art. 5 da referida Resolução são apresentados os objetivos da ACEs:

I – Reafirmar a articulação da universidade com outros setores da sociedade principalmente aqueles de vulnerabilidade social;

II – Garantir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

III – Contribuir para a melhoria da qualidade de formação dos graduandos voltada para a cidadania e o seu papel social;

IV – Proporcionar a busca de novos objetos de investigação e de inovação, bem como o desenvolvimento tecnológico e a transferência deste a partir do contato com os problemas das comunidades e sociedade;

V – Estabelecer a troca de conhecimentos, saberes e prática do campo das ciências, tecnologia, cultura, esporte e lazer.

Conforme podemos observar essas atividades são essenciais na articulação entre os conhecimentos produzidos na academia e aqueles produzidos pela comunidade permitindo a inter-relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, como já mencionado. É importante ainda destacar o papel atribuído a cada estudante nas ações colaborativas junto às comunidades o que contribui para o exercício da cidadania.

No caso do curso de Licenciatura em Geografia da UFPI, o atual Projeto Pedagógico de Curso - PPC, aprovado em 2018, assegurou a participação de todos os estudantes nas ações extensionistas. Todavia, a aprovação do PPC ocorreu anteriormente a publicação das resoluções supracitadas e, desta forma, algumas alterações serão necessárias para se adequar as normas. As ACEs foram incorporadas à matriz curricular como disciplinas, mas elas devem se constituir enquanto: I - programas; II - projetos; III - cursos e oficinas; IV - eventos; V - prestação de serviços (Art. 8).

As ACEs contabilizam uma carga horária de 330 horas entendidas como “[...] um processo interdisciplinar educativo, cultural, científico e político, com a intencionalidade transformadora entre universidade e os diversos setores da sociedade [...]” (PIAUÍ, 2018, p. 39) conforme Quadro 1:

Quadro 1 – Sugestões para as Atividades Curriculares de Extensão

ACE	Semestre	Caracterização	CH
I	1	Participação em ACE que auxilie no apoio didático de nivelamento dos alunos ingressantes.	30
II	2	Participação em ACE que abordem a responsabilidade social, a sociodiversidade, cultura e arte a inclusão/exclusão e outras temáticas que envolvam o contexto sociocultural.	60
III	3	Participação em ACE que abordem as relações de trabalho, ciência e tecnologia, ética, cidadania e outras temáticas que envolvam o contexto socioeconômico.	60
IV	4	Participação em ACE que abordem as questões relativas ao espaço urbano/rural, políticas públicas: educação, saneamento, habitação, saúde, segurança e outras temáticas que envolvam o contexto político.	60
V	5	Participação em ACE que abordem as questões ambientais em diferentes escalas (local, regional, nacional e mundial) e outras temáticas que envolvam o contexto socioambiental.	60
VI	7	Participação em ACE que abordem as temáticas relativas à produção de trabalhos científico-acadêmicos, atividades de campo geográfico e outras mais específicas do conhecimento geográfico.	60
Total			330

Fonte: PPC de Licenciatura em Geografia – UFPI (2018)

Neste relato de experiência temos a intencionalidade de apresentar as peculiaridades das ACEs, na Licenciatura de Geografia da UFPI, com destaque para a ACE 1. Durante três períodos (2019/2020) a ACE 1 versou sobre Educação Geográfica Inclusiva. O objetivo foi introduzir no curso de Geografia a questão da Educação Inclusiva e a Educação Especial no ensino de Geografia.

Este texto se encontra subdividido em quatro seções: a primeira relativa a discussão sobre inclusão social, Educação Inclusiva e Educação Especial; a segunda correspondente aos avanços relativos a educação geográfica inclusiva, a terceira relacionada ao relato das experiências da ACE 1 e, por fim, as considerações finais.

INCLUSÃO SOCIAL, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A temática relativa à inclusão social, no Brasil, vem avançando lentamente desde a promulgação da Constituição Federal - CF de 1988 que fomentou a elaboração de leis, a exemplo, da Lei nº 9.394/1996 (que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), Lei nº 13.005/2013 (que aprova o Plano Nacional da Educação – PNE), Lei nº 13.146/2015 (que versa sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência), assim como, a publicação das Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) e do Decreto nº 7.611/2011 (que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado - AEE). Todos esses documentos estão vinculados ao debate internacional sobre os Direitos Humanos e a questão da inclusão social, que se fortaleceu a partir da década de 1970. Não temos a intenção de realizar um histórico sobre a questão, mas nos dedicar a apresentação de algumas considerações sobre a Inclusão Social e a Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Com relação ao primeiro termo, destacamos que as políticas de inclusão social devem estar pautadas na inserção de todos os indivíduos em sociedade o que pressupõem políticas públicas que visem à redução da pobreza, a melhoria de condições de vida, o acesso ao mercado de trabalho e, também, à educação (ROSSI; ROSSI, s/d). Os autores destacam que o paradigma da Inclusão Social, nos finais do século XX, não alterou as taxas de desigualdade social, pobreza e exclusão. Contudo, houve “um deslocamento importante na concepção de educação inclusiva” (ROSSI; ROSSI, s/d, p. 7) ressaltando que:

Diversidade e diferença, no discurso oficial e nas expectativas de promoção da educação inclusiva, recobriram-se e confundiram os seus conceitos. A diversidade cedeu lugar à diferença e promoveu o apagamento dos diversos grupos que aportam à escola e a educação inclusiva tornou-se educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais na escola comum. A concepção de Educação Inclusiva, incorporada do discurso oficial é refratada e torna-se própria alheia, como um sinônimo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular.

E, nesse sentido que Camargo (2017) afirma que os termos inclusão social, educação inclusiva e educação especial foram, por muitas vezes, usados indevidamente. Segundo o autor, a inclusão social pode ser compreendida como:

[...] um paradigma que se aplica aos mais variados espaços físicos e simbólicos. Os grupos de pessoas, nos contextos inclusivos, têm suas características idiossincráticas reconhecidas e valorizadas. Por isto, participam efetivamente. Segundo o referido paradigma, identidade, diferença e diversidade representam vantagens sociais que favorecem o surgimento e o estabelecimento de relações de solidariedade e de colaboração. Nos contextos sociais inclusivos, tais grupos não são passivos, respondendo à sua mudança e agindo sobre ela. Assim, em relação dialética com o objeto sócio-cultural, transformam-no e são transformados por ele (CAMARGO, 2017, p. 1).

O autor complementa que a inclusão é “[...] uma prática social que se aplica no trabalho, na arquitetura, no lazer, na educação, na cultura, mas, principalmente, na atitude e no perceber das coisas, de si e do outrem.” (CAMARGO, 2017, p. 1).

O paradigma de inclusão social nos leva a reconhecer que a sociedade brasileira é excludente, pois milhões de pessoas vivem, atualmente, na miséria não tendo acesso a bens e serviços. O paradigma da inclusão social está associado à ideia de justiça social, de forma a perceber e se inquietar com:

A situação dos portadores dos diversos tipos de deficiência; a situação das crianças e adolescentes em conflito com a lei ou egressas de sistemas escolares socioeducativos; a exclusão das mulheres; a exclusão de natureza socioeconômica; a discriminação de [...] homossexuais, indígenas, negros, moradores de rua e idosos [...] (BRASIL, 2004, p. 9)

A inclusão escolar, por sua vez, correspondente ao acesso das crianças e adolescentes ao espaço formal de aprendizagem revelando que milhares delas se encontram excluídas por questões socioeconômicas. E há, àqueles que estão excluídos no espaço escolar, por questões culturais ou porque não se adequam às regras e modelos impostos, porque não se encaixam nos padrões - masculino e feminino - ou por apresentarem uma deficiência com a qual a sociedade não se sente preparada para lidar. E, neste caso, fica explícito a Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar.

A perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência no espaço escolar, até os anos de 1970, era analisada sob parâmetros da medicina. Este campo do conhecimento “[...] possuía uma hegemonia para explicar e intervir nessas questões” (SANTOS, 2016, p. 2008). Mas, com o desenvolvimento dos saberes das Ciências Sociais a deficiência passou a ser compreendida como um dos aspectos da diversidade humana. E, desta forma, as demandas das pessoas com deficiência se configurou na esfera da promoção da justiça social (SANTOS, 2015) e, também, dos direitos humanos.

Esta percepção de caráter social teve origem no Reino Unido através dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, pautados:

[na] insuficiência do paradigma biomédico em descrevê-la como uma experiência de desigualdade e opressão. Aos poucos, o modelo social adentrou os espaços acadêmicos, favorecendo uma profunda revisão das teorias sociais que ofereciam leituras analíticas para as situações de opressão pelo corpo em trajetória semelhante à de outras temáticas, como o feminismo, as teorias de gênero e antirracistas, que também denunciaram construções históricas de opressão. Após esse movimento, o próximo passo foi a revisão de marcos legislativos e jurídicos ao redor do mundo para levar adiante incorporações de princípios do modelo social nas políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência. (SANTOS, 2015, p. 3008).

O modelo de Inclusão Social, como ressaltado, respalda-se na concepção dos “[...] direitos humanos e no princípio de igualdade de direitos de oportunidade e valorização da diferença [...]” (OLIVA, 2016, p. 492) de forma a permitir que qualquer pessoa possa ser aceita em sociedade sendo incluída em todos os contextos e lugares. Assim, o estudante com deficiência tem o direito de participar do sistema educacional regular, aprendendo sem qualquer tipo de discriminação. Esse modelo preconiza que se respeite o ritmo de aprendizagem de cada um, adequando a

escola às necessidades dos indivíduos e, não o contrário. Reiteramos que o público da educação inclusiva são todos os estudantes e, dentro desse universo há aqueles da Educação Especial, ou seja, as pessoas que apresentam deficiências de nascença ou adquiridas ao longo da vida, que precisam de um ambiente adaptado às suas necessidades.

Do ponto de vista da legislação, destacamos as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), como referenciais importantes no que diz respeito aos direitos dos deficientes.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, se compromete com a educação de todos os estudantes com deficiência, em todas as suas etapas e modalidades da Educação Básica (Art. 1). O documento ressalta que são as escolas que devem se organizar para atender os estudantes com deficiência assegurando-lhes a aprendizagem (BRASIL, 2001, Art.2).

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) assenta-se em três dimensões: o enfoque inclusivo, a não discriminação com base na deficiência e a acessibilidade. Isto significa dizer que a igualdade de oportunidades ocorre quando as pessoas com deficiência estão incorporadas a todas as esferas da sociedade (CORREIA; BAPTISTA, 2018).

A Convenção Internacional contextualizava a deficiência chamando a atenção para as barreiras existentes nos ambientes que impediam a acessibilidade, ocasionado uma incapacidade, por exemplo, de locomoção, que era diretamente associada à deficiência. Essa noção de barreiras foi, também, transferida para a educação englobando o currículo escolar e às práticas pedagógicas. Assim, quando se pensa na acessibilidade educacional é preciso “pensar em todos os elementos envolvidos com o acesso ao conhecimento e não apenas aspectos arquitetônicos e de tecnologia assistiva” (CORREIA; BAPTISTA, 2018, p. 722). Desta forma, os autores afirmam que há uma preocupação com a produção e a captação das informações no processo comunicativo que envolve o estudante, que vai muito além do provimento das tecnologias.

Esta Convenção exerceu influência na elaboração da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) e, foi ratificada, ou seja, é incorporada ao texto constitucional pelo Decreto n 6.946, em 25 de Agosto de 2009, apresentado como propósitos assegurar e proteger “[...] os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade” (BRASIL, Art.1, 2009).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva objetiva, entre os vários aspectos: assegurar a inclusão dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade e superdotação; orientar os sistemas de ensino a oferecer e garantir o acesso ao ensino, em todos os níveis (da educação infantil ao ensino superior), promovendo aprendizagem; ofertar o Atendimento Educacional Especializado - AEE; garantir a participação da família e da comunidade; viabilizar a acessibilidade, em todas as suas formas e meios (arquitetônica, nos transportes, nas comunicações, etc.) e articulação na implantação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

O conceito de inclusão escolar levantou o debate sobre a constituição de um espaço escolar mais democrático aberto para todas as “[...] diferenças e [voltado] para os interesses e necessidades de todos os seres humanos.” (LODI, 2003, p. 6). Contudo, a Inclusão Escolar na perspectiva da Educação Especial depende de um ambiente físico, adequadamente preparado, mas

também, de profissionais que tenham conhecimentos para lidar com a situação, de forma afetuosa e empática.

Assim, as escolas inclusivas demandam professores que saibam acolher a diversidade o que nos leva a repensar a formação inicial do docente de forma a desenvolver a empatia. A Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que 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), no Capítulo I – Das Disposições Gerais, Art.3, parágrafo 5, destaca, entre os princípios da formação dos profissionais do Magistério da Educação Básica.

compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015).

O modelo de inclusão escolar na perspectiva da Educação Especial defende a ideia de que é possível minimizar e eliminar as barreiras que impedem ou dificultam a aprendizagem dos estudantes com deficiência no espaço escolar. De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Art. 3), entende-se por barreiras qualquer entrave como:

[...] obstáculos, atitudes ou comportamentos que limitem ou impeçam a participação social da pessoa [...] 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 [...] (BRASIL, 2015, s/p.).

Algumas dessas barreiras podem ser minimizadas através do uso, por exemplo, das tecnologias. No caso dos Deficientes Visuais - DV existem diversos aplicativos gratuitos, que facilitam a leitura dos textos, como o sistema computacional DOSVOX baseado no uso intensivo da síntese da voz que facilita o acesso aos computadores. Outra possibilidade é a adoção de materiais especializados em alto ou baixo-relevo que auxiliem na compreensão do tema que está sendo estudado. O Instituto Benjamim Constant - IBC, localizado no Rio de Janeiro, fornece diversos materiais elaborados para a Educação Básica distribuindo-os, gratuitamente, com fundos do Ministério da Educação - MEC.

Em 22 de dezembro de 2017, o MEC através do Conselho Nacional de Educação - CNE e do Conselho Pleno - CL publicam a Resolução CNE/CP nº 2 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

No Art. 4 da BNCC, em atendimento a LDB e ao PNE, é apresentado as competências gerais, expressão dos direitos e objetivos, a serem desenvolvidas pelos estudantes, das quais destacamos o exercício:

[da] empatia, [do] diálogo, [da] resolução de conflitos, de forma harmônica, e a cooperação, fazendo-se respeitar, bem como promover **o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza [grifo nosso]** (BRASIL, 2017)

Esta competência geral ao promover o respeito ao outro e aos direitos humanos associa-se ao paradigma da inclusão reafirmando a educação inclusiva na escola regular. Segundo a BNCC, no que diz respeito a inclusão do público da Educação Especial os processos de inclusão educacional se fazem de maneira diversificada incluindo a adaptação ou adequação de materiais, assim como de mobiliários, de conteúdos e atividades, entre outras estratégias e procedimentos (BNCC, 2017).

A Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019, no Capítulo II - Dos Fundamentos e da Política da Formação Docente, Art. 6, Inciso I, afirma que a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica deve ser compromisso do Estado assegurando “o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes”.

Desta forma, nos perguntamos: Quais as ações que deverão ser implantadas nos cursos de Licenciatura em Geografia para garantir uma formação inicial que possibilite uma Educação Geográfica Inclusiva equiparando as oportunidades e necessidades de todos? Na próxima seção apresentaremos, brevemente, algumas considerações sobre o assunto.

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA

A Geografia, enquanto campo de conhecimento que estuda a produção do espaço geográfico provoca uma reflexão sobre o espaço do cidadão (SANTOS, 1998). Nos dizeres de Milton Santos, o espaço do cidadão se associa a um modelo cívico, o que pressupõem analisar dois elementos essenciais: a cultura e o território. O componente cívico, segundo ele, supõe:

a definição prévia de uma civilização, isto é, a civilização que se quer, o modo de vida que se deseja para todos, uma visão comum do mundo e da sociedade, do indivíduo enquanto ser social e das suas regras de convivência (SANTOS, 1998, p. 5).

O componente territorial é “a instrumentação do território capaz de atribuir a todos os habitantes aqueles bens e serviços indispensáveis, não importa onde esteja a pessoa [...]”, ou seja, “[...] um modelo cívico territorial, a organização e gestão do espaço sendo instrumentais a uma política redistributiva, isto é, tendente à atribuição de justiça social para a totalidade da população [...]” (SANTOS, 1998, p. 5-6).

Mas, como afirma Santos (1998), o discurso proferido sobre os direitos é, por vezes, menos-prezado. Destaca que “O respeito ao indivíduo é a consagração da cidadania, pela qual uma lista de princípios gerais e abstratos se impõe como um corpo de direitos concretos individualizados” (SANTOS, 1998, p. 7). Se como ele afirma “[...] a cidadania é uma lei da sociedade que, sem distinção, atinge a todos e investe cada qual com a força de se ver respeitado contra a força, em qualquer circunstância” (SANTOS, 1998, p. 7), podemos dizer que no Brasil ela é incompleta.

Assim, no que diz respeito a uma educação inclusiva estamos muito longe de alcançá-la o que nos conduz a realização de esforços hercúleos para que viabilizar uma Educação Geográfica que consiga demonstrar o que une os indivíduos e, não o que os separa (SANTOS, 1998).

As reflexões sobre a Educação Geográfica Inclusiva assentam-se no processo de formação do professor de Geografia e como esses profissionais são preparados para enfrentar os desafios da sociedade atual. É necessário refletirmos sobre qual a sociedade que desejamos. E, para tanto, quais serão os princípios que nortearão o processo de formação profissional.

No caso do curso de Licenciatura em Geografia da UFPI, o Projeto de Curso Pedagógico (PPC, 2018) elenca nove princípios, a saber: 1) uma concepção de formação e desenvolvimento da pessoa humana baseada em valores éticos, sem preconceitos e com compromisso social; 2) observância ética e respeito à dignidade da pessoa humana e ao meio ambiente e às diferenças; 3) Articulação entre ensino, pesquisa e extensão; 4) interdisciplinaridade e multirreferencialidade; 5) uso das tecnologias de informação e comunicação; 6) avaliação; 7) articulação entre teoria e prática; 8) flexibilização curricular e, 9) acessibilidade pedagógica e atitudinal.

O currículo é constituído por componentes de caráter teórico-prático que incluem atividades de docência, de pesquisa e de extensão. A formação se sustenta nesse tripé propiciando experiências que incluem, por exemplo, o planejamento e realização de mini-aulas, a participação em pesquisa através da iniciação científica, em projetos de extensão e, em programas específicos, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (2007) e o Programa de Residência Pedagógica - PRP (2018) implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior - CAPES.

As experiências pedagógicas incluem a discussão sobre a diferença e o respeito a ser diferente, de forma a pensarmos na possibilidade de uma mudança de mentalidade, especialmente, no que diz respeito à pessoa com deficiência - PcD. Como afirma Ramos e Martins (2017, p. 121),

A inclusão, escolar e social, exige mudança de mentalidade, nos modos de vida e valorização da diversidade humana, livre de preconceitos e pressupõe compreender e aceitar o outro, na sua singularidade. A inclusão possibilita abrir horizontes para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes que necessitam de maior atenção na sua caminhada na escola. Isso implica na mudança da perspectiva da organização da escola que precisa planejar práticas pedagógicas que deem conta destes estudantes que cada vez mais chegam às escolas regulares.

A inclusão é, sobretudo, uma atitude que inclui o respeito ao outro, a valorização dos direitos humanos, o acolhimento, da compreensão à diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

O debate sobre a inclusão se intensifica numa sociedade em que as desigualdades sociais são extremas. E, desta forma, Ribeiro e Montenegro (2016, p. 161) perguntam: “Como a Geografia (sendo ciência) pode servir para atenuar ou até mesmo extinguir as desiguais condições sociais?” Os autores reiteram que a Geografia tem responsabilidade sobre a formação cidadã e, destacam que “Acreditar que a desigualdade social é natural nos parece uma concepção equivocada. Igualmente, pensar que todos são iguais, também parece ser uma concepção equivocada [...]” (RIBEIRO; MONTENEGRO, 2016, p. 163). E, mais adiante ressaltam:

Portanto, as desigualdades sociais são produzidas e decorrentes de interferências humanas e, por isso, precisam ser encaradas. Elas são estereótipos que necessitam ser desconstruídos por todos que almejam uma geografia da inclusão. Levar o conhecimento geográfico a todos, ou ao menos aos que desejarem, passa a ser um dever em devir (RIBEIRO; MONTENEGRO, 2016, p. 163).

Nessa perspectiva as autoras reforçam que “[...] a inclusão vai muito além de reconhecer a individualidade e cidadania daqueles que demandam uma necessidade específica; ela deve ser uma busca de transformação das representações estigmatizantes [...]” (RIBEIRO; MONTENEGRO, 2016, p. 167).

A Educação Geográfica Inclusiva tem procurado estratégias de ensino diferenciadas para atingir aos objetivos propostos no currículo, não apenas aos deficientes, mas a todos os estudantes. Isso implica trabalhar com a diversidade, de forma interativa, orientada para o acolhimento, aceitação, esforço coletivo e equiparação de oportunidades de desenvolvimento humano, para que através diferenças e singularidades, todos possam ter os direitos compreendidos e aceitos.

As discussões e debates acerca de uma Educação Geográfica Inclusiva podem ser considerados, ainda, incipientes, embora ações efetivas sobre o ensino de Geografia para estudantes com deficiência remontem à década de 1990. Utilizamos como marco a defesa da tese de doutorado de Regina Araújo de Almeida, na Universidade de São Paulo - USP intitulada Cartografia Tátil e o deficiente visual: uma avaliação das etapas de produção e uso do mapa.

As atividades realizadas no Laboratório de Ensino e Material Didático - LEMADI do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - FFLCH da Universidade de São Paulo - USP e do Núcleo de apoio ao ensino de Geografia para professores de Educação Especial de estudantes com deficiência visual, sob a coordenação de Regina Araújo, foram bastante relevantes.

Atualmente, há outros laboratórios de produção de material didático e ensino de Geografia nas universidades públicas. E, entre eles destacamos, sem desmerecer os demais, o Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar - LABTATE da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC em função da significativa contribuição em relação à inclusão escolar e pela colaboração com o Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGGEO da UFPI.

As pesquisas sobre a temática aumentaram nas últimas décadas. E, esse aumento de interesse coincidiu com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008). As pesquisas que se dedicam a debater a inclusão das pessoas com deficiência - PcD o fazem, frequentemente, de maneira instrumental apresentando atividades ou práticas possíveis de serem realizadas em sala de aula. Mas, essas ações, nem sempre, são extensivas à sociedade em geral.

Segundo Callai (2011, p. 2), uma Educação Geográfica significa:

[...] transpor a linha de simplesmente obter informações para realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os instrumentos para fazer a análise geográfica. Considera-se, portanto que entender a sociedade a partir da espacialização dos seus fenômenos pode ser uma contribuição para a construção da cidadania.

A autora questiona sobre qual o sentido da formação dos professores de Geografia concluindo que:

[...] a geografia escolar, é resultado da seleção de que conteúdos trabalhados a partir daquilo que é o específico da ciência geográfica. Mas, que se constitui a partir de um conjunto de fatores que passam pelo estabelecimento de um conhecimento sustentado no trabalho a partir de elementos significativos. Estes permitem estabelecer e consolidar as raízes daquilo que se convencionou como geografia escolar. Estes elementos são dados pelo coletivo dos professores no seu trabalho profissional e nas relações estabelecidas a partir dele. Mas, também nas crenças adquiridas ao longo da formação docente, nos saberes adquiridos nas vivências do professor como cidadão além de profissional, na formação inicial, nos processos de formação continuada, no cotidiano da escola, nos processos de gestão e de ensino. Enfim, nos embates de poder dentro e fora da escola, considerando o seu contexto (CALLAI, 2011, p. 3).

Precisamos, portanto, estar atentos ao que é ensinado nos cursos de formação de professores de Geografia. É preciso ampliar as discussões sobre as peculiaridades no processo de aprendizagem das pessoas com deficiência apresentando conhecimentos já consolidados pela Educação Especial. Na próxima seção abordaremos de forma breve as experiências vivenciadas nas atividades Curriculares de Extensão - ACE 1.

AS VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NA ACE 1 – EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA

A ACE 1, conforme explicitado anteriormente (Quadro 1) foi oferecida, nos anos de 2018-2019, no primeiro semestre do curso de Licenciatura em Geografia como disciplina, especialmente, para os estudantes ingressantes. Concomitantemente, funcionou como curso de extensão para a comunidade externa e demais estudantes da UFPI.

A proposta nasceu do entendimento que a Geografia enquanto conhecimento contribui para a formação cidadã. O Campus Petrônio Portella, localizado em Teresina, PI, um microcosmo da sociedade, é ocupado pela diversidade de sujeitos, com uma profusão de conhecimentos, saberes, crenças, modos de vida, cultura, gênero, jeitos de ser que se misturam. E, nesse sentido, consideramos a necessidade de discutir a inclusão social e a educação inclusiva, especialmente, no âmbito da formação de professores de Geografia.

Constatamos, através de pesquisas realizadas no PPGGEO, que a temática não adquire um lugar central no PPC (2018) havendo a necessidade de uma discussão mais atenta da legislação e dos aspectos legais da inclusão social, educação inclusiva e educação especial; levando em conta as especificidades da aprendizagem: das pessoas surdas, cegas e com baixa visão; dos indivíduos com Síndrome de Down, Transtorno de Espectro Autista - TEA e dos deficientes físicos, entre outros.

A intencionalidade da ACE 1 foi, para além da elaboração de adequações de materiais pedagógicos e reflexões sobre as metodologias de ensino da geografia, fortalecer “[...] um processo político, pedagógico, mas também ideológico, de ensinar a conhecer o outro e respeitar as diferenças para saber se relacionar” (RIBEIRO; MONTENEGRO, 2016, p. 164). Verificamos, ainda, em conversas do cotidiano, que alguns estudantes não se sentiam seguros e preparados para ensinar pessoas com deficiência.

Esta proposição não poderia ser conduzida isoladamente já que se constitui em tema interdisciplinar. Desta forma, trabalhamos em colaboração com profissionais que atuam em instituições como: a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, Centro de Habilitação e Reabilitação de Cegos - CHARCE da Associação de Cegos do Piauí - ACEP, incorporando no segundo semestre de 2019, a Associação de Amigos dos Autistas - AMA.

Assim, esta atividade de extensão pretendeu discutir com os estudantes de Geografia e a comunidade acadêmica e externa os aspectos legais da inclusão escolar, as especificidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência, além de incentivar a elaboração de materiais pedagógicos ou estratégias para ensinar a Geografia, transpondo algumas barreiras que impedem a aprendizagem.

Entre os objetivos citamos: 1) Apresentar atividades e projetos que ajudem os estudantes ingressantes e a comunidade, em geral, a refletir sobre a importância de uma Educação Geográfica inclusiva; 2) Apresentar aspectos da legislação sobre inclusão; 3) Apresentar informações básicas sobre as pessoas com deficiência, especialmente, da comunidade surda e dos indivíduos cegos ou com baixa visão, 4) Realizar visitas a instituições que fazem atendimento às pessoas

com deficiência; 5) Desenvolver atividades pedagógicas que possam auxiliar na compreensão de aspectos da Geografia.

A disciplina/curso de extensão, com carga horária de 30 horas, ocorreu aos sábados pela manhã, versando sobre diversos temas conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Cronograma das atividades

Encontros	Temática
1	Apresentação do Cronograma de Atividades; Introdução à Educação Inclusiva: legislação
2	Educação Geográfica Inclusiva: reflexões
3	As especificidades: comunidade surda e as libras
4	As especificidades: indivíduos com baixa visão e cegos (Conhecendo o CHARCE)
5	Oficinas pedagógicas
6	Oficinas pedagógicas
7	Encerramento: apresentação dos trabalhos

Fonte: Organizado pelas autoras.

Com exceção das oficinas pedagógicas de Libras e de Cartografia Tátil, os demais encontros seguiram o modelo de palestras dialogadas, apresentando conteúdos que, frequentemente, não são objetos do ementário do currículo.

Algumas visitas foram realizadas à ACEP/CHARCE (2019.1/2019.2), a APAE e AMA (2019.2) com finalidade de conhecer melhor as instituições, proporcionando interação com a comunidade extramuros.

Os estudantes tiveram a oportunidade visitar e observar as atividades pedagógicas que são desenvolvidas nas diferentes instituições, o que instigou o interesse de alguns pela adaptação de materiais pedagógicos e a flexibilização curricular.

As oficinas de Cartografia Tátil, coordenada pela Profa. Me Katiúscya Albuquerque de Moura Matos, apresentou a metodologia de elaboração de mapas táteis e outros materiais necessários para a aprendizagem da Geografia pelos deficientes visuais (cegos e baixa visão).

A oficina de LIBRAS conduzida por Elisabete Marques Cardoso de Sousa e Misael Wesley da Silva Sousa permitiu a aprendizagem de alguns sinais utilizados no cotidiano pela comunidade surda e as especificidades da língua.

Estes temas, em conjunto com a questão das especificidades das pessoas com Síndrome de Down e àquelas com Transtorno do Espectro Autista - TEA sensibilizaram os estudantes em relação aos conteúdos relativos à Educação Especial.

Considerações Finais

O debate sobre a Educação Inclusiva e o ensino de Geografia persistirá enquanto não se conseguir diminuir as disparidades e desigualdades existentes no território nacional. Estas disparidades são reforçadas através de uma educação homogeneizadora, desrespeitando as peculiaridades de cada indivíduo e as suas especificidades de aprendizagem.

A inserção de políticas de características neoliberais força os sistemas de ensino a utilizarem padrões avaliativos que não atendem aos estudantes com deficiência. Desta forma, a publicação do Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial “Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida” incentiva o retorno das escolas e classes especiais evidenciando um retrocesso nas conquistas das pessoas com deficiências. A justificativa é permitir às famílias o direito de escolha.

Contudo, essa política reiterada pelo MEC adota um modelo segregacionista que foi testado, entre as décadas de 1960 a 1990, afastando essas pessoas do convívio em sociedade, estigmatizando-as. A retirada de direitos das pessoas com deficiência reafirma o caráter excludente da sociedade na qual vivemos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988>. Acesso em junho de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, 30 mar. 2007.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CP nº2, de 1 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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 30 maio 2021.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: 03 de fevereiro de 2020.

BRASIL. MEC. **Resolução CNE/CES n. 7/2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72018.pdf?query=revogacao. Acesso 20 maio 2022.

BRASIL. MEC. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso 21 mar. 2020.

BRASIL. **Lei n. 12.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 22 mar.2021. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf#:~:text=RESOLU%C3%87%C3%83O%20CNE%2FCP%20N%C2%BA%202%2C%20DE%2022%20DE%20DEZEMBRO,e%20respectivas%20modalidades%20no%20%C3%A2mbito%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica.

CALLAI, Helena Copetti. O conhecimento geográfico e a formação do professor de geografia. **Revista Geográfica de América Central**, Número Especial EGAL, 2011- Costa Rica, II Semestre 2011. p. 1-20. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4517/451744820036.pdf>. Acesso em 6 jun. 2021.

CAMARGO, Eder Pires. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlances e desenlace. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/HN3hD6w466F9LdcZqHhMmV-q/#:~:text=A%20inclus%C3%A3o%20%C3%A9%20um%20paradigma,Por%20isto%2C%20participam%20efetivamente>. Acesso em 15 maio 2020.

CORREIA; Gilvane Belém; BAPTISTA, Cláudio Roberto. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008: quais origens e quais trajetórias? **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 716-731, dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11905/7791>. Acesso em 4 fev. 2021.

LODI, Lucia Helena. **Ética e cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade (Coordenadora-geral). Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Ministério da Educação, SEIF, SEMTEC, SEED, 2003

MANCHUR, Josiane; SURIANI, Ana Lucia Affonso; CUNHA, Márcia Cristina da. A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciatura. **Revista Conexão**, UEPG Ponta Grossa, volume 9 número2 - jul./dez. 2013, 334-341. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao>. Acesso 20 jan. 2022.

OLIVA, Diana Villac. Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/nRttR45rzJXc5D8NWNQCKMx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 de jun. 2021.

PIAÚÍ. **Projeto Pedagógico do Curso de Geografia**. Coordenação do Curso de Geografia. Teresina: UFPI, 2018.

RAMOS, Ana Carolina; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. O ensino de Geografia na perspectiva da educação inclusiva. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 8, n. 15, p. 120-130, mai./ago. 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-OEnsinoDeGeografiaNaPerspectivaDaEducacaoInclusiva-6096763%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-OEnsinoDeGeografiaNaPerspectivaDaEducacaoInclusiva-6096763%20(2).pdf). Acesso em 24 abril 2021.

RIBEIRO, Roberto Souza; MONTENEGRO, Sílvio Márcio. A Geografia da Inclusão ou a inclusão na Geografia. IN: NOGUEIRA, Ruth Emília. **Geografia e Inclusão**: teorias e práticas. Florianópolis: Edições do bosque, 2016. p.154-175. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/78548957.pdf>. Acesso em 3 mar. 2021.

ROSSI, Tânia Maria de Freitas; ROSSI, Carlos Felipe de Freitas. Inclusão social e Educação Inclusiva. **Educação: saberes e práticas**, v. 6, n.1, 2017, p. 1-13. Disponível em: <http://revistas.icesp.br/index.php/SaberesPratica/article/view/118/78>. Acesso em 20 maio 2020.

SANTOS, Wedeson. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/fWKh6cB9K-CYHTKxJfGdgF7m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso 15 abril 2021.

UFPI. **Resolução CEPEX n. 53/2019**. Regulamenta a inclusão das atividades de extensão como componente obrigatório nos currículos dos cursos de graduação da UFPI. Disponível em: https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/prex/Curriculariza%C3%A7%C3%A3o_da_Extens%C3%A3o/Resolu%C3%A7%C3%A3o_n_053-2019_-_Regulamenta_a_inclus%C3%A3o_das_atividades_de_extens%C3%A3o_como_componente_obrigat%C3%B3rio_nos_curr%C3%Adculos_dos_cursos_de_gradua%C3%A7%C3%A3o_da_UFPI.pdf. Acesso em 2 de fev 2020.

OS DIREITOS HUMANOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Larissa Sousa Mendes

Introdução

A história da conquista dos direitos humanos no mundo constitui um campo de lutas. No Brasil, com o reconhecimento da educação inclusiva como direito humano e constitucional passou a ser obrigatória a inserção das pessoas com deficiência no ensino regular. No entanto, é importante que esse acolhimento não seja apenas formal e que seja possibilitado ao aluno com deficiência desenvolver suas potencialidades, garantindo o direito ao acesso, a permanência e a aprendizagem.

Nesse contexto, os estudos científicos no campo da educação, voltados para os direitos humanos e para o grupo de pessoas com deficiência, tem ganhado na sociedade atual amplitude e importância, pois trazem sobre o tema relevantes avanços e esclarecimentos.

Imbuída desse discernimento e compreendendo que a dimensão normativa é um dos aspectos relacionados a efetivação do direito a educação das pessoas com deficiência, o texto que se desenvolveu objetivou analisar o direito a educação inclusiva no plano nacional e no caso específico do Piauí, a partir da investigação sobre as principais leis e normas infraconstitucionais relativas ao tema. Sob essa perspectiva, buscamos identificar, nas referências teóricas, já existentes e na legislação nacional, questões que versem sobre este conteúdo, tendo como ponto de partida a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela Lei nº 13.146/2015.

O trabalho está organizado em duas seções, a primeira versará acerca da evolução histórica dos direitos das pessoas com deficiência abordando o tratamento legal da educação especial na ordem jurídica brasileira, sobretudo, quanto ao princípio da igualdade e a tutela das minorias que consolidam pressupostos lógicos do direito fundamental à educação das pessoas com deficiência. Na segunda seção, foi feito um estudo sobre a relação da educação em Direitos Humanos e Ensino de Geografia como meio de efetivação do direito fundamental à educação das pessoas com deficiência.

O presente estudo tem a sua importância justificada por entender a educação inclusiva dentro da perspectiva de atender a busca pela garantia do direito a igualdade, que deve ser alcançada por todas as pessoas indiscriminadamente, por meio do acesso ao conhecimento e aos meios pertinentes para a formação de sua cidadania.

A evolução histórica dos Direitos da Pessoa com deficiência no âmbito educacional

Ao analisarmos as legislações relacionadas aos direitos da pessoa com deficiência no âmbito educacional no Brasil, percebeu-se que somente nas últimas décadas é que de fato se estabeleceu uma normatização expressa de inclusão social. Assim, compreendendo que a dimensão normativa é um dos aspectos relacionados a concretização do direito a educação inclusiva, entende-se que o processo histórico em que se estabeleceu essas políticas, bem como seus avanços e retrocessos, é de suma importância para sua efetivação.

Os direitos relacionados a acessibilidade e educação no âmbito internacional tem como importante marco de seu reconhecimento a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência aprovada, em 2006, e ratificada pelo Brasil, em 2008, e a “Declaração de Salamanca” de 1994, elaborada na Espanha e cujo paradigma primordial correspondia a educação como direito, em uma concepção de escola inclusiva, como se observa em seus escritos:

As escolas devem acolher todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras [...] O desafio que enfrentam as escolas integradoras é o de desenvolver uma pedagogia centralizada na criança, capaz de educar com sucesso todos os meninos e meninas, inclusive os que possuem deficiências. O mérito dessas escolas não está só na capacidade de dispensar educação de qualidade a todas as crianças, pois com sua criação, dá-se um passo muito mais importante para tentar mudar as atitudes de discriminação, criar comunidades que acolham a todos e sociedades integradoras (SALAMANCA, 1994, p. 18).

A Declaração de Salamanca constitui-se em um importante marco na luta por uma educação de qualidade para todos e, sobretudo, para a garantia de uma escola fundamentada no comprometimento dos governos e priorização de investimentos para incluir e atender com dignidade as crianças com deficiência (BELTHER, 2017).

Outro documento internacional de importante relevância para a garantia dos direitos a educação da pessoa com deficiência foi a Declaração Mundial dos Direitos Humanos cujas implicações relacionadas à inclusão refere-se ao princípio fundamental de uma escola inclusiva onde todas as crianças devem aprender juntas, independente de suas diferenças. Este documento, adotado pela Assembleia das Nações Unidas, em 1948, em seu art. 26 determina que:

Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 1. A instrução será orientada no sentido do pleno direito da Pessoa com deficiência desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento, do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 2. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 1948).

Essas diretrizes propostas pelos Pactos e Declarações internacionais influenciaram sobremaneira a instituição de garantias dos direitos dos deficientes físicos, especialmente no campo educacional, culminando na inserção desses direitos e de diversas outras normas, a exemplo da Constituição de 1988, do Plano Nacional de Educação - PNE, o Decreto nº 6.571 que regulamenta o atendimento educacional especializado e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, de 1996, entre outros.

Quanto à evolução histórica dos direitos da pessoa com deficiência, no âmbito educacional, Mazzotta (1996) afirma que a previsão legal deste direito é algo recente no Brasil, tendo iniciado apenas no século XIX, por força de experiências no âmbito mundial, sobretudo a partir do surgimento das primeiras escolas especiais privadas com atendimento especializado, entre 1854 e 1956, sendo que o atendimento foi migrando lentamente do campo da saúde para o educacional.

No plano nacional a concepção contemporânea de direitos humanos foi marcada pela promulgação da Constituição Federal de 1988. A referida Constituição assumiu uma postura em favor da dignidade da pessoa humana e combate às desigualdades sociais. Algumas características deste texto constitucional revelam esta postura cidadã. Desde o preâmbulo percebe-se a finalidade de assegurar o exercício dos direitos fundamentais e mesmo ele não possuindo caráter normativo é inegável a sua força simbólica.

Observa-se que houve uma evolução das disposições de caráter constitucional e infraconstitucional no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência. As constituições anteriores à de 1988, não expressavam uma preocupação específica com a educação inclusiva, a exceção da Emenda Constitucional nº 1 de 1969, que em seu Art. 175, expressava uma preocupação específica com o ensino, prevendo a lei especial sobre a educação de excepcionais (BOTELHO, 2017). No entanto, foi, sobretudo, na Constituição Federal de 1988, que o tema foi tratado de forma mais abrangente, estabelecendo direitos e determinando a edição de legislação infraconstitucional para garantir a efetivação do direito a educação inclusiva.

No que concerne aos direitos humanos das pessoas com deficiência a Constituição Federal de 1988 garante em seu Art. 23 que é competência da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios cuidarem da saúde, assistência pública, proteção e garantia das pessoas com deficiência.

Sob a égide das normas internacionais ratificadas pelo Brasil, a Constituição Federal de 1988 foi promulgada, também, objetivando a garantia do princípio da igualdade. Tais preceitos igualitários também foram garantidos em normas infraconstitucionais, entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB que conceitua a educação especial em seu Art. 58 garantindo que a educação deve ser oferecida as pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Além das inovações no que diz respeito aos dispositivos legais garantidores da igualdade e da dignidade da pessoa humana, a Constituição de 1988 possui outra característica marcante. Segundo Marmelstein (2009) essa característica está relacionada a posição topográfica privilegiada dos direitos fundamentais colocando-os logo nos artigos iniciais da Constituição. Sobre isso o autor lembra que neste ponto houve uma quebra da tradição constitucional brasileira, já que as constituições anteriores colocavam os direitos fundamentais nos capítulos finais do texto constitucional.

Não obstante a essa mudança de paradigma na forma de hierarquização dos direitos fundamentais e humanos, e dentre eles o direito a educação, o que existe atualmente como bem preciosa Marmelstein (2009) é uma verdadeira “frustração constitucional” e uma “vontade de constituição”. A frustração constitucional gera uma sensação de que a constituição não passa de um latifúndio improdutivo, ou seja, muitos direitos foram assegurados pelo legislador, no entanto, não há efetivação dos objetivos almejados, sobretudo, por falta do compromisso político e engajamento social.

Em relação aos direitos da pessoa com deficiência essa frustração constitucional também é patente, uma vez que são vários os direitos garantidos tanto no plano internacional quanto nacional porém, falta compromisso político e engajamento social. Neste contexto, é essencial a formação de uma cultura em direitos humanos, pois o engajamento social na busca pela efetivação de direitos está intimamente relacionado a um processo educativo que forme cidadãos conhecedores de seus direitos e a construção de um ensino e aprendizagem em direitos humanos que se materializem através de condutas e ações democráticas.

Outro importante marco legal no âmbito nacional para a evolução dos direitos das pessoas com deficiência foi a lei nº 7.853 de 1989 que foi implementada após um ano da promulgação da Constituição. Segundo esta lei, Art 2, o poder público e a seus órgãos cabe assegurar as pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos, inclusive o direito a educação.

A importância da referida lei manifesta-se, sobretudo, devido ao reconhecimento da garantia jurídica da educação especial como um fato, cuja oferta gratuita é uma obrigatoriedade do Estado que deve integrar o sistema regular de ensino público e privado com a admissão obrigatória dos indivíduos com deficiência. Porém, o avanço é limitado, pois não faz a discussão de questões sobre o currículo adequado, profissionais qualificados, mercado de trabalho, sociedade e exercício da cidadania. Discussões que são feitas, posteriormente, na lei nº 9.394/96 -LDB.

Seguindo os preceitos constitucionais previstos no Art. 206, inciso I, que garante a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola a lei nº 9.394/96 - LDB em seu Art. 3º, inciso I, também estabelece que o ensino seja ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, nesse sentido não traz nenhuma inovação. Porém, a inércia com relação aos dispositivos constitucionais começa a ser quebrada, sobretudo em relação ao dever do Estado na efetivação da educação escolar pública inclusiva.

Ressalta-se que a LDB (1996) apresenta um capítulo completo dedicado ao tema da educação especial. O Art. 58 da lei atem-se a conceituar a educação especial como modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Este artigo em seus parágrafos também garante o apoio especializado na escola, quando necessário e ratifica o dever constitucional do Estado de ofertar a educação e vincula, também, a oferta da educação especial. No que tangência ao sistema de ensino esta lei assegura que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II- Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III- professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV- Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V- Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, LDB, 1996, **grifo meu**).

Observa-se que na LDB de 1996 houve um avanço quanto a garantia do direito a educação especial, especificamente quanto a pessoa com deficiência, deixando o plano das generalidades.

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação - PNE (2020) tem dentre outras funções, a de definir as prioridades e estratégias da educação brasileira. Deste modo, constitui um importante instrumento para a educação especial. No corpo deste Plano é garantido em seu Art. 8 um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades da educação formal. Além dessa garantia, destaca-se as metas 1 do Plano, por estabelecer estratégias específicas para a educação especial: “fomentar o acesso à educação infantil e a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos alunos com deficiência” (BRASIL, 2011, p. 3).

A inclusão assegurada no PNE é ampla ao defender a inclusão da diversidade humana que não está, somente, limitada às pessoas com deficiência, mas da diversidade, incluindo o negro, o índio, o pobre, dentre outros. Desta forma, é possível afirmar que foram vários os avanços normativos em relação a educação inclusiva. A crítica que se faz ao Plano decorre da ausência de instrumentos pelos quais a educação especial será fomentada, bem como os tipos de tecnologias que serão desenvolvidas para alcançar estes objetivos.

Em 2006, foi elaborado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos pela Secretaria dos Direitos Humanos, dos Ministérios da Educação e da Justiça e a UNESCO, outro importante marco na evolução das garantias do direito a educação da pessoa com deficiência. Este documento defende a inclusão de assuntos relacionados às deficiências no currículo da Educação Básica. Além de reivindicar ações que incentivem o acesso dos alunos com deficiência ao ensino superior (BRASIL, 2006).

A importante contribuição do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos é a confirmação da educação inclusiva categorizada como direitos humanos. Pois, a educação inclusiva é

uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação (BRASIL, 2006, p. 2).

Em relação ao âmbito desses direitos no estado do Piauí, o Conselho Estadual de Educação - CEE dispõe na resolução nº 10 de 2008 sobre normas para a organização e funcionamento da educação superior no sistema de ensino do Estado, regulamentando, em especial, o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de ensino superior. Na esfera local, em Teresina, capital do Piauí, ressalta-se que na sua lei Orgânica, Art. 222, incisos I e II, é estabelecido que o poder público municipal assegurará na promoção da educação infantil e do ensino fundamental, a observância do princípio da igualdade de condições para o acesso à escola e permanência e da garantia do padrão de qualidade. Este dispositivo apenas reproduz o texto constitucional aplicando as competências e responsabilidades ao município. Assim se ressalta que existe uma carência e necessidade não apenas de dispositivos legais municipais, bem como instrumentos e capacitação profissional para a efetivação da educação inclusiva.

Ao longo desta seção buscou-se enumerar, de forma não exaustiva, algumas leis e normas infraconstitucionais relativas à garantia do direito humano a educação inclusiva da pessoa com deficiência. Constatou-se que no plano normativo houve uma evolução na garantia deste direito. No entanto, apesar de todos os progressos e avanços quanto ao extenso rol de leis que tratam sobre este tema é necessário para a efetivação desse direito a concretização de instrumentos que possibilitem o cumprimento destas normas, e, sobretudo, uma política que vise não apenas o acesso, e também a permanência da pessoa com deficiência no ambiente escolar.

A educação em Direitos Humanos e o Ensino de Geografia: contribuições para a concretização de uma Educação Inclusiva

A educação é um direito social essencialmente programático, pois depende da atuação do Estado para se concretizar e se não há uma atuação específica esse direito não sai do plano teórico. Desta forma, se deve ressaltar que a atuação do Estado, no sentido de garantir o direito a educação, deve ter como fundamento uma política que vise além do acesso, a permanência do educando na escola, assim como, a valorização do profissional de educação.

No Brasil, a Constituição de 1988 consagra o direito a educação em seu Título II referente aos direitos e garantias fundamentais, capítulo II dos direitos sociais, Art. 6 e no Capítulo III referente a educação, cultura e esporte, Seção I da educação, Art. 205,

A educação, direito de todos e dever do Estado e da Família, será promovida e incentivada com a elaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Conforme consagrado nos artigos transcritos, a educação é um direito de todos e dever do estado e da família. A educação em direitos humanos e o ensino de Geografia, especificamente, embora não estejam previstos expressamente no texto constitucional, também constituem um direito fundamental. Isto porque, não são apenas os direitos contidos no Título II da Constituição que são considerados fundamentais, pois o Art. 5 §2º da Constituição Federal de 1988 estabeleceu uma cláusula de abertura a novos direitos fundamentais. Assim, para um direito ser considerado fundamental não é necessário que ele esteja escrito na Constituição e sim que ele seja extraído do espírito constitucional.

Art. 5º §2º. Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte (BRASIL, 1988).

Portanto, o direito ao ensino de Geografia, bem como a educação em direitos humanos constituem-se em um direito materialmente constitucional, pois estão intimamente ligados ao princípio da dignidade humana. Neste diapasão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB assegura em seu Art. 1º que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A educação em direitos humanos se constitui em uma parte, um instrumento para se conhecer e um caminho que possibilita o acesso ao todo que corresponde a efetivação dos direitos humanos. De acordo com Tavares (2004) a função precípua da educação em direitos humanos consiste na preparação de cidadãos conscientes de seu papel social na luta contra desigualdades, atuando na formação da pessoa em todas as dimensões com o objetivo de contribuir ao desempenho de sua formação como cidadão na luta por seus direitos.

O ensino de Geografia coaduna com as diretrizes de uma educação emancipadora previstos nos objetivos da educação em direitos humanos, sobretudo, porque o ensino de Geografia deve possibilitar que o educando se posicione de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, auxiliando-o perceber-se como sujeito de direitos e agente transformador do meio em que vive.

Na obra o “Espaço do cidadão”, Milton Santos (1993) analisa os desafios da cidadania diante da produção do espaço brasileiro nos moldes capitalistas. Sobre esta realidade o autor questiona a situação dos direitos políticos e sociais no Brasil pautado em um modelo econômico que torna muitas pessoas pobres com a justificativa do progresso nacional.

Santos (1993), afirma ainda que a cidadania é um aprendizado social e está em construção. Está relacionada à conquista de direitos, como por exemplo, a conquista dos direitos coletivos dos trabalhadores, no século XIX, e os direitos sociais, no século XX. Ressalta ainda, a relação existente entre cidadania e ordem econômica, afirmando que diante da produção capitalista do espaço brasileiro os direitos passam a ser privilégios.

Nesse contexto, o espaço perpetua desigualdades e passa a atender estritamente aos interesses do mercado. Para romper com esse fato seria necessária uma verdadeira cidadania, pautada no indivíduo como sujeito da história e não como objeto. Com base nesse discernimento, pode-se afirmar que o ensino de Geografia é uma ferramenta para construção dessa verdadeira cidadania.

Neste sentido, quanto à importância do ensino de Geografia para a cidadania Monbeig (1956) afirma que os jovens do ensino fundamental e médio estão às vésperas de se tornarem cidadãos, eleitores e devem estar conscientizados dos problemas sociais. Para isso, é necessária a articulação educação e cidadania, além do afastamento das tendências tecnicistas da educação que não valorizam a formação do pensamento crítico.

Nesse processo de construção da cidadania a escola e, especificamente, o ensino de Geografia pode contribuir incentivando ações que despertem o senso crítico do aluno. No ensino de Geografia a cidadania pode ser trabalhada em diversos conteúdos, entre eles: o estudo do espaço e da cidade e, sobretudo, uma proposta de Geografia que discuta as desigualdades e combata os preconceitos.

Nesse contexto, Lefebvre (1991) afirma que o cidadão exerce verdadeiramente a cidadania defendendo as necessidades da cidade. Assim, o “direito a cidade” é uma luta constante. Corroborando com esse entendimento Rego (2003, p.45) preleciona:

O homem é verdadeiramente cidadão quando usufrui dos bens materiais, simbólicos e políticos. A cidadania deriva da apropriação necessária das condições para participar das decisões, fortalecendo o papel dos lugares para modificar a lógica excludente da globalização.

Assim, embora a escola não seja o principal espaço de formação da cidadania, a disciplina de Geografia pode auxiliar nessa construção, pois esta ciência tem como objetivo o estudo do espaço de vivência do aluno onde se produz e pratica a cidadania. Sousa (2005) afirma que a Geografia deve desempenhar a função de auxiliar o aluno a visualizar as práticas que fazem pulsar a cidade, entender a dinamicidade dessas relações para a prática ativa da cidadania.

Esses discernimentos revelam uma ligação com a função da Geografia como um saber estratégico e como instrumento de poder útil nas análises espaciais e para o exercício da cidadania, que guarda relação com o ato de se ensinar e de se aprender Geografia.

Nessa perspectiva, é importante, nessa discussão, trazer para o centro das reflexões os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN para a Educação (BRASIL, 1996), uma vez que eles estabelecem os fins da Geografia como um dos componentes escolares que integram o currículo escolar brasileiro. Segundo esse documento, o ensino da disciplina no Ensino Fundamental objetiva alfabetizar o educando espacialmente, permitindo que ele desenvolva a habilidade de utilização de análises espaciais variando, inclusive, as escalas geográficas, conforme se nota a seguir:

A Geografia deve proporcionar ao aluno suficiente capacidade de trabalhar e compreender as noções de paisagem, espaço, natureza, Estado e sociedade. Em síntese, então, o objetivo é o de formar raciocínio espacial (CAVALCANTI, 2002, p.14-15).

Já o Ensino Médio,

[...] deve orientar a formação de um cidadão para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Isto é, deve buscar um modo de transformar indivíduos tutelados e infantilizados em pessoas em pleno exercício da cidadania, cujos saberes se revelem em competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras e nos valores de sensibilidade e solidariedade necessários ao aprimoramento da vida neste País e neste planeta (BRASIL, 1996, p.31).

Nessa fase da educação escolar básica, por meio da Geografia, o aluno deve aprofundar a capacidade de realizar abstrações conceituais e elaborar competências que lhe permitam analisar o real, extraíndo e revelando as causas e os efeitos de cada fenômeno ou situação estudada, bem como a intensidade, heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram as sociedades. Isso explica o fato da disciplina, no século XXI, merecer uma importância privilegiada na formação do discente enquanto

[...] cidadão que trabalha com novas ideias e interpretações em escalas onde o local e o global definem-se numa verdadeira rede que comunica pessoas, funções, palavras e ideias (BRASIL, 1996, p. 31).

Desta forma, Cavalcanti (2002, p. 14-15), afirma que isso

[...] justifica a presença dessa disciplina na escola de nível fundamental e médio. Essa contribuição refere-se à possibilidade de leitura da realidade que esse saber disciplinar especializado possui e que pode compor as capacidades cognitivas dos cidadãos.

Dessa forma, a Geografia permite que o educando compreenda seu lugar relacionado ao mundo. A importância disso nos é ensinada por Tuan, quando escreve que “conhecer o mundo é conhecer a si mesmo” (TUAN, citado por GOMES, 2000, p. 328).

Nesse sentido, Monbeig (1956) afirma que o papel do professor de Geografia no ensino fundamental e médio não é o de formação de “minigeógrafos”, o de formação de mentes capazes de pensar e criticar. Logo, o ensino de Geografia auxilia a expansão das funções intelectuais e, assim, o professor tem a função de nortear cautelosamente a observação, o sentir e o refletir críticos do educando em seus primeiros ensaios, ajudando-os a perceber que a condição de cidadão é algo que resulta de um processo de luta, e que tem na Educação Básica um momento de “estágio” relacionado a um processo mais amplo e geral de desenvolvimento do sujeito em sociedade.

Assim, o ensino de Geografia auxilia a expansão das funções intelectuais e, neste processo de aprendizagem, o professor tem o trabalho de ensinar a observar sentir e refletir. Deve-se valorizar a questão da aprendizagem para a formação de um cidadão crítico. Neste contexto, Morin (2008, p.21) preleciona: “Mais vale uma cabeça bem feita que bem cheia [...]”. O significado de uma “cabeça bem feita” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. Uma “cabeça bem feita” significa que

em vez de acumular o saber é mais importante dispor ao mesmo tempo de uma aptidão geral para colocar os problemas e tratar os problemas. Princípios organizadores que permitem ligar os saberes e lhes dar sentido.

A relação entre ensino de Geografia e educação em direitos humanos é dada, sobretudo, pelo valor de ambos para uma formação para a cidadania. Nesse contexto, para Monbeig (1956), as aulas de Geografia são fundamentais para o educando conhecer os problemas da seca, esgotamentos dos solos, a industrialização no Brasil e o entendimento do espaço.

A prática pedagógica, no tocante aos direitos humanos e ao ensino de Geografia, relacionado a pessoa com deficiência deve ocorrer no sentido de socialização e desenvolvimento de uma cultura de direito à cidadania que tenha a dignidade da pessoa humana em foco. Portanto, esta educação não está apenas associada a um componente curricular na educação básica ou no ensino superior, mas também, ao desenvolvimento de práticas educativas não formais, em sala de aula ou fora dela.

Portanto, pelos aspectos mencionados pode-se concluir que há uma intrínseca relação entre educação inclusiva como um direito humano e o ensino de Geografia na construção de um ensino para a cidadania. Essa relação está presente no plano normativo, uma vez que as leis regulamentam os direitos humanos e o ensino de geografia. No plano dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula essa relação também está presente, tendo em vista que o estudo dos espaços, territórios, lugares e a interpretação das relações existentes no espaço é uma questão de cidadania e efetivação de direitos.

Assim, se faz necessário a construção do ensino de geografia para a cidadania, uma vez que a análise da gestão do uso do espaço democraticamente também é uma questão de justiça social e o ensino de geografia também é uma questão de efetivação de direitos.

Considerações Finais

No desenvolvimento do presente trabalho buscaram-se identificar as principais normas jurídicas no contexto nacional, as convenções e tratados internacionais, bem como alguns princípios constitucionais que asseguram o direito à educação das pessoas com deficiência. Abordou-se também a relação entre educação em direitos humanos e ensino de Geografia, bem como a sua importância para a concretização de uma educação inclusiva.

Diante do panorama da evolução legislativa no Brasil acerca do direito à educação inclusiva, pode-se concluir que, não obstante os graves problemas de inclusão, ainda, existentes, há uma evolução na garantia deste direito. No entanto, é importante ressaltar que apesar de todos os progressos e avanços, quanto ao extenso rol de leis que tratam sobre este tema, é necessário para a efetivação desse direito a concretização de instrumentos que possibilitem o cumprimento destas normas e, sobretudo, uma política que vise não apenas o acesso, e sim também a permanência da pessoa com deficiência no ambiente escolar a fim de superar o processo de exclusão educacional que é historicamente imposto a essa parcela da população.

Percebeu-se, também, a importância da educação em direitos humanos, principalmente porque o sujeito conhecedor de seus direitos é capaz de lutar por eles, compreendendo que a educação possui um caráter transformador inclusive como instrumento de mudança social. Nesse contexto, o ensino de Geografia configura-se como um importante instrumento para uma educação na perspectiva inclusiva e para a construção da cidadania, uma vez que esta ciência tem como objetivo o estudo do espaço de vivência do aluno onde se produz e pratica a cidadania.

Referências

- BELTHER, Josilda Maria. **Educação Especial**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2017.
- BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº. 9394, de 20/12/1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Secretaria de Direitos Humanos**. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2020.
- BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Campus, 1988.
- BOTELHO, Marcos César. **A pessoa com deficiência no ordenamento jurídico brasileiro**. Disponível em: Acesso em: 16 dez. 2020.
- BUENO J. G. S. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo, EDUC/PUCSP, 1993
- CAVALCANTI, Lana de Sousa. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- COMPARATO, Fábio Konder. **A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos**. Saraiva, São Paulo, 1999.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 12 dez. 2020.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.
- LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Moraes, 1991.
- MARMELSTEIN, George. **Curso de direitos fundamentais**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MONBEIG, P. **Papel e Valor do Ensino da Geografia e de sua Pesquisa**. IBGE – Conselho Nacional de Geografia, Rio de Janeiro. 1956.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita – repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- REGO, Nelson *et al.* **Um pouco do mundo cabe nas mãos**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.
- SANTOS, Milton. **O Espaço do Cidadão**. 2.ed.São Paulo: Nobel,1993.
- TAVARES, Celma. Educar em direitos Humanos, o desafio da formação de educadores numa perspectiva interdisciplinar. IN: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

PRÁTICAS EDUCATIVAS VIVENCIADAS COM ALUNOS SURDOS EM ESCOLAS ESPECIAIS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Elisabete Marques Cardozo de Sousa
Misael Wesley da Silva Souza
Elenice Monte Alvarenga

Introdução

Percorrendo o cenário das políticas educacionais voltadas à Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) e, em especial, da educação de surdos (BRASIL, 2005), encontramos elementos que nos motivaram na construção deste breve relato, os quais serão apresentados aqui e se fazem necessários para entendermos melhor o contexto da educação inclusiva.

Iniciamos, então, tratando sobre a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece: “[...] como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados [...]” (BRASIL, Art. 1, 2002), garantindo o direito de se comunicar formalmente e, assim, aprender a partir da sua língua materna.

Nessa senda, percebemo-nos como agentes participativos desse contexto com o olhar voltado para as questões educacionais visando atender as necessidades desses alunos surdos durante as aulas. Outrora, em sua trajetória histórica, eles foram segregados e, por muitas vezes, privados de sua própria forma de comunicação e educação.

A Educação Especial tem sido tema de grandes discussões, as quais passam por constantes transformações, cedendo, cada vez mais, espaços às novas políticas de inclusão e valorização das pessoas com deficiência, que têm sua trajetória marcada por descasos e preconceitos. Porém, após anos de lutas e entraves, as pessoas com deficiência - PcD foram se inserindo na sociedade a partir de instituições educacionais. E, de acordo com a Lei n.º 13.146/2015 a inclusão da PcD tem por objetivo assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais, visando a sua inclusão social e garantindo a cidadania.

Apresentamos a seguir os relatos de experiências das práticas educativas escolares da rede pública de ensino vivenciado na Educação Básica, na cidade de Teresina, PI, com alunos surdos das escolas especiais: Escola Casa do Silêncio da Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos - APADA e da Escola Especial Professora Consuelo Pinheiro da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE.

Temos como principal objetivo relatar experiências e algumas dificuldades com relação ao uso dos recursos didáticos adaptados em LIBRAS e aplicados durante as aulas, sendo os objetivos específicos: apontar as estratégias a serem utilizadas para o ensino da LIBRAS e descrever quais os recursos adaptados melhor se adequam à leitura e à escrita dos alunos surdos. Outrossim, o trabalho visa responder o seguinte questionamento: “Quais recursos devem ser aplicados no ensino dos conteúdos para os alunos surdos?” Isso se coloca tendo em vista que é de grande relevância e necessário que profissionais da educação, em especial, os professores conheçam e estimulem o ensino, fazendo uso da LIBRAS e, sobretudo, dos recursos adaptados.

Nessa perspectiva, os relatos de experiências aqui descritos apresentam uma breve explanação a partir da vivência de ensino com estudantes surdos em escolas especiais. Como professora de alunos surdos, aprendi a LIBRAS e busquei incorporá-la ao conteúdo, às estratégias e aos métodos adaptados para produzir conhecimento e facilitar o ensino e a aprendizagem, estimulando o aluno a pensar, pesquisar, analisar, refletir e ter as habilidades necessárias para a leitura e a escrita no contexto escolar e, também, no uso cotidiano em sociedade.

Dessa forma, as práticas pedagógicas devem sempre considerar a difícil tarefa que o aluno surdo vivencia durante seu processo de alfabetização, ao passar de uma língua que lhe é natural⁶ para outra, na modalidade escrita e considerada como sua segunda língua.

Rememorando algumas cenas de quando tudo começou

Em 12 de maio de 2007, iniciamos um trabalho como professora da Educação Básica, na Escola Casa do Silêncio vinculada a Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos - APADA, em Teresina-PI. Uma sala de aula onde os alunos se comunicavam de uma forma incrível, com as mãos e sem a fala, eram surdos! Quanta surpresa, eles tagarelavam, se assim podemos dizer, com uma agilidade que olhos e o raciocínio pareciam não acompanhar!

Foram dez anos de aprendizados, cujos objetivos eram sempre conhecer mais a LIBRAS, a sua estrutura, a cultura da comunidade surda, pois me sentia cada vez mais partícipe dessa história. Poder ensinar tais sujeitos a partir de atividades lúdicas significativas, fazendo uso de recursos adaptados, de forma a contribuir para o processo de ensino-aprendizagem e a aquisição de conhecimentos e habilidades, encantava-me a cada dia.

Corroborando o que foi citado, Damázio (2007, p. 21) diz que as dificuldades para o domínio da leitura e da escrita dos alunos com surdez não são advindas dos limites que a deficiência lhes impõe, mas, principalmente, das práticas pedagógicas adotadas para ensiná-los.

Portanto, faz-se necessário pensar as práticas educativas adaptadas, não apenas considerando que a simples adoção da língua seja o suficiente para escolarizar os alunos surdos, mas entendendo que a escola regular precisa se aperfeiçoar em favor dos alunos com deficiência, haja vista que ela necessita implementar ações que tenham algum sentido para eles, a partir dos ambientes educacionais estimuladores, desafiando o pensamento e explorando suas capacidades em todos os sentidos.

⁶ Conforme o Jornal do Surdo a Língua Brasileira de Sinais é a língua natural da comunidade surda. “Uma **língua de sinais** (português brasileiro) ou **língua gestual** (português europeu) é uma língua que se utiliza de gestos, sinais e expressões faciais e corporais, em vez de sons na comunicação. As línguas de sinais são de aquisição visual e produção espacial e motora (<http://jornaldosurdo.comunidades.net/linguas-de-sinais-caracteristicas>).

Assim, é preciso refletir sobre o uso dos recursos pedagógicos e da sua aplicabilidade em salas de aulas. Nessa perspectiva, o planejamento das aulas com o uso de recursos visuais adaptados em LIBRAS, é de suma importância, pois propicia diferentes níveis de leitura partindo do concreto para o proficiente. Somente assim, a leitura terá um significado para os surdos, permitindo uma consciência leitora eficiente, em menos tempo possível, conforme nos orientam Quadros e Schmiedt (2006). Precisa-se, contudo, atentar para os vários ritmos de aprendizagem e para as diferentes habilidades, de forma que os alunos se sintam participantes do processo de conhecimento.

Ao longo da nossa caminhada, como professora de alunos surdos, percebi a necessidade de me qualificar em relação a LIBRAS. Foi o domínio da Língua de Sinais que permitiu uma comunicação exitosa; conseguia compreendê-los nas suas necessidades e nas suas especificidades e atendê-los a partir das suas habilidades e dos conhecimentos já adquiridos por eles. É importante ressaltar que embora o Decreto nº 5.626/2005 determine a implantação da LIBRAS como disciplina curricular nos cursos de Licenciatura, não há efetivamente uma aquisição e apropriação dessa linguagem pelos licenciandos, uma vez que muitos cursos a ofertam em um único semestre com uma carga horária irrisória.

Dentre as inúmeras dificuldades enfrentadas, relatamos a questão de comunicação no âmbito familiar, pois não havia uma intencionalidade dos familiares aprenderem a Língua de Sinais para se comunicar com a pessoa com deficiência, apesar dos cursos ofertados pelas instituições citadas. Nas Reuniões de Pais havia, também, uma dificuldade para a família compreender o processo de aprendizagem e os avanços do estudante. Desta forma, a escola e a família trilham caminhos diferentes. Estas posturas impediram, várias vezes, a continuidade do trabalho pedagógico desenvolvido pela escola, no espaço familiar.

A Educação Especial na Escola Casa do Silêncio - APADA

A APADA foi criada em 30 de novembro de 1991, na cidade de Teresina-PI, em assembleia realizada na Escola Técnica Federal do Piauí, organizada na época por uma Comissão Pró-Associação composta por: Joaquim Sousa Miranda, Regina Mary Machado de Caldas Brito Lima, Adão Rodrigues da Rocha, Reinaldo Fortes Oliveira, Maria do Socorro Pereira da Silva Pinheiro, Alvirberta Cavalcanti Vitório de Sousa Miranda e Sílvia Maria Melo de Sousa. Foram eleitos o Sr. Joaquim de Sousa Miranda, como presidente fundador e, a Sra. Sílvia Maria de Sousa, como vice-presidente. Naquele momento foram, também, deliberados e aprovados o Estatuto e as demais alterações que se fizeram necessárias.

Em 2001, a unidade escolar denominava-se Escola São Francisco adotando o oralismo como metodologia de ensino. Mais tarde, passou a ser designada Escola Casa do Silêncio, em função da língua materna dos surdos que utiliza uma comunicação gestual. A partir, de então, há uma valorização e incentivo ao aprendizado da LIBRAS.

A APADA é uma organização não governamental - ONG, filiada à Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS e à Federação Nacional das Associações Pestalozzi - FENASP. Oferece uma educação para alunos com deficiência, a partir da faixa etária de dois anos, no turno da tarde e no turno da manhã, com apoio pedagógico. Oferece também, cursos de LIBRAS para as famílias e comunidade. E mantém, na instituição uma clínica, com serviços de Assistência Social, Serviço Social, Clínica Geral, Psiquiatria, Fonoaudiologia, Psicologia, Terapia Ocupacional e Fisioterapia, com credenciamento pelo Sistema Único de Saúde - SUS.

Está situada no centro da cidade de Teresina, à Rua Jônatas Batista nº1159. Atualmente, atende a alunos da Educação Básica desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental I (anos iniciais), com a finalidade de promover a inclusão e o bem-estar das pessoas com deficiência, visando à educação integral e à reabilitação e buscando, assim, qualidade de vida para as pessoas.

Com relação ao cotidiano, como professora, logo ficou evidente que não bastava apenas conhecer a Língua de Sinais, a presença de alunos surdos nas aulas nos exigia conhecer as necessidades de cada um, elaborar, utilizar novas estratégias e métodos de ensino que melhor se adequassem à forma de desenvolver os conhecimentos e as habilidades a partir das vivências que eles tinham, fazendo uso de recursos adaptados.

Nesse contexto, a Língua Portuguesa - LP, enquanto disciplina curricular, ganha um significado importante nos espaços educacionais por meio da escrita. É importante ressaltar que o ensino desse componente curricular para as crianças surdas ainda é baseada no ensino daqueles que são ouvintes. A alfabetização segue os mesmos passos e os mesmos recursos pedagógicos utilizados pelas crianças falantes.

O processo de alfabetização dos alunos surdos ocorre por meio da utilização do campo visual, com o uso da LIBRAS como principal meio de comunicação, e da Língua Portuguesa, na modalidade escrita. Ressaltamos que na Casa do Silêncio todo esse processo de construção do conhecimento é focado nas experiências, com as leituras mais variadas possíveis, o uso de figuras, vocabulário, conversação, dentre outros aspectos, em uma perspectiva em que essas experiências possam contribuir na aquisição da segunda língua, a portuguesa.

A leitura é uma das chaves do processo de alfabetização do aluno surdo. E, esta pode ser iniciada quando a criança já registra suas ideias por meio de pequenas histórias ou de textos escritos. Suas produções servem de base para refletirmos sobre suas descobertas do mundo e da sua própria língua. O professor exerce, nesse momento, papel importante, no que diz respeito, a possibilidade de explorar ao máximo essas descobertas e transformá-las em instrumento de interações sociais e culturais entre os colegas e até no contexto familiar em que o aluno surdo está inserido.

Conforme Quadros (1997), os textos apresentados aos alunos surdos devem ser textos verdadeiros, adequados à faixa etária da criança, de modo que, por isso, os contos e as histórias infantis são muito apropriados nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, pode-se trabalhar com histórias em quadrinhos, textos jornalísticos, trechos de livros didáticos e assim por diante – o mais importante é o texto fazer sentido para a criança no contexto da sala de aula e para a sua vida.

Dessa forma, trabalhávamos com o que tínhamos em casa, na escola e com os materiais que nos eram doados. Realizávamos, além das atividades de leituras em sala de aula, os projetos de leituras - “A mala de leitura na escola” – e, as aulas passeio. As vivências das aulas passeio eram, posteriormente, transformadas em relatos através de rodas de conversas e registradas em desenhos que eram expostos na escola, a exemplo do projeto “As paredes falam”.

A leitura e a escrita de um texto devem sempre ter um significado real para o aluno. Nesse contexto, a produção de um livro de história era uma atividade que realizávamos a partir de temas que estavam acontecendo no momento e despertavam o interesse dos estudantes.

Outra possibilidade, para incentivar a leitura, foi a criação de uma minibiblioteca no próprio espaço da sala de aula a partir de uma estante, onde havia vários livros, revistas e até jornais ao alcance deles, para retirarem e lerem, tanto em sala quanto em casa. O uso de revistas

era incentivado em função das imagens. Partindo-se delas para as palavras e, somente, depois indo para os pequenos textos, pois o mais importante era, naquele momento inicial, valorizar cada produção, cada atividade realizada pelo aluno surdo, de maneira a motivá-lo a continuar suas produções.

Propusemos outras atividades, que pudessem desafiá-los. Dentre elas, destacamos: a escrita de um jornal da turma, que circulava entre eles, sendo compartilhado com a escola e com as famílias. Nesse jornal exploravam-se diferentes tipos de textos baseados nos temas das notícias que eram destaques dos jornais da cidade (entrevistas, cartas, propagandas, anúncios, receitas, humor, sinopses de filmes ou novelas).

Muitas outras atividades foram realizadas, nos mais diversos contextos, sempre partindo das vivências dos alunos e fazendo uso de materiais concretos e imagéticos adaptados com a datilologia⁷ e a escrita em Língua Portuguesa. Além disso, fazíamos uso de aulas práticas sinalizadas, aulas de campo, uso de jogos e mímicas (memória, Uno, bingos, dominó de palavras, números, operações matemáticas, palavras-cruzadas para atividades envolvendo todas as disciplinas), recortes e colagens e, quando possível, uso de equipamentos tecnológicos como datashow e computadores, aproveitando, na grande maioria das vezes, os jogos, as figuras e/ou os textos que já vinham nos livros, que recebíamos de doações, de modo que fazíamos as adaptações usando os sinais, as imagens e a datilologia e, sempre que possível, atividades acompanhadas por um instrutor surdo.

De acordo com Faria e Assis (2011), pode-se trabalhar a LIBRAS em sala de aula fazendo uso de variadas formas. Dentre elas, citam-se: estratégias específicas para resolução de problemas; o uso de jogos de inferências; o trabalho com associações; o desenvolvimento de habilidades de discriminação visual; a comunicação espontânea; ampliação do vocabulário; a literatura impressa variada (histórias, poemas, contos).

Todos esses recursos didáticos foram utilizados durante todo o ano e em todas as disciplinas, com o objetivo de ajudá-los a aprender e a fixar palavras ou expressões em português, para, dessa maneira, assimilarem os demais conteúdos. Desse modo, trabalhar de forma lúdica e com materiais adaptados diversificados contribui para o aprendizado da Língua Portuguesa, de forma que, ademais, será explorada desde cedo a criatividade do aluno surdo, afirmando sua cognição linguística quanto ao processo de alfabetização.

Corroborando isso, Freitas (2007, p. 21) afirma que os materiais didáticos, também conhecidos como recursos e/ou tecnologias educacionais, “[...] são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo”. Portanto, podemos dizer que o material é um dos principais meios de ensino e um dos pilares na educação, bem como a mediação do professor.

Nas fotografias 1 e 2 apresentamos algumas atividades que foram realizadas com alunos surdos.

7 É a soletração de uma palavra utilizando o alfabeto manual ou digital de línguas de sinais. O alfabeto manual de LIBRAS tem sua base no alfabeto da Língua Francesa de Sinais. E, neste cada sinal corresponde a uma letra. A datilologia é empregue para expressar substantivos próprios e palavras que não possuem sinal conhecido.

Figura 1 – Aula Passeio no Zoobotânico



Fonte: Sousa (2010).

Figura 2 – Roda de Conversa



Fonte: Sousa (2010).

Tais ações tinham como objetivo facilitar a aprendizagem e a compreensão leitora, incentivando a escrita e a leitura e despertando o conhecimento e a memorização com o uso dos sinais, da datilologia e da escrita da Língua Portuguesa.

O Ensino de surdos na Escola Professora Consuelo Pinheiro Da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE

A Educação Especial no Brasil teve como marco a psicóloga e pedagoga Helena Antipoff, cujas ideias culminaram com a fundação da Sociedade Pestalozzi, em Belo Horizonte, MG, em 1930. Foi a partir desse fato que outras iniciativas despontaram na sociedade através de outras associações e institutos que visavam a atender às demandas voltadas à escolaridade das pessoas com deficiência.

Sendo assim, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE foi resultado de um movimento pioneiro no Brasil que prestava assistência médico terapêutica às pessoas com deficiência intelectual, surgindo no estado do Rio de Janeiro, em 11 de dezembro de 1954 em função das demandas de um casal de diplomatas norte-americanos - Beatrice e George Bemis – que se depararam, ao chegar ao Brasil, com a ausência de uma entidade que trabalhasse com o acolhimento de um filho, com síndrome de Down.

A APAE, no Piauí, foi fundada, em Teresina, no ano de 1970, pelo professor João Porfírio de Lima Cordão voltada para o atendimento educacional. Nesse mesmo ano foi introduzida a língua de sinais. Ela foi a primeira instituição piauiense a oferecer educação especializada para crianças e jovens surdos. Funcionava em caráter filantrópico, a partir de recursos doados pela sociedade civil, pelos associados e, ainda, por apoio financeiro e acompanhamento da Secretaria Estadual de Educação do Piauí – SEDUC/PI.

Os alunos surdos eram atendidos na Escola Especial Professora Consuelo Pinheiro. Nessa unidade escolar realizavam-se, além das atividades pedagógicas, o atendimento clínico e terapêutico voltados ao processo de desenvolvimento da fala (oralização), além de oficinas manuais com foco no trabalho. Por volta de 1980, os alunos surdos foram encaminhados para as escolas do ensino regular a fim de continuarem os estudos nas séries do Ensino Fundamental (anos finais).

Com a fundação da Escola de Educação Especial Professora Consuelo Pinheiro, houve um desenvolvimento considerável da Língua de Sinais, possibilitando, assim, o início da educação bilíngue no Piauí. No estado, a língua de sinais passou a ser utilizada com maior naturalidade pelo grupo de pessoas surdas de Teresina. Ao final dos anos de 1970, a Escola Consuelo Pinheiro

teve sua primeira professora bilíngue do estado, a professora Graça Neiva, responsável por desenvolver diversos trabalhos na instituição. Em 2003, surgiu a escola de referência na inserção de surdos nas classes comuns, atendendo a, aproximadamente, 78 pessoas surdas: a Unidade Escolar Paulo Ferraz, com professores que se tornaram multiplicadores dessa proposta, em convênio firmado pela SEDUC/Piauí e pelo Instituto Nacional de Educação dos Surdos - INES, localizado em Laranjeiras, no Rio de Janeiro.

Por meio da Escola Especial Professora Consuelo Pinheiro, muitos surdos tiveram o primeiro contato com a LIBRAS, sua língua materna. Estudaram, aprenderam, formaram-se e hoje fazem parte dessa história, não apenas guardando na memória ou em registros fotográficos, mas também visitando e relembando a importância desse marco para o estado do Piauí, para as suas vidas, as suas famílias e a comunidade surda como um todo.

É importante também dar atenção, nesse sentido, às características pontuadas por Santos (2015), ao afirmar que, no âmbito escolar, quando se trata de situações que dependem do uso da LIBRAS, muitos docentes não têm capacitação alguma ou adequada para atender às pessoas surdas. Portanto, é importante frisar que incluir alunos surdos na escola regular acarreta desafios e obstáculos relacionados à comunicação, à interação, ao conhecimento e à capacitação de professores, dificuldades que traduzem as próprias barreiras do ensino.

Segundo o Conselho Nacional de Educação - CNE, nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, por meio da Resolução nº 2, de 2002, sobre a

Educação Especial, modalidade de educação escolar, entende-se como um processo educacional que se materializa por meio de um conjunto de recursos e serviços educacionais, organizados para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, diferentes das da maioria de crianças e jovens, em todos os níveis e modalidades de educação e ensino.

Algumas medidas devem ser levadas em consideração em relação a uma aula inclusiva. Dentre elas, destacamos:

- as atividades nas classes comuns do ensino regular devem ser realizadas por professores com formações específicas, de modo a atender às necessidades desses alunos;
- deve haver a presença do intérprete de LIBRAS nas salas que tenham alunos surdos;
- a escola deve ofertar o apoio pedagógico especializado aos alunos com deficiência, por meio do Atendimento Educacional Especializado – AEE, no contraturno, de maneira a ensinar a LIBRAS, a Língua Portuguesa além dos conteúdos curriculares previstos sendo ministrados a partir da LIBRAS, suprimindo as dificuldades do aluno surdo.

De acordo com Delgado (2011, p. 63), os professores de crianças surdas, com vista a ensinar precisam desempenhar “[...] novas formas de comunicação com seus alunos, aumentando sua capacidade de interação com o meio no qual ele convive”. Trabalhar com atividades adaptadas à LIBRAS e, também, recursos adaptados a cada aluno a partir das suas necessidades e das suas especificidades. Na maioria das vezes, criar, recriar, com base no que nos ensina Quadros (1997, p. 85), “[...] as crianças surdas precisam ter acesso à língua de sinais para garantir o desenvolvimento da linguagem e, [...] do pensamento [...]”. Nesse momento, o importante é que o aluno esteja cada vez mais exposto à LIBRAS e que o ensino da Língua Portuguesa seja trabalhado de forma sistemática, baseada no nível dos conhecimentos de LIBRAS que o aluno surdo já possui.

Durante essa trajetória com alunos surdos, foram desenvolvidos trabalhos com projetos de leitura, a partir de uma experiência de estágio durante o curso de Letras LIBRAS, aulas com a participação de instrutor surdo e ex-aluno da escola. Experiências de vida como essas que se levam para além das salas de aula.

Relato aqui o contato dos alunos com as Histórias em Quadrinhos - HQs, conhecendo o personagem surdo da Turma da Mônica, o Humberto, com a seguida interpretação pela professora. As visitas a uma livraria e a uma Biblioteca Comunitária. Foi visível o encantamento nos olhos e nas mãos deles, percorrendo cada prateleira em meio a uma imensidão de livros. Poder tocar os livros acessíveis e saber que havia outros tipos de deficiências, além da surdez, os tornavam iguais nas diferenças.

Entendemos que são atividades assim que motivam os alunos a vivenciarem o mundo e a acreditarem que eles podem e são capazes de aprender. Outras atividades foram desenvolvidas com os alunos surdos, citamos:

- rodas de conversas a partir de visitas/aulas temáticas;
- Uso do *banner* reciclando o verso, com giz colorido para escrever;
- construção de pequenos textos com imagens descrevendo o que os alunos vivenciaram;
- atividades com bingo de palavras relacionadas com temas em estudo;
- palavras novas escritas e colocadas no cofrinho de palavras (criado para esse fim);
- histórias sinalizadas com base em temas e/ou aulas de campo;
- leitura compartilhada com livros de história ou gravuras apresentadas pela professora;
- dramatização de história com personagens produzidos por EVA ou TNT pela professora e também pelos alunos, livremente.

Todas essas atividades são adaptadas e pensadas com o objetivo de oferecer um caminho a ser percorrido pela professora e pelos alunos, despertando prazer pela leitura e pela escrita a partir do próprio interesse. A utilização de recursos diversos e o esforço na potencialização de atividades, que permitam um trabalho adaptado, contribuem para ampliar o desenvolvimento das habilidades e das capacidades dos alunos surdos; permitem a construção de várias formas de comunicação, possibilitando uma maior interação com o mundo em que estão inseridos oportunizando, assim, diferentes situações de aprendizagem.

Penha (2018, p. 163) relata que o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa precisa contemplar várias situações comunicativas utilizando “[...] atividades contextualizadas, significativas e organizadas de modo sistemático, através de diferentes gêneros textuais [...]”. Afirma que não existem fórmulas prontas nem mágicas para esse processo, mas que é importante uma metodologia que valorize os alunos surdos nas suas especificidades, em que o professor escolha os recursos adaptados necessários e faça uso das metodologias que possibilitem a esses estudantes um melhor aprendizado.

Dessa forma, inúmeros são os desafios a serem suplantados pelos professores, que precisam encontrar diferentes maneiras para desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem como forma de integrar os alunos. Nesse contexto, o uso de recursos adaptados facilitará o percurso de aprendizagem, mas eles dependem também da colaboração e do entendimento da escola e da família, em relação as necessidades dos alunos surdos. Afinal, a língua desempenha um papel contínuo e crescente na interação social desde cedo.

A partir do momento em que as crianças surdas saem do seu ambiente doméstico para o contexto escolar, elas ganham uma diversidade maior de conhecimentos que precisam ser valorizados pelos professores em salas de aulas. E essa experiência exige que os pais sejam também usuários competentes da língua, em qualquer modo, tornando-a mais acessível a seus filhos.

Desse modo, apresentamos, por meio das figuras 3 a 6, algumas dessas experiências vividas em salas de aulas.

Figura 3 – Atividades com recortes



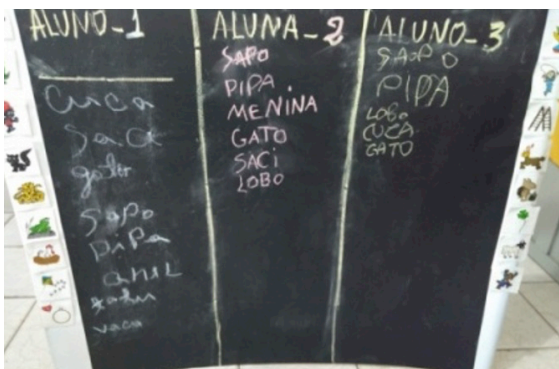
Fonte: Sousa (2018)

Figura 4 – Aula de campo - tema livre



Fonte: Sousa (2018)

Figura 5 – Ditado Visual no *Banner*



Fonte: Sousa (2018)

Figura 6 – Roda de leitura compartilhada



Fonte: Sousa (2018)

Percurso Metodológico

A metodologia desenvolvida para esta pesquisa qualitativa foi respaldada pelos estudos de: Quadros (2011), Honora (2014) e Penha (2018), além de sites e periódicos referentes ao tema proposto, dentre outras referências. A intenção foi apresentar uma análise dos dados de cunho bibliográfico descritiva, textual discursiva, com base em relatos de experiências e dificuldades encontradas quando do uso dos recursos didáticos adaptados em LIBRAS aplicados durante as aulas, buscando apontar estratégias a serem utilizadas para o ensino e a aprendizagem dos alunos surdos.

Nesse sentido, Gil (1999) explica que o uso dessa abordagem propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando-se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, com abertura para perceber a individualidade e os significados múltiplos.

Em conformidade com a temática definida e os objetivos deste trabalho, esta é também uma pesquisa de cunho documental, pois, segundo Lakatos e Marconi (2001), a pesquisa documental

consiste na coleta de dados em fontes primárias, como documentos escritos ou não, pertencentes a arquivos públicos, arquivos particulares de instituições e domicílios, além de fontes estatísticas.

Para tanto, fizeram-se necessárias leituras de documentos oficiais, tais como atas e estatutos de fundação das instituições - ONGs relatadas na referida pesquisa que fizeram parte da educação de surdos do Piauí e que estão em posse dessas organizações hoje.

Portanto, os dados coletados são predominantemente descritivos e o material obtido apresenta descrições de pessoas, situações, acontecimentos, fotografias, documentos etc. Nessa perspectiva, entendemos que todos os dados da realidade são importantes.

Resultados e Discussão

No tocante à finalidade das discussões, observou-se que o uso de recursos adaptados e atividades lúdicas utilizadas nas aulas com alunos surdos, geralmente, é algo feito para facilitar a realização de tarefas e/ou atividades que irão auxiliar no processo de ensino-aprendizagem deles. Uma vez que essa metodologia é utilizada para aproximar o conhecimento da realidade atual torna a aprendizagem mais significativa para os alunos. Mas, para tanto, o papel principal nesse contexto ainda é do professor na condução desse percurso, ao planejar, pensar essas estratégias e fazer uso desses recursos para alcançar os objetivos propostos juntamente ao seu público-alvo, ou seja, os alunos surdos.

É válido ressaltar, portanto, que a utilização de ambientes interativos e lúdicos vem influenciar e colaborar no ensino-aprendizagem de alunos surdos, assim como, é importante saber elaborar e usar esses recursos, a fim de proporcionar maior qualidade ao ensino. Com base em todos esses estudos citados, é possível ter um breve panorama da importância da utilização dos recursos adaptados em LIBRAS, não apenas nas salas regulares, mas também nas salas de AEE, em que o aluno surdo participa ou deve participar. A exploração desses recursos adaptados precisa ser constante a fim de proporcionar melhorias substanciais no aprendizado dos alunos, motivando-os quanto à leitura e à escrita, de modo que, para tal, faz-se necessário que o professor esteja atento às dificuldades que cada aluno apresente.

Os resultados apontam para a necessidade de a escola pensar em espaços de apoio para os professores e os alunos surdos e em fazer uso de recursos adaptados nas salas de aulas, promovendo, assim, discussões e visando à qualificação e à comunicação de todos os envolvidos no processo.

Compreendemos, portanto, que a educação inclusiva vigente no Brasil ainda precisa pensar como fazer para atender às demandas que o aluno com deficiência apresenta, principalmente em se tratando do aluno surdo. Além disso, entendemos que é indispensável que a escola esteja atenta, também, as especificidades de tais estudantes, não apenas às suas limitações. É preciso, ainda, cuidar da formação dos professores, exigir a presença do intérprete e de materiais que serão utilizados pelos docentes durante todo esse processo de ensino-aprendizagem, ficando claro que eles têm muito para contribuir com uma educação mais equitativa.

Conclusões

Em vistas às nossas memórias e à construção deste relato de experiências, percebemos a importância desta discussão e da prática do uso dos recursos didáticos adaptados para o ensino da LIBRAS.

A capacitação dos professores, alinhada a uma formação continuada, à aquisição, confecção e à utilização de recursos adaptados em LIBRAS, permite aos docentes não somente utilizá-los,

mas também, refletir sobre o papel do docente e do intérprete, como mediador de conhecimentos, de maneira que estimule os alunos a pensar e se comunicar a partir da interação, da socialização, da leitura e da escrita adquiridas enquanto aluno surdo durante o processo de letramento.

São inúmeros os recursos didáticos que podem ser utilizados na educação de surdos. O aspecto que faz a diferença é, sem dúvida, a criatividade do professor. Muitos recursos surgem no dia a dia, quando o professor se vê diante de uma situação em que se faz necessário algum apoio material para que ele consiga alcançar, de forma eficaz, a compreensão do seu aluno surdo ou para que tal estudante consiga acessar o conhecimento de forma plena.

Muitos desses recursos não estão prontos para serem adquiridos, precisam ser confeccionados, criados. É bastante comum encontrar professores preocupados com essa “falta de material”. Por isso é tão importante a troca de ideias entre os profissionais, o registro e a divulgação desses recursos, seja por meio de encontros pedagógicos, seja pela internet ou por meio de manuais ou livros, como este que está em suas mãos neste momento.

Nesse sentido, podemos pensar nos recursos adaptados como potencializadores, capazes de auxiliar no ensino e na aprendizagem do aluno surdo, pois se configuram como uma maneira de motivá-lo para dentro do contexto de sala de aula e de torná-lo, em alguma medida, participe na comunidade de aprendizagem que se estabelece dentro de uma sala de aula.

Referências

ALMEIDA, Wolney Gomes. org. **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015, 197 p. ISBN 978-85-7455-445-7. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 16 nov. 2020.

APAE. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Escola de Educação Especial Profa. Consuelo Pinheiro. **Projeto Político Pedagógico**. Teresina-PI, 2009.

APAE. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. Escola de Educação Especial Profa. Consuelo Pinheiro. **Regimento Interno**. Teresina-PI, 2007.

BRASIL. APAE. Federação Nacional das Apaes. **Movimento Apaeano: a maior rede de atenção à pessoa com deficiência**. Brasília-DF: 2017. Não paginado.

BRASIL. **Decreto Federal n.º 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n.º 10.436/2002, que oficializa a Língua Brasileira de Sinais.

BRASIL. **Lei n.º 10.436**, de 24 de abril de 2002. Lei de Libras. Brasília: **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, 2002. Disponível em: <http://www.libras.org.br/leilibras.htm>. Acesso em: 06 nov. 2020.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, Edição Extra, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei n.º 13.146**, de 06 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.punf.uff.br/inclusão/imagens/leis/lei_13146.pdf. Acesso em: 06 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC, 2008.

DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com Surdez. 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aeeda.pdf. Acesso em: 6 nov. 2020.

DELGADO, Adriana Patrício. **O impacto das políticas públicas nas práticas escolares sob a ótica da avaliação de aprendizagem.** Espaço do Currículo, v. 4, n. 2, p.162-171, set. 2011/mar. 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec162>. Acesso em: 6 nov. 2020.

FARIA, Evangelina Maria Brito de; ASSIS, Maria Cristina de. (Org.). **Língua Portuguesa e LIBRAS: teorias e práticas.** 5. ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011. Disponível em: http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/langua_portuguesa_e_libras__teorias_e_praticas_v_1354198884.pdf. Acesso em: 1 nov. 2020.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos.** Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROLETTI, Marisa Fátima Padilha. **Aquisição da língua de sinais para surdo como L1.** Indaial: UNIASSELVI, 2017.

HONORA, Márcia. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepções e alfabetização: ensino fundamental 1º ciclo.** São Paulo, Cortez, 2014.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; DORZIAT, Ana; FERNANDES, Eulália (Org.). **Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação dos surdos. São Carlos: Edufscar, 2013.

LAKATOS, Eva Mari; MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

PENHA, Nilma Moreira da. **Parâmetros de ensino em língua brasileira de sinais como L1.** Indaial: Uniasselvi, 2018.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Leitura, escrita e surdez.** Secretaria da Educação: CENP/CAPE. 2. ed. São Paulo: FDE, 2009.

PIAUI. Conselho Estadual de Educação: **Parecer CEE/PI n.º 184/2006** – APAE Teresina, Piauí.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. Idéias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <portal.mec.gov.br/images/revista_inclusao/port_surdos.txt>. Acesso em: 16 de novembro de 2020.

QUADROS, Ronice Muller de; Schmidt, Magali. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SANTOS, Lara Ferreira dos; ALMEIDA Djair Lázaro de. Oficina de língua portuguesa: a segunda língua para surdos. **Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**, 6. Londrina, 5 a 7 nov. 2013. Disponível em: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/educacao/a-importancia-formacao-libras-do-professor-ouvinte-na-educacao-bilingue-aluno-surdo.htm> Acesso: 17 nov. 2020.

SILVA, Ivani Rodrigues. SILVA, Marília P. Marinho (Org.). **Letramento na diversidade: surdos aprendendo a ler e escrever.** Campinas - SP: Mercado de Letras, 2018.

STUMPF, Marianne Rossi. **Relato de experiências: A educação bilingue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira.** Estudos Surdos IV. 2012.

FAMÍLIA TERAPÊUTICA E AUTISMO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Niovania Mourão da Costa
Werton Francisco Rios da Costa Sobrinho

Introdução

A relação entre família e autismo não pode ser negligenciada, uma vez que impacta tanto a criança inserida no espectro, quanto as pessoas próximas ao núcleo familiar. As crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA geralmente apresentam uma fraca orientação social, com impactos significativos na aprendizagem, na comunicação e nos jogos sociais. Em face da gravidade e cronicidade que o quadro do espectro autista implica para a criança, a família é reiteradamente demandada a promover cuidados especiais, mobilizando seus membros a adaptarem-se as necessidades emergentes. No contexto atual, as famílias são reconhecidas como agentes ativos nos processos terapêuticos e já concebem e se inserem em planos de intervenção com vistas a favorecer o vínculo familiar (MONTE; PINTO, 2015).

Este artigo tem como objetivo fazer um relato de experiência da prática da família terapêutica, compreendendo como se processa a dinâmica familiar diante de crianças com o Transtorno do Espectro Autista - TEA.

Segundo o *National Resarch Council* (2001), o engajamento dos pais e do conjunto familiar é apontado como a mais eficiente estratégia de intervenção precoce no TEA. Conforme Gomes *et. al.* (2019, p. 4),

A compreensão da dinâmica das relações familiares é essencial para a compreensão do indivíduo especial; para que as propostas pedagógicas e clínicas tenham êxito, é primordial que haja um trabalho paralelo com os familiares, já que as intervenções promovem efeitos recíprocos em cada um dos membros.

Assim, urge inserir as crianças em ambientes sociais que potencializem uma ampla e prolongada interatividade e sociabilidade. Isso pressupõe o envolvimento dos pais no que se convencionou denominar de família terapêutica. Este é um conceito que ainda não foi albergado pelos estudos acadêmicos, mas que foi incorporado na cotidianidade e nos desafios da realidade dos pais de crianças autistas.

A Família Terapêutica: em busca de uma conceituação

A compreensão do conceito está vinculada a ideia de afetividade, uma vez que, os pais têm a capacidade de identificar precocemente alterações ou ausências comportamentais, colocando-os na centralidade dos processos de aprendizagem e de afetividade.

A afetividade é um fator primordial para alcançar sucesso no acompanhamento dessas crianças, uma vez que é necessário comprometimento, dedicação, persistência e sacrifícios da família para adequar a vida social, o ambiente de casa e a rotina em prol das necessidades e respeitar os limites que impedem determinadas mudanças. O intuito não é substituir o tratamento clínico aplicado pelos profissionais de saúde empenhados em desvendar e tratar o autismo, mas fazer com que os pais interajam com o problema e o enfrentem de maneira participativa (PEREIRA, 2011, p. 51).

Paralelamente a participação da criança em um dado programa terapêutico, é fundamental considerar que, na maior parte do tempo, a mesma está sob o cuidado familiar.

A família é o termômetro que mede a eficácia, a evolução do tratamento recebido pelo autista, seja através da fala, da capacidade de relacionar-se, de realização de atividades domésticas corriqueiras como escovar os dentes, fazer xixi, alimentar-se, tomar banho, vestir-se. A família é extremamente importante, pois ajuda a incluir o filho autista num mundo onde ele não se vê, onde não se encontra e onde acha difícil comunicar-se. O interesse dos pais reflete nos filhos segurança, motivação e amenização de possíveis dificuldades. A inclusão deve começar ainda em casa, aceitando o problema, estimulando as melhoras e trabalhando diariamente para que o quadro autístico tenha o mínimo de estereotípias e comprometimentos (PEREIRA, 2011, p. 54).

Neste aspecto, os pais podem dar uma contribuição relevante no tratamento, principalmente, quando estão conectados com os profissionais que auxiliam seus filhos. A ideia de uma família terapêutica pressupõe estabelecer um diálogo permanente para a compreensão e intervenção sobre os sintomas, no enfrentamento das dificuldades e na promoção de adaptações que se fizerem necessárias à rotina familiar.

Esse processo passa, invariavelmente, pelo acompanhamento da rotina das sessões, do grau de resposta da criança e do conhecimento compartilhado e replicado no ambiente familiar. Essa participação dos pais no processo terapêutico é essencial, principalmente, quando os especialistas constroem esta abertura, ao socializarem com a família as formas mais eficazes de transpor para o ambiente doméstico as técnicas de comunicação e ensino. Assim, a família terapêutica se municia de um conjunto rico e diversificado de formas de expressão e brincadeiras educativas, um suporte fundamental e complementar ao tratamento.

Desta forma, uma vez capacitados e inseridos na dinâmica de intervenção, os mesmos podem contribuir como facilitadores no manejo comportamental, bem como, atuarem de forma propositiva no desenvolvimento dos filhos.

Devidamente instruídos pelos terapeutas, os pais constituem parceiros estratégicos na promoção de oportunidades de aprendizagem diárias e no sentido de minimizarem os efeitos dos intervalos, quebras de rotina e, por vezes, distanciamentos das terapias e da convivência social. Tal perspectiva configura-se como estratégia terapêutica de “portas abertas”, capaz de democratizar os saberes e empoderar científica e emocionalmente a família.

O Relato de Experiências

No dia 14 de outubro de 2011 nasceram as gêmeas de iniciais M.C. e M.E. após um processo gestacional aparentemente dentro da normalidade e sob muitas expectativas. Os primeiros meses de vida das crianças foram objeto de grande felicidade e descobertas no seio familiar. Contudo, no decorrer dos meses alguns sinais foram chamando a atenção dos pais, como o excesso de episódios de choro e desconforto das bebês, descartados pelos médicos como qualquer indicativo de anormalidade.

A partir do primeiro ano, as gêmeas deram os primeiros passos, caminhando dentro do período esperado para a sua faixa etária. No entanto, permanecia o desconforto, a irritabilidade e o choro sem motivo, além de um conjunto de outros sinais atípicos como uma aparente ausência de contato visual, excesso de movimentos repetitivos com as mãos, falta de funcionalidade nas brincadeiras com a movimentação circular reiterada dos brinquedos. Com base nestas observações, as gêmeas foram conduzidas a uma consulta com uma neuropediatra que, com base apenas no relato, antecipou o diagnóstico do TEA.

O diagnóstico é impactante para a família. A literatura acadêmica sobre o assunto mensura seus impactos em gradações, em estágios de um “luto”.

No primeiro estágio, a negação e isolamento, ou seja, é a informação sobre a doença, então como mecanismo de defesa a negação aparece neste sentido de não querer compreender ou entender o diagnóstico, é a negação causada pela ansiedade e não querer entrar em contato com essa informação. No segundo estágio, a raiva está presente como uma revolta e questionamentos como: Por que isso aconteceu comigo? Por que eu? A presença da agressividade torna-se presente, podendo atingir todas as pessoas que estão próximas. No terceiro estágio, barganha, tentam negociar ganhos e perdas, para adiar seus temores, neste momento é comum encontrar promessas seja para com Deus ou para os profissionais da saúde. No quarto estágio, a depressão surge como o luto pelo o que a pessoa perdeu, seja seus planos e objetivos que teve de interromper, seja pela idealização da pessoa que perdeu. A depressão pode estar caminhando para aceitação e reflexão sobre si. No quinto estágio, aceitação, a pessoa encontra-se mais tranquila diante da perda ou luto, neste estágio a pessoa torna-se mais sensível a expressar sentimentos, emoções e dificuldades (MONTE; PINTO, 2015, p. 10).

Dois meses após o recebimento do diagnóstico e, ainda, em franco processo de recuperação do impacto psicológico do mesmo, foi necessário encontrar disposição para buscar auxílio terapêutico, verificando, no sistema de saúde, quais clínicas e especialistas estavam disponíveis para o acompanhamento. Logo as gêmeas iniciaram o tratamento com profissionais da psicologia, fonoaudiologia e terapia ocupacional. Os primeiros meses foram, essencialmente, de observação e de aprendizagem.

A rotina do tratamento impactou a rotina profissional, sendo necessária a condição de dedicação exclusiva para um dos cônjuges. Assim, a mãe abdicou de sua carreira profissional no magistério para se dedicar em tempo integral a compreensão do problema, buscando municiar-se das informações para o enfrentamento das dificuldades vivenciadas em virtude do atraso social e comportamental das gêmeas.

Os oito primeiros meses de tratamento foram frustrantes, pois não corresponderam as expectativas iniciais. A evolução comportamental e comunicacional ocorriam de forma tímida, o que precipitou na busca por outras modalidades de tratamento. Neste contexto, foi inserido o *Applied Behavior Analysis* - ABA, um método de análise comportamental, reconhecido internacionalmente como uma abordagem direcionada para o atendimento de pacientes com TEA.

A adoção do ABA permitiu uma evolução gradual das gêmeas, principalmente, com a replicação no âmbito doméstico dos estímulos propostos na terapia. Isso exigiu certa dose de criatividade na adaptação dos recursos e dedicação no estudo para o entendimento dos processos terapêuticos. O grande óbice ao desenvolvimento da terapia no ambiente doméstico residia no fato de que as gêmeas apresentavam graus diferenciados de comprometimento, o que exigia a adoção de estímulos diferenciados. M.C., por exemplo, possui um grau leve, contudo M. E. apresenta um grau moderado, o que exigia uma intensificação e uma diversificação dos estímulos.

Isso constitui um trabalho muito oneroso e exaustivo, que contempla uma série de adaptações. Para conquistar o engajamento do contato visual, por exemplo, foi feito uso da pintura facial. Também, foram muito utilizadas as estratégias de histórias, brincadeiras, de contato social, fundamentais para buscar o desenvolvimento comportamental.

Essas ações replicadas no âmbito doméstico contribuíram para ampliar o vocabulário das gêmeas, bem como a sua lenta evolução no plano comportamental. Os progressos pedagógicos foram conquistados dia após dia de leituras reiteradas e entendimento de conceitos que, foram progressivamente internalizados pelas mesmas. Porém, o ingresso na escola regular foi marcado por muitas dificuldades nos meses iniciais, principalmente, por causa do impacto que a mudança de rotina proporciona sobre a criança autista. A experiência na primeira escola foi um fracasso em face da incompreensão da coordenação e inadequação da linha pedagógica aos princípios de uma genuína inclusão no espaço e nas práticas escolares. Tal fato resultou na busca de uma nova instituição de ensino onde elas foram bem acolhidas sendo estabelecido um canal de comunicação escola-família-terapia que pudesse potencializar tanto as ações pedagógicas, quanto o tratamento em curso.

O novo espaço escolar possibilitou uma efetiva inclusão das gêmeas nas atividades de cunho recreativo, artístico e cultural com ganhos significativos no plano comportamental. Contudo, tal processo de inserção não foi tão fácil. Para a criança inserida no espectro autista, os desafios são enormes no plano do entendimento sujeito do conhecimento. Esse processo de abstração e apreensão do conhecimento demandou criatividade, um grande esforço de transposição didática calcada em exemplos do cotidiano com forte carga na concretude.

Para tanto, foi utilizado o desenho como estratégia explicativa dos conteúdos. O elemento visual auxiliou a construir sequências lógicas e estimular o comportamento social. Outra estratégia utilizada com as gêmeas foi a técnica conhecida como neurônios espelhados. Essa tem como finalidade ensinar por imitação. Geralmente, as crianças neurotípicas, ou seja, aquelas que estão fora do espectro autista, aprendem naturalmente por imitação. Porém, as crianças com TEA, necessitam do aprendizado da imitação, isto é, precisam aprender a imitar.

Com o tempo a família foi aprendendo com elas, principalmente, na aceitação do autismo. Porque uma intervenção familiar eficiente está ancorada na aceitação da criança com TEA. É fundamental ajustar-se a essa realidade e forjar na experiência e no cotidiano a família terapêutica. Esta não substitui a terapia convencional, mas é parceira na continuidade das ações no ambiente doméstico a partir de um rol de brincadeiras, jogos, estímulos que favoreçam uma conduta social de responsabilidade, autonomia e orientação social, além de uma efetiva inclusão.

[...] a inclusão deve começar em casa, no seio familiar, quando os pais decidem tomar uma atitude, deixar de lado o preconceito e apatia de um diagnóstico de deficiência e sair em busca dos direitos de cidadania para seus filhos e tratá-los com os melhores profissionais e com os métodos mais eficientes até então (PE-REIRA, 2011, p. 56).

A intervenção domiciliar será efetiva se compreender o tempo autístico, o momento de cada criança, respeitando suas particularidades, suas estereotípias e manias, suas necessidades de autorregulação, proporcionando com esse entendimento o bem-estar necessário para o engajamento.

Considerações Finais

Diante do exposto, observa-se que o fortalecimento da família terapêutica é fundamental para a efetividade da intervenção, uma vez que os pais devem ocupar uma centralidade no processo, sendo capacitados a atuarem em parceria com o suporte formal das clínicas e especialistas, dado que o tratamento do autismo para ser bem-sucedido, além da afetividade inerente ao núcleo familiar, deve levar em conta a sua intensividade, abrangência e durabilidade.

A ideia de uma família terapêutica também passa pela capacitação dos membros do núcleo familiar para lidar com as limitações dos autistas, adaptando e aplicando os métodos terapêuticos, antes restritos aos consultórios, no âmbito doméstico, possibilitando o uso da cotidianidade como ferramenta capaz de integrar a criança autista na sociedade, dotando-a de um suporte que possibilite a legibilidade e a inteligibilidade dos contextos sociais nas dimensões educativas, afetivas e lúdicas.

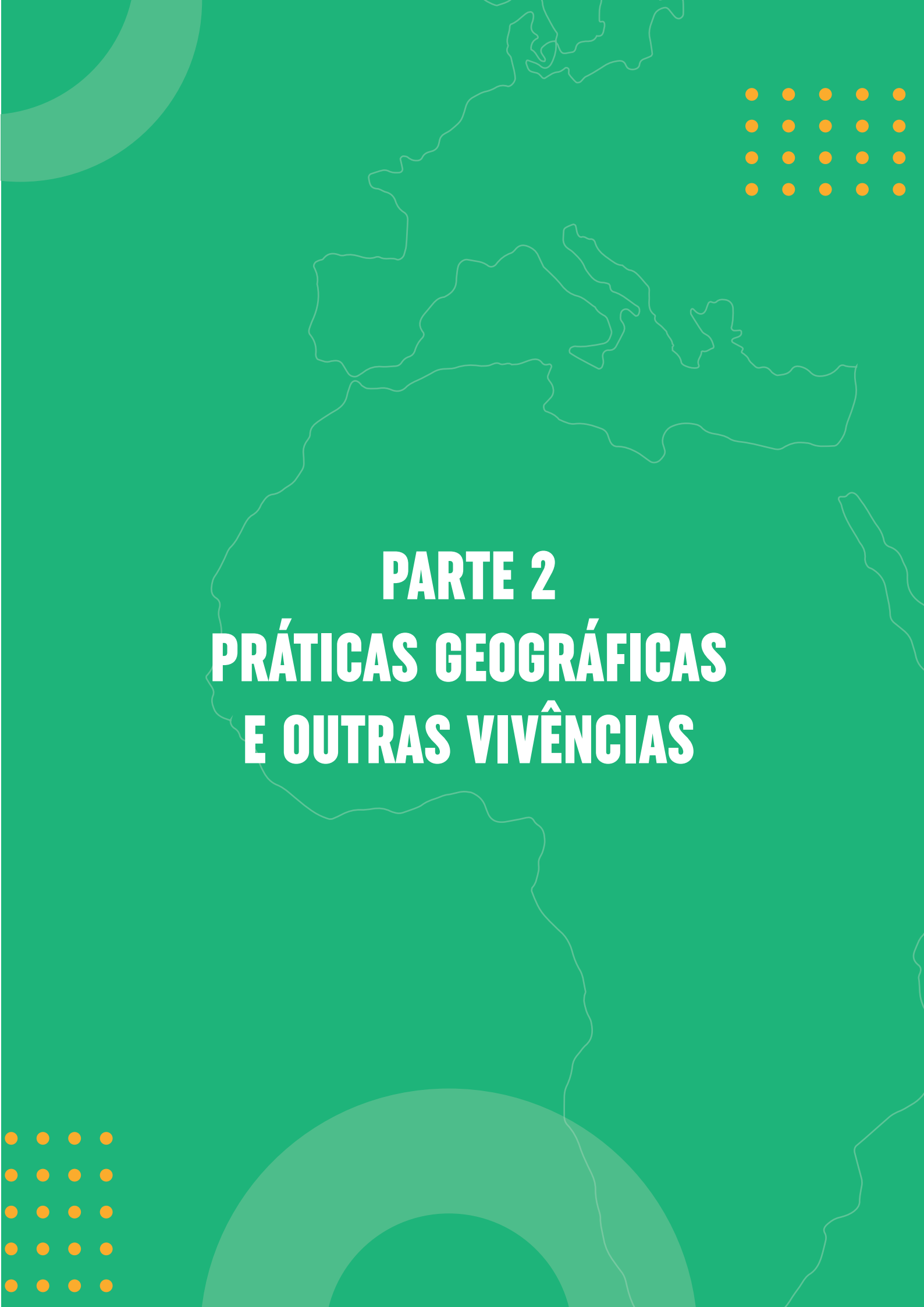
Referências

ANDRADE, Aline Abreu *et. al.* Família e autismo: uma revisão da literatura. **Contextos Clínicos**, v. 5, n. 2, p. 133-142, 2012.

GOMES, Manoel Messias; SILVA, Severina Rodrigues de Almeida Melo; MOURA, Deniza Dias de. A importância da família para o sujeito portador de autismo, a educação e a formação docente. **Educação Pública**, v. 19, nº 25, 15 de outubro de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/25/a-importancia-dafamiliapara-o-sujeito-portador-de-autismo-a-educacao-e-a-formacao-docente>

MONTE, Larissa da Conceição Pinto; PINTO, Arlan Amanajás. Família e Autismo: psicodinâmica familiar diante do transtorno e desenvolvimento global na infância. **Estação Científica**, nº 14, p. 1-16, julho - dezembro/2015.

NATIONAL RESEARCH COUNCIL. **Educating Children with Autism**. Washington, DC: The National Academies Press, 2001.



PARTE 2
PRÁTICAS GEOGRÁFICAS
E OUTRAS VIVÊNCIAS

RELATOS DE EXPERIÊNCIA SOBRE AS OFICINAS DE CARTOGRAFIA TÁTIL NA ACE 1 DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UFPI

Katiúscya Albuquerque de Moura Marques
Leide Daiane Fernandes Morais

Introdução

A realização das oficinas de Cartografia Tátil – CT é fruto de um convite feito pela professora Andrea Scabello no sentido de promover o acesso, dos estudantes do Curso de Licenciatura e Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Piauí - UFPI e áreas afins, assim como, de estudantes e profissionais de outras Instituições de Ensino Superior - IES, professores da rede municipal e estadual e comunidade em geral, aos conhecimentos sobre o Público Alvo da Educação Especial – PAEE, no intuito de contribuir para a formação de uma acessibilidade atitudinal e pedagógica necessárias para a inter-relação com as Pessoas com Deficiência Visual - PcDV.

A experiência foi vivenciada dentro da disciplina intitulada Atividade Curricular de Extensão 1 - ACE 1, do curso de Licenciatura em Geografia da UFPI, ofertada em 2019.1 e 2019.2, tendo a contribuição de três professoras efetivas de Geografia e uma professora substituta do Centro de Habilitação e Reabilitação de Cegos – CHARCE da Associação de Cegos do Piauí – ACEP.

O objetivo geral foi demonstrar como produzir os recursos cartográficos táteis para o ensino de Geografia com PcDV. E, como objetivos específicos: conhecer a CT e sua importância na formação do pensamento espacial e dos raciocínios geográficos; confeccionar recursos cartográficos táteis que auxiliarão os professores de Geografia na construção de conhecimentos a respeito do espaço geográfico.

A relevância deste relato se justifica por envolver uma temática no âmbito da educação geográfica inclusiva voltada para as PcDV. E, por ser facilitadora dos recursos cartográficos táteis para fins de conhecimento do espaço geográfico. Entendemos, ainda, que esse tipo de oficina é fundamental para a qualificação de pessoas que querem trabalhar com o PAEE e, com isso, incentivar a reflexão e novos posicionamentos a respeito das PcDV, entendendo a responsabilidade na adaptação de recursos pedagógicos no ensino de Geografia.

É importante destacar que, desde a concepção da oficina ficou estabelecido que os recursos cartográficos produzidos destinar-se-iam ao CHARCE no intuito de colaborar com a produção de materiais que auxiliassem no processo de ensino e aprendizagem do público que frequenta a instituição.

As oficinas de Cartografia Tátil e sua Importância para as pessoas com Deficiência Visual

A oficina “como instrumento didático proporciona uma aprendizagem mais significativa, uma vez que requer um envolvimento maior dos participantes durante o processo de construção do conhecimento, de maneira mais dinâmica e interacionista” (OLIVEIRA, 2017, p.35).

Ainda segundo Oliveira (2017, p. 38) essa prática é “inovadora e eficaz, na medida em que fornece o envolvimento de todos os participantes em um mundo de representações, concebido através da criatividade e contribuindo diretamente no processo de construção do conhecimento”.

Outra importância das oficinas está no fato das mesmas possibilitarem a introdução dessa temática nos cursos de formação inicial de professores, buscando formar uma identidade profissional voltada para a compreensão da diversidade e da inclusão da pessoa com deficiência na prática da equidade.

Nesse processo de formação, é necessário que os professores “entendam o desenvolvimento da inclusão e adaptem suas práticas pedagógicas a partir de estratégias que atendam as necessidades e promovam potencialidades de seus estudantes” (MARTINS JR, 2016, p. 85).

As oficinas de CT têm sido uma forma eficiente de criar as adaptações cartográficas táteis necessárias para o ensino e a aprendizagem do pensamento espacial presente no ensino de Geografia com as PcDV, e aproximar a Universidade do CHARCE, além de formar discentes e professores de Geografia para uma educação geográfica na perspectiva da inclusão.

Durante o processo de execução, os participantes tiveram a oportunidade de refletir sobre a importância desse tipo de ação para sensibilizar as pessoas na busca dos saberes inclusivos, ligados à aquisição de “conhecimentos específicos sobre as deficiências, às teorias de desenvolvimento humano, de aprendizagem e que compreendam a importância dos pressupostos da educação inclusiva para valorizar a diferença e a heterogeneidade” (NOZI, 2013, p. 67-68) e de uma profissionalização mais comprometida com as questões ligadas à acessibilidade pedagógica e os direitos das pessoas com deficiência.

É importante lembrar que “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” (LOCH, 2008. p. 39). Nesse sentido,

é preciso um maior grau de generalização com omissões, exageros e distorções, que com certeza seriam consideradas falhas graves pelo cartógrafo convencional. É importante medir a quantidade de informação a ser representada e nunca sobrecarregar o mapa, é preferível fazer diversos mapas a concentrar informações em um só mapa. O tamanho de cada mapa, maquete ou gráfico não deve ultrapassar 50 cm, porque o campo abrangido pelas mãos é muito mais restrito que o campo da visão (ALMEIDA, 2007, p. 137).

Na elaboração dos mapas e plantas táteis das oficinas de CT foi utilizado o processo de generalização gráfica, ou seja, as informações gráficas detalhadas dão lugar àquelas mais gerais (Quadro 1).

Quadro 1 – Generalização Gráfica

Formas de Generalização Gráfica	Características
Simplificação	Aplica-se a suavização das feições lineares, para possibilitar que posteriormente sejam coladas as linhas que conferirão o aspecto tátil ao mapa.
Deslocamento	É utilizado para garantir a legibilidade de todos os símbolos, evitando que ao ficar muito próximos, o tato não consiga diferenciá-los.
Aglutinação	É necessária para o agrupamento de elementos ou feições de mesma categoria que estão muito próximas.
Seleção	É o processo que estabelece o número de feições de uma classe que serão representadas ou omitidas no mapa.
Generalização Conceitual	Os processos envolvidos em generalização conceitual são inerentes aos conceitos que serão representados nos mapas táteis.

Fonte: Régis (2013, p. 136). Adaptado por Marques (2018).

Na generalização, o processo de simplificação é essencial, pois as PcDV têm uma certa dificuldade em “visualizar” muitas informações contidas nos mapas convencionais; já o deslocamento vai retirando os símbolos mais significativos para serem representados e a aglutinação junta todos os elementos por categorização para depois selecionarmos o número de elementos ou feições que queremos representar e, por fim, generalizamos os demais elementos.

Além desse processo, Nogueira (2008 p. 49), informa as variáveis utilizadas nos mapas táteis.

- a) Textura: refere-se à característica tátil das superfícies dos materiais utilizados e substitui a cor;
- b) Altura: faz alusão ao relevo que se percebe pelo tato;
- c) Forma: sugere distinção, podem ser geométricas ou não;
- d) Tamanho: refere-se à largura das linhas limites ou tamanhos diferentes de pontos;
- e) Símbolos especiais: são formas distintas que devem proporcionar reconhecimento imediato sobre pontos específicos (RÉGIS, 2013, p.141).

Segundo Freitas e Torres (2016, p. 3896), “os mapas táteis representam graficamente o espaço com diferentes texturas e cores e/ou com símbolos em relevo para que possam ser compreendidas através do tato ou pela visão, no caso da baixa visão, respeitando também técnicas de representações espaciais”.

Diante do exposto, verifica-se a importância dessas adaptações para que a percepção háptica ocorra desse tipo de oficina para proporcionar aulas de Geografia inclusivas e para a apreensão dos conhecimentos a respeito dos fenômenos espaciais geográficos por parte das PcDV.

METODOLOGIA

A metodologia empregada foi de caráter qualitativo, fazendo uso do registro fotográfico, contendo um plano de elaboração composto de duas etapas: a primeira na qual foi pensado o que seria cartografado e a segunda sobre a execução propriamente dita, envolvendo a escolha

dos materiais que seriam usados na adaptação cartográfica. A CT assume o papel de facilitadora do processo de ensino e aprendizagem PcDV, seja na Educação Básica ou no Ensino Superior, visando enriquecer a formação inicial e/ou continuada dos professores de Geografia.

Os mapas elaborados versaram sobre temas voltados para o conhecimento da Geografia Física e Geografia Humana, tais como: os climas, os domínios morfoclimáticos, as principais bacias hidrográficas, as sub-regiões do Nordeste brasileiro. E, também, em relação a organização territorial de Teresina, em bairros, na tentativa de trabalhar a escala local. A proposição desses mapas temáticos correlacionou-se a demanda das aulas de Geografia no CHARCE.

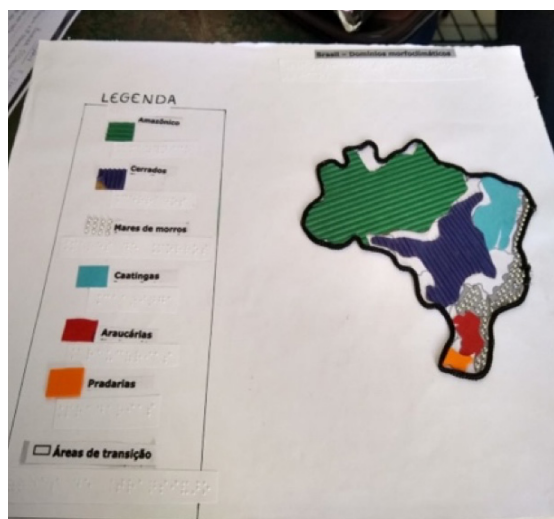
A primeira oficina foi realizada no dia 04 de maio de 2019 com carga horária de 3 horas. No primeiro momento, foi feita, uma breve conversa sobre a importância da CT e o processo de adaptação cartográfica. Em seguida, os participantes foram subdivididos em quatro grupos de trabalhos, que receberam os materiais necessários para confeccionar os recursos táteis de forma colaborativa. O grupo 1 produziu um mapa tátil sobre os climas do Brasil (Figura 1), o grupo 2 sobre os domínios morfoclimáticos brasileiros (Figura 2), o grupo 3 sobre as sub-regiões do Nordeste brasileiro (Figura 3) e, o grupo 4 sobre as principais bacias hidrográficas do Brasil (Figura 4).

Figura 1 - Climas do Brasil



Fonte: Marques (2019).

Figura 2 – Domínios morfoclimáticos do Brasil



Fonte: Marques (2019).

Figura 3 – Sub-regiões do Nordeste brasileiro



Fonte: Marques (2019).

Figura 4 – Principais bacias hidrográficas do Brasil



Fonte: Marques (2019).

Durante a execução, as professoras de Geografia do CHARCE auxiliaram cada uma das etapas de confecção. Cada grupo recebeu um mapa base, uma placa de isopor e, materiais diversos (Quadro 2). Os grupos escolheram os mapas a ser executados.

A escolha dos materiais pautou-se na proteção da percepção háptica, ou seja, na capacidade de apreender as análises pelo tato, portanto não foram usados materiais pontiagudos e/ou ásperos, porque poderiam prejudicar a leitura. Quanto à escolha das cores, levou-se em consideração àquelas que favorecem a compreensão das pessoas que apresentam baixa visão, inclusive o tamanho das letras no título, legenda e fonte

Após o término dos mapas, os mesmos foram levados para o CHARCE para a colocação da escrita Braille e disponibilizados para a leitura tátil das PcDV, no intuito de verificar sua eficácia, já que foram confeccionados a partir da perspectiva de normovisuais, por isso o cuidado em averiguar se os elementos evidenciados estavam visíveis para àqueles que não enxergam ou que tem baixa visão.

Quadro 2 – Recursos confeccionados e materiais utilizados

Recursos confeccionados	Materiais utilizados
Mapa sobre os climas do Brasil	Cópia do mapa dos climas do Brasil, isopor, papéis diversos (A3, peso 40 e camurça na cor marrom,) estilete, cola de isopor e de alto relevo na cor branca, EVA liso (na cor roxa) e felpudo (na cor vermelha) e, tipos diversos de tecidos nas cores vermelha, verde, bege e com pintas de animais.
Mapa sobre os domínios morfoclimáticos do Brasil	Cópia do mapa dos domínios morfoclimáticos do Brasil, isopor, papéis diversos (A3, peso 40, camurça na cor azul claro, e sanfonado na cor azul anil na cor verde) estilete, cola de isopor, e dois tipos de EVAs liso (na cor laranja) e felpudo (na cor vermelha) e miçangas com bolinhas brilhosas.
Mapa das sub-regiões do Nordeste brasileiro	Cópia do mapa das sub-regiões do Nordeste brasileiro, isopor, papéis diversos (A3, peso 40 e crepom na cor verde) estilete, cola de isopor e de alto relevo na cor verde claro, sementes de alpiste, areia, serragem e lã na cor azul claro.
Mapa das principais bacias hidrográficas do Brasil	Cópia do mapa das principais bacias hidrográficas do Brasil, isopor, cola do isopor, e diversos tipos de EVAs liso e felpudo na cor vermelha, com bolinhas e com gliter (na cor laranja), além de papéis variados: sanfonado (na cor amarela), crepom (na cor azul anil), camurça (na cor azul claro) e o encerado (na cor azul marinho).

Fonte: Marques (2019).

A segunda oficina foi realizada no dia 26 de outubro de 2019 com carga horária de 6 horas, também com o intuito de gerar subsídios cartográficos táteis que viessem enriquecer o ensino e a aprendizagem da ciência geográfica no CHARCE.

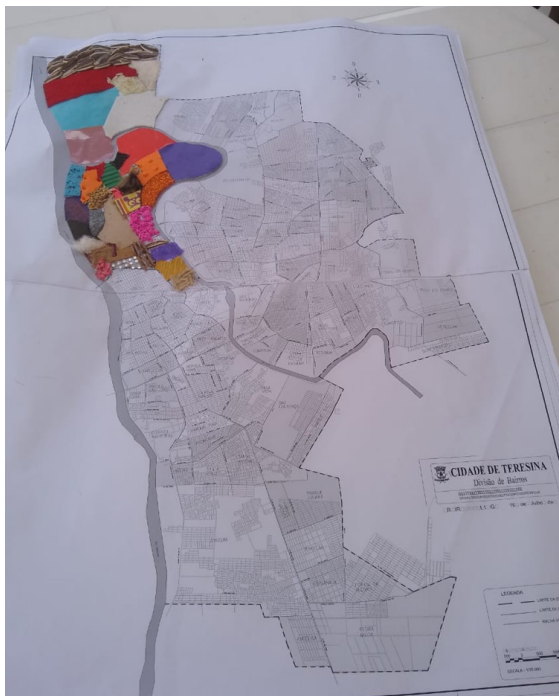
Da mesma forma como foi feita na primeira oficina, as professoras realizaram breve conversa com os participantes sobre adaptações cartográficas táteis no mapa de bairros de Teresina.

A justificativa para a produção desses mapas foi a constatação de que os estudantes cegos e com baixa visão atendidos pelo CHARCE desconheciam os bairros existentes na cidade impossibilitando a construção do pensamento espacial na escala cartográfica local e, dificultando a locomoção diária dos mesmos na área urbana.

A turma foi subdividida em cinco grupos, cada um responsável por uma das zonas administrativas de Teresina, a saber: Zona Norte, Zona Leste, Zona Sul, Zona Sudeste e Centro. Após a divisão dos grupos de trabalhos e a distribuição dos materiais necessários os grupos realizaram a elaboração das plantas (Figuras 5 a 9).

Em função da escala e da subdivisão heterogênea das zonas administrativas em bairros, houve certa dificuldade na diferenciação das áreas, em função de alguns deles apresentarem uma dimensão muito pequena.

Figura 5 – Planta baixa da zona norte de Teresina - PI



Fonte: Marques (2019).

Figura 6 – Planta Baixa da zona sul de Teresina - PI



Fonte: Marques (2019).

Figura 7 – Planta baixa da zona sudeste de Teresina-PI



Fonte: Marques (2019).

Figura 8 – Planta baixa da zona leste de Teresina-PI



Fonte: Marques (2019).

Figura 9–Planta baixa do centro de Teresina-PI



Fonte: Marques (2019).

É preciso dizer que a decisão de realizar cinco plantas diferentes – cada uma correspondente a uma zona administrativa – teve a intenção de não apresentar uma quantidade excessiva de informações que impossibilitasse a leitura da legenda e a identificação dos bairros.

No Quadro 3 intitulado Recursos confeccionados e materiais utilizados passamos a apresentar a descrição de cada um das plantas anteriormente visualizadas.

Na escolha desses materiais tem que se observar o contraste entre fino e espesso, liso e áspero e qualquer outro para facilitar a percepção tátil e proporcionar uma experiência tátil que não provoque algum dano ao tato no momento do manuseio, além disso, os materiais usados devem ser resistentes ao uso e ao tempo (CAMPOS, 2016).

Quadro 3 – Recursos confeccionados e materiais utilizados

Recursos confeccionados	Materiais utilizados
Planta baixa da zona norte de Teresina-PI	Cópia da planta baixa da cidade de Teresina, algodão, semente de girassol e alpiste, arroz, diversos tipos de EVAs (liso na cor roxa, perfurado na cor azul, em alto-relevo com bolinhas e com glitter na cor laranja, felpudo na cor vermelha e estampado) e diferentes tipos de papéis (sanfonado na cor mostarda, preta e verde, crepom na cor roxa e crepom em bolinhas na cor rosa e pink, encerado na cor lilás e o camurça na cor azul-claro) e variados tipos de tecido (liso na cor bege, rugoso na cor vermelha, estampado com pelos e o com bolinhas prateadas brilhosas, felpudo na cor branca e texturizado na cor prata e marrom claro, além de galhos.
Planta baixa da zona sul de Teresina-PI	Cópia da planta baixa da cidade de Teresina, semente de girassol e de alpiste, serragem e areia, diversos tipos de EVAs (liso na cor rosa, perfurado na cor azul, em alto-relevo com bolinhas na cor laranja, felpudo na cor vermelha e com glitter na cor laranja) e diferentes tipos de papéis como o sanfonado na cor laranja, crepom na cor rosa, encerado na cor vermelha, corino na cor roxa, TNT na cor roxa e tecidos diversos lisos nas cores vermelha, verde-escuro, bege, preta e azul, felpudos estampados e texturizados na cor bege e vermelha.
Planta baixa da zona sudoeste de Teresina-PI	Cópia da planta baixa da cidade de Teresina, serragem, arroz, corino na cor roxa, diversos tipos de EVAs (perfurado na cor azul, em alto-relevo com bolinhas na cor laranja, felpudo na cor vermelha, com glitter na cor azul), e diferentes tipos de papéis como o sanfonado na cor verde-claro e o com bolinhas brancas, crepom na cor lilás de forma lisa e com bolinhas e o camurça na cor amarela, além de alguns tipos de tecidos como o rendado na cor bege e o com bolinha prateadas brilhosas, o peludo na cor branca e com listas e os lisos nas cores vermelha, vinho e branca.

Recursos confeccionados	Materiais utilizados
Planta baixa da zona leste de Teresina-PI	Cópia da planta baixa da cidade de Teresina, semente de girassol e alpiste fechada e aberta, arroz, TNT na cor roxa, diversos tipos de EVAs (liso na cor preta, perfurado na cor azul, estampado na cor branca com estrelas pretas, em alto-relevo com bolinhas na cor laranja, felpudo na cor vermelha, com glitterna cor azul e picado na cor laranja), serragem e diferentes tipos de papéis como o sanfonado (vertical e horizontal) na cor rosa, crepomliso e com bolinhas na cor lilás, encerado na cor vermelha e rosa e o camurça na cor bege e lilás, além de alguns tipos de tecidos como o liso na cor preta, o rendadona cor bege e o com bolinhas prateadas brilhosas, o peludo na cor bege e marrom e texturizado nas cores vermelha, vinho e bege, placas brancas e quadrados pequenos nas cores bege e preta.
Planta baixa do centro de Teresina-PI	Cópia da planta baixa da cidade de Teresina, semente de alpiste, serragem e arroz, diversos tipos de EVAs (perfurado na cor azul, felpudo na cor vermelha, com glitterna cor laranja e liso nas cores preta e vinho) e diferentes tipos de papéis como o sanfonado na cor verde-claro e preta, crepom liso e em forma de bolinhas lilás, lã nas cores rosa e verde, além de alguns tipos de tecidos como o de bolinhas prateadas brilhosas, o peludo estampado e na cor cinza e o texturizado vermelho.

Fonte: Marques (2019).

Após o término dos mapas, os mesmos foram levados para o CHARCE para a colocação da escrita Braille e disponibilizados para a leitura tátil das PcDV, no intuito de verificar sua eficácia, pelos motivos evidenciados anteriormente na primeira oficina.

Resultado e Discussão

As duas oficinas de produção de mapas táteis envolveram cerca de 60 pessoas. Todas elas interessadas e curiosas sobre a temática uma vez que os recursos táteis não fazem parte, frequentemente, das aulas de Geografia na Educação Básica. Desta forma, observamos que durante a produção dos recursos os participantes trabalharam de forma colaborativa refletindo sobre a contribuição da CT no processo de formação do raciocínio espacial das PcDV.

Percebemos, também, que não houve dificuldades na adaptação dos recursos táteis e atribuímos essa situação ao fato de termos disponibilizado os mapas bases nas escalas adequadas à leitura das PcDV. Além de colocarmos à disposição uma diversidade de tipos de papéis, sementes, tecidos, colas, linhas e outros materiais.

A dificuldade de execução esteve relacionada ao tempo de execução das oficinas. Alguns grupos foram mais lentos em função das especificidades das representações dos fenômenos geográficos. É importante ressaltar que a finalização dos recursos táteis ficou sob a responsabilidade das professoras do CHARCE, no que diz respeito a tradução para o Braille.

As oficinas de CT não só trabalharam com os conceitos geográficos e conteúdos específicos da Geografia (conhecimentos de Cartografia, Clima, Domínios Morfoclimáticos, etc.), mas também, com os conteúdos procedimentais e atitudinais.

Percebemos, ainda, que o público envolvido tinha pouco conhecimento sobre o PAEE, dessa forma, as oficinas serviram para uma sensibilização fornecendo informações gerais e conhecimentos específicos sobre a acessibilidade atitudinal e pedagógica necessárias para a inter-relação com as PcDV.

Vale destacar também que as mesmas enriqueceram os conhecimentos cartográficos na perspectiva tátil e de uma educação geográfica inclusiva que promoveu não somente a aprendizagem sobre esses tipos de mapas e plantas, mas a compreensão da importância deles para a mobilidade e o conhecimento do espaço geográfico a partir de uma linguagem gráfica e da percepção háptica a partir da análise sensorial deles próprios.

Nesse sentido, é extremamente gratificante contribuir com a discussão sobre o paradigma da inclusão, no sentido de propor atividades pedagógicas que promovem o ensino e a aprendizagem das PcDV na aquisição de habilidades e de ampliação de sua visão de mundo, possibilitados nas aulas de Geografia.

Dessa forma, entende-se que o trabalho colaborativo foi fundamental, pois não conseguimos fazer tantos recursos (4 mapas táteis e 5 plantas baixas) em tão pouco tempo sem a disponibilidade de todos nesse processo. O trabalho colaborativo e coletivo permitiu diminuir a carência de recursos cartográficos táteis no CHARCE e contribuiu para um ensino de Geografia ainda mais qualificado.

Uma questão que gostaríamos de evidenciar é a importância dessas oficinas na perspectiva da missão das universidades públicas pautadas no tripé ensino, pesquisa e extensão. O ensino e a pesquisa desenvolvida no Curso de Geografia (graduação e pós-graduação) da UFPI ao ser socializado com a comunidade através das atividades de extensão possibilitam a aquisição de novos conhecimentos na perspectiva da educação geográfica inclusiva. E, assim, tem seus reflexos possibilitando a formação da acessibilidade atitudinal e aquisição de habilidades necessárias ao processo de inclusão das PcDV. É responsabilidade de todos os cidadãos e futuros professores estar informados e compreender os direitos das pessoas com deficiência em sociedade.

Nesse sentido, as oficinas também proporcionam um maior preparo dos professores de Geografia, seja na formação inicial ou na continuada, buscando uma formação mais holística e que abranja de forma mais ampla e significativa ensino de Geografia.

Considerações Finais

Conclui-se que as oficinas de Cartografia Tátil são de fundamental importância para as pessoas com deficiência visual, pois possibilitam as adaptações cartográficas táteis necessárias à percepção háptica, a formação do pensamento espacial e do raciocínio geográfico de uma forma ativa e significativa.

Conclui-se também que a confecção dos recursos cartográficos táteis elaborados auxiliam os professores de Geografia na construção de conhecimentos a respeito do espaço geográfico, enriquecendo, assim, as aulas dessa disciplina e a ampliação do conhecimento de mundo e do exercício da cidadania, expresso no direito que as PcDV têm de um ensino inclusivo.

Conclui-se ainda que a confecção e a doação desses recursos vêm contribuindo para melhorar o processo de ensino e aprendizagem da Geografia no CHARCE e que essa disciplina ofertada enquanto atividade de extensão vem enriquecer os professores de Geografia e a comunidade interessada na aquisição de habilidades e atitudes de forma a rever ideias e abandonar possíveis preconceitos, entendendo a riqueza da diversidade e da equidade nas relações cotidianas.

Referências

ALMEIDA, Rosângela Doin de. (org.) **Cartografia Escolar**. São Paulo: Contexto, 2007.

CAMPOS, Mariluze de Carvalho. O ensino de cartografia para alunos com deficiência visual. In: **Revista Geografia, Ensino & Pesquisa**. v. 20, n.1, 2016. p. 95-102. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/download/14389/pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.

FREITAS, Juliana Santiago de; TORRES, Eloiza Cristiane. **Geografia adaptada: os mapas táteis como alternativas práticas voltadas ao ensino inclusivo de geografia**. XI Encontro Nacional da

ANPEGE. Presidente Prudente – SP.9 a 12 de out. de 2015. p. 3891-3902. Disponível em: <https://silو.tips/download/palavras-chave-mapas-tateis-ensino-de-geografia-educao-inclusiva>. Acesso em 25 set. 2018.

LOCH, Ruth Emilia Nogueira. Cartografia tátil: mapas para deficientes visuais. **Portal da Cartografia**. Londrina, v.1, n.1, maio/ago. 2008. p.35-58. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/portalcartografia/article/viewFile/1362/1087>. Acesso em out.. 2017.

MARTINS JR. Luiz. **O uso da oficina pedagógica no ensino de geografia numa perspectiva inclusiva**. 2016. 170f. Dissertação (Mestrado em Geografia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/167941/339042.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 set. 2020.

NOGUEIRA, Ruth Emilia (org.). **Motivações hodiernas para ensinar geografia: representações do espaço para visuais e invisuais**. Florianópolis: Editora Nova Letra, 2009a. 253p. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Ruth_Nogueira/publication/316940650_Motivacoes_Hodiernas_para_ensinar_Geografia_representacoes_do_espaco_para_visuais_e_invisuais/links/591a10d54585159b1a4bb31f/Motivacoes-Hodiernas-para-ensinar-Geografia-representacoes-do-espaco-para-visuais-e-invisuais.pdf. Acesso em: 17 maio 2017.

OLIVEIRA, Maria Gabriela Martins de. **Oficinas pedagógicas e Aprendizagem Significativa: contribuições para a construção dos saberes geográficos nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2017. 84f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Departamento de Ciências Humanas - DCH. Jacobina – Bahia, 2017. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/739/1/trabalhodeconclusaodecursodemariaoliveira.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.

RÉGIS, Tamara de Castro. **Elaboração do atlas tátil do município de Florianópolis**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso - Curso de Geografia, Geociências, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/.../324091078_ELABORACAO_DO_ATLAS_GEOGRAFI. Acesso em: 17 de jun 2017.

SEMCOVICI, Nozi, Gislaine. **Análise dos saberes docentes recomendados pela produção acadêmica para a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina, 2013. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. Disponível em: http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2013/2013_-_NOZI_Gislaine_Semcovici.pdf. Acesso em: 01 ago. 2020.

OFICINAS PEDAGÓGICAS NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA: UM OLHAR PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL E A INCLUSÃO DO EDUCANDO COM DEFICIÊNCIA

Elayne Cristina Rocha Dias
Geovane Alves Rodrigues Neta

Introdução

A Geografia corresponde a uma ciência que trabalha com a organização sócio-espacial, sendo que compete a ela entender, analisar e explicar os efeitos da ação humana sobre os espaços, a fim de identificar ações que potencializem e ou mitiguem a utilização do espaço geográfico.

Com a implementação das Políticas Públicas de Inclusão há a necessidade de uma nova postura que se adéque à ética do social, em especial quando se considera a formação dos professores. Deve-se, especialmente, refletir sobre a flexibilização no contexto escolar no que diz respeito ao ensino de geografia para alunos com deficiência, mais especificamente, dos estudantes surdos procurando dimensionar metodologias em busca de melhorias no processo de ensino – aprendizagem.

Desta maneira, este relato de experiência pauta-se na realização de uma ação extensionista que incluiu a elaboração de duas oficinas pedagógicas constituídas por momentos teóricos e práticos, permitindo uma ação educativa de forma coletiva entre os estudantes do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Piauí – UFPI. As oficinas intituladas “Construindo conceitos e práticas avaliativas no processo de ensino e aprendizagem em Geografia” e “Noções Básicas de LIBRAS no Ensino de Geografia” foram realizadas, respectivamente, nos anos de 2018 e 2019.

A escolha pela UFPI justifica-se pela importância dela diante da sociedade e pelo fato da pesquisadora ser egressa dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura em Geografia desta instituição, além de possibilitar aos licenciandos a construção e (re)construção de novos saberes.

Assim, surgiu o seguinte questionamento: Qual a importância das oficinas pedagógicas na formação inicial dos estudantes do curso de Geografia da UFPI no que diz respeito ao público alvo da educação especial, mais especificamente da pessoa surda? Na busca por resposta desenvolveram-se alguns objetivos específicos. Entre eles: identificar as dificuldades enfrentadas pelos

estudantes do curso de Geografia da UFPI, no seu processo de formação inicial, com relação ao ensino de pessoas com deficiência; estimular os estudantes na produção de recursos didáticos e instrumentos avaliativos adequados a realidade vivenciada por eles dentro das escolas e refletir teoricamente sobre o processo de ensino/aprendizagem e de avaliação da aprendizagem, assim como, sobre as políticas educacionais voltadas para as pessoas com deficiência.

A escolha deste tema condiz com a importância de se refletir sobre a inclusão escolar e as dificuldades enfrentadas pelos professores de Geografia ao se depararem com o público-alvo da Educação Especial e a forma adequada de avaliá-los.

Assim, o presente texto está estruturado em três seções, que possibilitarão uma melhor compreensão e desenvolvimento das ações realizadas. A primeira corresponde à parte introdutória do trabalho, a segunda refere-se ao referencial teórico, destacando aspectos referentes ao conceito de avaliação e os principais instrumentos avaliativos. Nesta seção, contempla-se o processo histórico e as Políticas Públicas relativas às pessoas com deficiência, destacando os Surdos. Na seção “Resultados e discussões” é abordada a metodologia utilizada e detalhado o desenvolvimento das oficinas pedagógicas, visando demonstrar as formas de utilização dos diversos recursos para a construção de conhecimentos pelos estudantes surdos e repensar o ensino de Geografia.

Alinhando-se a esse contexto, as oficinas pedagógicas contribuem significativamente para a ampliação de diversos temas e no repensar o ensino de Geografia voltado para utilização de metodologias adequadas para minimizar as dificuldades dos educandos.

Oficinas Pedagógicas e o processo de formação inicial dos professores de Geografia e a inclusão do educando com deficiência

Ao considerar os objetivos da ação extensionista e no intuito de compreender o desenvolvimento metodológico, destaca-se aspectos teóricos abordados em ambas as Oficinas, salientando-se a importância dessas ações na formação inicial dos futuros professores.

Para Batista, Feltrin e Becker (2019, p. 70):

Constituir-se docente é, assim, um processo que ocorre na prática mediada por concepções teóricas, metodológicas, éticas e estéticas tecidas desde a formação inicial, passando pelas formações continuadas, contínuas e em serviço, mas principalmente na vivência cotidiana do espaço escolar.

Assim, a formação docente corresponde a um processo que envolve diversos elementos e contextos, percorrendo concepções metodológicas, teóricas, práticas.

As oficinas pedagógicas contemplaram as temáticas de avaliação da aprendizagem e ensino de LIBRAS na Geografia, promovendo a interação entre teoria e prática. No tópico a seguir será discutida a avaliação e o ensino da Geografia.

Avaliação e o ensino de Geografia

As principais dificuldades abordadas pelos estudantes de Geografia correspondem a compreensão do conceito de avaliação e seus instrumentos. Assim, a avaliação torna-se um dos momentos do processo de ensino-aprendizagem que requer bastante reflexão para os professores atuantes e para os em formação.

A avaliação é, reconhecidamente, um dos pontos privilegiados para estudar o processo de ensino-aprendizagem. Abordar o problema da avaliação supõe, necessariamente, questionar todos os problemas fundamentais da Pedagogia. Quanto mais se penetra no domínio da avaliação, mais consciência se adquire do caráter enciclopédico da ignorância e mais se põe em questão nossas certezas, ou seja, cada interrogação colocada leva a outras (SACRISTÁN, 1998, p. 295).

Desta maneira, o conceito e a função da avaliação devem ser bem compreendidos pelos docentes, sendo decisiva para o planejamento didático reflexivo e coerente, o qual conduzirá a práticas didáticas produtivas e interessantes aos alunos. Salienta-se a importância da compreensão dos docentes na diferença entre avaliar e verificar, como elementos norteadores no processo reflexivo e crítico de ensino-aprendizagem.

Destaca-se a diferenciação entre o ato de avaliar e de verificar abordados por Luckesi (2006) e Haydt (1995). O ato de “avaliar”, palavra que tem origem no latim (*a-valere*), quer dizer dar valor a algo e constitui-se no processo de coleta e análise de dados, tendo como objetivo observar e analisar a atribuição de um posicionamento negativo ou positivo de algo (LUCKESI, 2006).

O ato de “verificar”, que também tem origem no latim (*verum faceres*), significa fazer o verdadeiro e tem como objetivo observar, analisar e sintetizar dados para delimitar o objeto. Outras definições: testar, medir e avaliar (HAYDT, 1995).

As avaliações da aprendizagem no Brasil são realizadas e coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação - MEC, com a finalidade de promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro como subsídio à formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional, a partir de parâmetros de qualidade e equidade. Assim, os resultados coletados e analisados são repassados de forma clara para os gestores, pesquisadores, educadores e sociedade em geral, de acordo com o MEC. As avaliações institucionais na educação básica contemplam: a Prova Brasil, a Provinha Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

A Prova Brasil aplicada em anos ímpares, envolvendo os alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes federais, estaduais e municipais, das áreas rurais e urbanas, em escolas que tenham, no mínimo, vinte (20) alunos matriculados no ano avaliado. Os resultados apontam para: os coeficientes de evasão escolar, a reprovação e nota da prova.

A Provinha Brasil, refere-se a uma avaliação de caráter diagnóstico do nível de alfabetização das crianças matriculadas no 2º ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. A mesma, realiza-se em duas etapas: uma no início e outra no final do período letivo. Os objetivos são:

- 1) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- 2) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e
- 3) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (SILVA; LIMA, s/d, p.2).

Ou seja, reconhecer as habilidades previstas para este público alvo, principalmente, no que se refere à leitura.

E, o ENEM que tem por objetivo avaliar o desempenho dos alunos, de escolas públicas e privadas do Brasil, ao final da Educação Básica. Este exame é utilizado, também, como critério para o ingresso no ensino superior.

Para se ter uma prática avaliativa significativa na educação básica, torna-se necessário que os docentes realizem uma reflexão contemplando as ideias de Vasconcellos (1995) e de Luckesi (1999).

Este último afirma que “O autoritarismo [...] é elemento necessário para a garantia desse modelo social, daí a prática da avaliação manifestar-se de forma autoritária”. Nesse modelo autoritário a avaliação é vista como mero instrumento de verificação do conhecimento do aluno. Para ele a avaliação deve estar “[...] a serviço de uma pedagogia que entenda e esteja preocupada com a educação como mecanismo de transformação social” (LUCKESI, 1999, p. 28).

Assim, a operacionalidade do processo educativo equivale em alterar a metodologia de trabalho em sala de aula, sendo a avaliação apenas um dos problemas enfrentados. Modificar não apenas a avaliação, mas também as práticas metodológicas.

Os rituais que devem ser criados em relação a avaliação contemplam a reflexão sobre: o ato de atribuir valor apenas ao dia da prova, esquecendo a dimensão do processo de aprendizagem; a seleção dos conteúdos, ou seja, redimensionar os conteúdos da avaliação, a fim de que os objetivos de ensino sejam alcançados; a análise dos erros, isto é, identificar e analisar os aspectos negativos inclusos no processo avaliativo, de forma a mudar a prática meramente verificativa e, por fim, a tomada de decisões que consiste em socializar os pontos refletidos através da avaliação com todos os membros que fazem parte da ação de educar, criando critérios comuns de forma a discutir novas concepções de avaliação e educação.

Instrumentos e técnicas de avaliação

Destaca-se alguns instrumentos e técnicas de avaliação (Quadro 1) que os docentes em formação podem utilizar dentro do seu contexto de sala de aula com seus alunos.

Quadro 1 - Instrumentos e técnicas de avaliação

Observação	Aplicação de provas	Auto avaliação
Produções	Provas escrita	Comportamento intencional
Relatórios	Dissertativa	Atividades significativas
Exercícios	Trabalho em grupo	Apreciação do aluno
Pesquisas	Teste	Uso da reflexão pelo aluno
	Objetiva	Realidade vivenciada

Fonte: Elaborado pela Autora (2020).

Observa-se através desse quadro a diversidade de instrumentos e técnicas que os educadores podem utilizar como forma de avaliar seus alunos, tornando o ensino mais atraente e dinâmico. Destacam-se entre eles: a observação, a aplicação de provas e a auto avaliação. Eles precisam ser combinados de acordo com os objetivos de ensino. São esses objetivos que norteiam a seleção dos instrumentos e técnicas a ser utilizados. A avaliação é um meio para acompanhar o desenvolvimento do aprendiz, o que ele já é capaz de realizar.

História e evolução das políticas públicas de Educação Especial e inclusiva

Em nosso país, surgem ações focadas na ideia da necessidade de atendimento especializado e inclusivo das pessoas com deficiência nos sistemas sociais, sobretudo na esfera escolar.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro (BRASIL, 2010, p.10).

Durante muito tempo, as pessoas com algum tipo de deficiência foram excluídas, a ponto de suas famílias afastá-las da interação social, por receio de algo pior. A história educacional para pessoas com deficiência atravessou várias fases: de exclusão, segregação institucional, integração e inclusão conforme pode-se observar no excerto a seguir:

Na fase da exclusão, nenhuma atenção educacional foi provida às pessoas com deficiência, que também não recebiam outros serviços. A sociedade simplesmente ignorava, rejeitava, perseguia e explorava essas pessoas, então consideradas “posuídas por maus espíritos”. Já na fase de segregação institucional, as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade e da família, geralmente atendidas em instituições por motivos religiosos ou filantrópicos e tinham pouco ou nenhum controle sobre a qualidade de atenção recebida. [...] na fase de integração surgiram as classes especiais dentro de escolas comuns. Nesta fase, os testes de inteligência desempenharam um papel relevante, no sentido de identificar e selecionar apenas as crianças com potencial acadêmico. As instituições foram se especializando para atender pessoas por tipo de deficiência. Assim, a segregação institucional continuou sendo praticada. A ideia era a de prover, dentro das instituições todos os serviços possíveis já que a sociedade não aceitava receber pessoas deficientes nos serviços existentes na comunidade. Durante duas décadas o movimento pela integração social começou a procurar inserir as pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais como a educação, trabalho, família e lazer. Essa nova abordagem teve como molas propulsoras o princípio da normalização, que tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência, especialmente aquela com deficiência mental, tem o direito de experimentar um estilo padrão de vida que seria comum ou normal à sua própria cultura (BARBOSA, 2015, p.1).

A aceitação das pessoas com deficiência pela sociedade sempre foi algo complexo, permeado pelo preconceito, embora estas possam ser produtivas em várias atividades quando se tem uma escolarização acessível e um treinamento profissional adequado para a constatação das suas habilidades.

O século XX apresentou modificações culturais, subjetivas e ideológicas, principalmente, marcadas pelo avanço de um pensamento democrático na sociedade brasileira. A interlocução entre as esferas do Governo, nos âmbitos federal, estadual e municipal, e o fortalecimento dos movimentos sociais, deram início à criação de programas escolares para deficientes mentais (nomenclatura usada anteriormente) e, posteriormente, para as demais deficiências, incluindo os Surdos.

Anteriormente, a instituição de ensino regular de uma certa forma impedia o acesso para a maioria das pessoas com deficiência, ampliando-se a formalização de escolas especiais e classes especiais, constituídas por alunos com deficiência, integrando o contexto escolar.

Cardoso (2003, p.18) enfatiza que “[...] no Brasil, as classes especiais foram criadas, entre 1960 e 1965, em todo território brasileiro, para as pessoas excepcionais”, como maneira de organizar e manter a homogeneidade das turmas comuns. Ressalta-se que esta terminologia era utilizada para os indivíduos com deficiência intelectual que frequentam as classes especiais.

Os Surdos, apesar de não possuírem deficiência na área cognitiva, eram frequentarem matriculados nessas classes especiais. Estas contribuíram para reforçar a segregação e exclusão dessas pessoas em relação à escolarização, mediante o enfrentamento de duas problemáticas: a primeira diz respeito aos critérios de encaminhamento; a segunda gira em torno da permanência prolongada dessas crianças em classes especiais.

No ano de 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências passa por uma fundamentação legal, que assinala o direito dessas pessoas à educação, com preferência no ensino comum. Aborda-se o tema Educação Especial vinculado ao sistema geral.

É importante dizer que na década de 1960, nasce a proposta de integração educativa, que corresponde ao ensino dos alunos com deficiência na escola comum e apoiados individualmente a participarem destes.

[...] esta nova concepção não nega que os alunos tenham problemas em seu desenvolvimento. No entanto, a ênfase consiste em oferecer ao aluno uma mediação. A finalidade primordial é analisar o potencial de aprendizagem, como sujeito integrado em um sistema de ensino regular, avaliando ao mesmo tempo quais os recursos que necessita para que sua evolução seja satisfatória. O conceito necessidades educacionais especiais remete às dificuldades de aprendizagem e aos recursos educacionais necessários para atender essas necessidades e evitar dificuldades (CARDOSO, 2003, p.19-20).

A integração estabeleceu mudanças na progressão e uma mediação com relação aos estudos, com base na capacidade cognitiva de cada sujeito sem discriminações e segregações, passando a ser visto como cidadãos participativos da sociedade e analisando o potencial de aprendizagem. Ressalta-se que esta proposta não obteve resultados tão positivos, como será evidenciado.

Posteriormente, em 1973, registra-se a instalação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, vinculado ao MEC, responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, orientando metas sobre a inclusão (para os indivíduos com deficiência e para os considerados superdotados). Tais metas possuíam caráter assistencialista e, muitas vezes, significavam iniciativas isoladas do próprio Estado.

No caso de crianças superdotadas, apesar da garantia do direito ao seu acesso à escola comum, não se observava em sala de aula uma abordagem que complementasse ou suplementasse, de forma organizada, práticas pedagógicas adequadas esses sujeitos.

Registra-se uma diversidade de termos utilizados ao longo destas mudanças no campo da Educação Especial. Segundo Cardoso (2003), na década de 1980, o termo “deficiente” é substituído pela expressão “pessoas portadoras de deficiência”; logo mais adiante, em 1986, adota-se a denominação “pessoas com necessidades educativas especiais” e, atualmente, utiliza-se “pessoas com deficiência”. Cada nomenclatura dialoga com as mudanças dos paradigmas sociais vigentes em cada época.

Corroborando com a proposta, a Constituição Brasileira de 1988 traz em seu Capítulo III – da Educação, da Cultura e do Desporto – Art. nº 205, a premissa de que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. O Art. nº 208, prevê, de modo específico, que o “[...] dever do Estado com a educação será efetivado mediante [...] Atendimento Educacional Especializado [...], preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

No âmbito internacional, em 1994, entre 7 e 10 de junho, em Salamanca – Espanha, realizou-se a Conferência Mundial de Educação, objetivando reafirmar o compromisso com a educação para todos no sistema comum de ensino. Sob o patrocínio do governo espanhol e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, a Conferência contou com a representação de 88 governos e 25 organizações internacionais.

Desse encontro, construiu-se o documento conhecido como Declaração de Salamanca, tornando-se referência para tratar dos princípios, da política e prática em Educação Especial, trazendo como indicação a inclusão social.

A Declaração de Salamanca propõe mudanças para a sociedade, afirmando um pensamento democrático, destacando os sujeitos de direitos, os quais devem expressar suas aspirações em relação à sua educação, à forma de como deve ser a estrutura e a acessibilidade ao conhecimento.

A Educação Inclusiva é um processo de enfrentar e responder à diversidade de necessidades de todos os estudantes através de práticas inclusivas em aprendizado, culturas e comunidades, e reduzindo exclusão de dentro da educação e partindo da educação [...] Envolve mudanças e modificações de conteúdo, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum que cobre todas as crianças da faixa etária apropriada e uma convicção de que é a responsabilidade do sistema regular educar todas as crianças (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 13).

De acordo com a Declaração mencionada, a Educação Inclusiva visa auxiliar o processo de ensino-aprendizagem de todos incluindo as pessoas com deficiência em estabelecimentos de ensino, públicos ou particulares, como também promover assistência complementar e suplementar para garantir acessibilidade curricular, com apoio da área médica e social.

A Educação Inclusiva é considerada um processo que torna ampla a inserção de todos os educandos nas instituições de ensino comum nas mais variadas categorias do processo de aprendizagem. Trata-se de reorganização cultural, ações públicas e práticas docentes adotadas nas escolas de modo que respondam a aspectos relacionados à diversidade.

No bojo desta discussão, temos a aprovação e atualização da nova LDB, na qual percebe-se uma abertura de espaço para a proposição de medidas sintonizadas com uma concepção de educação como direito de todos, dever do Estado e da família.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, no Art. 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar (BRASIL, 2010, p.12).

O implemento conduz à incorporação de temas que foram ganhando importância no meio social. Sobre a Educação Especial, temos como perspectiva um currículo flexível e adaptado às especificidades das crianças com deficiência. Verifica-se, nesse momento, certo avanço nas políticas de educação brasileira, incluindo-se aí, a educação das pessoas com deficiência.

Pode-se constatar, na Constituição de 1988, na Declaração de Salamanca e na LDB, uma perspectiva que aponta novos rumos para os serviços de apoio especializado, métodos, técnicas e uso de recursos adequados às necessidades específicas dos indivíduos

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

As discussões relacionadas ao processo da Educação Especial são sempre efetivadas em meio a inúmeras dificuldades e preconceitos. O percurso aponta para modelos institucionais de segregação e integração, confluindo, no final do século XX, ainda que de forma incipiente, na proposta da Educação Inclusiva.

Em 2008, é lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEEI, que procura acompanhar as transformações do conhecimento e da sociedade, objetivando a qualidade na educação para todos os alunos e os avanços na cultura e na estrutura das instituições de ensino. O intuito é que todos sejam atendidos de acordo com suas especificidades, como já apontado na Declaração de Salamanca, em 1994, como se nota a seguir:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando todos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5).

Na PNEEEI contempla-se a Educação Especial articulada com o ensino comum, bem como a orientação para o atendimento dos estudantes que constituem seu público alvo. Esse documento coloca a Educação Especial como transversal em relação à educação regular, determinando o AEE como um apoio na identificação, elaboração e organização de recursos e práticas pedagógicas diferenciadas como maneira de minimizar as barreiras existentes no ambiente educacional e na sociedade. Na próxima seção serão apresentados os resultados e discussões sobre o desenvolvimento das Oficinas pedagógicas.

Resultados e Discussões

Na perspectiva de alcançar os objetivos delineados na ação extensionista, a metodologia contemplou a etapa de revisão bibliográfica, com consultas a artigos; leis; portais e livros que contemplam as temáticas abordadas nas oficinas. Após essa etapa procedeu-se a ao planejamento, organização e execução das oficinas pedagógicas.

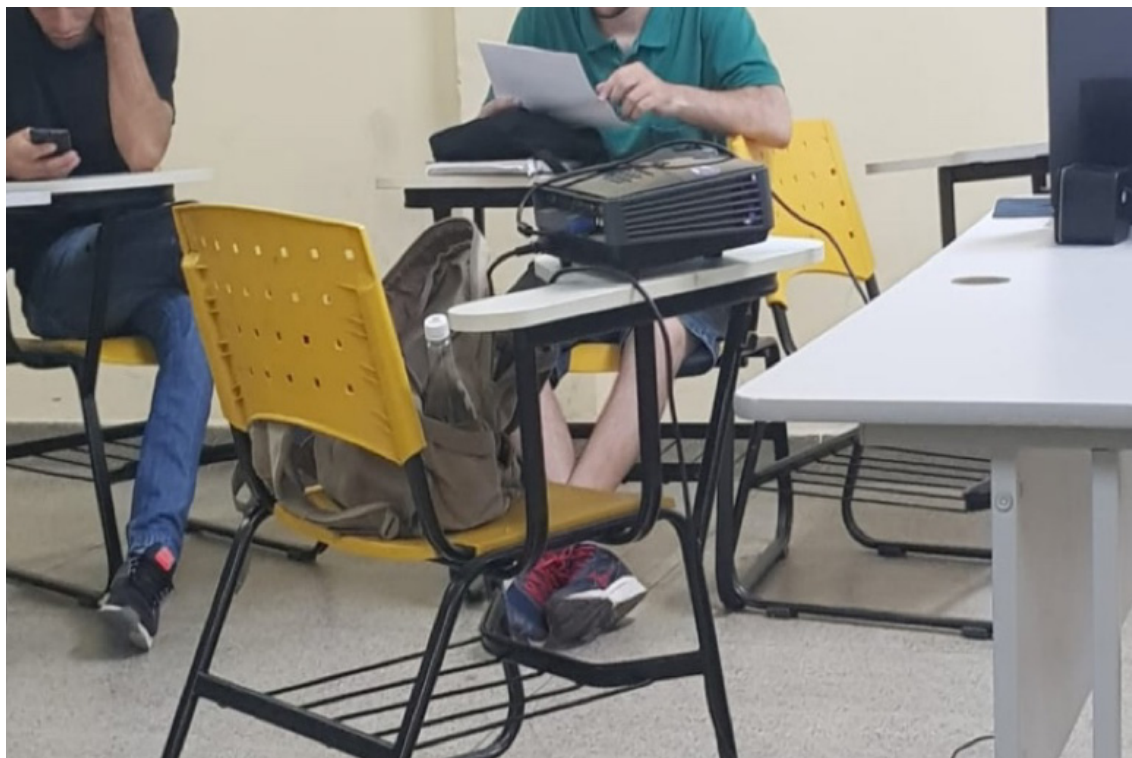
Oficina 1 - Construindo conceitos e práticas avaliativas no processo de ensino e aprendizagem em Geografia.

A primeira oficina pedagógica, realizada no ano de 2018, intitulou-se “Construindo conceitos e práticas avaliativas no processo de ensino e aprendizagem em Geografia”. Esta objetivou a discussão a respeito do conceito de avaliação da aprendizagem; diferenciação entre avaliar e verificar; apresentação dos tipos de instrumentos avaliativos utilizados para avaliar e a apresentação da atividade prática para os alunos.

A oficina foi dividida em dois encontros: O primeiro ocorrido em 12 de novembro de 2018 abordou aspectos teóricos e o segundo realizado em 19 de novembro do mesmo ano constituiu-se da parte prática, envolvendo micro-aulas dos participantes; exposição dos instrumentos avaliativos escolhidos e discussões e reflexões sobre os instrumentos avaliativos abordados.

A seleção dessa temática justifica-se pela dificuldade encontradas pelos cursistas - estudantes de Geografia da UFPI - em desenvolver instrumentos avaliativos baseando-se na realidade das instituições nas quais estavam estagiando.

Figura 1 - Atividade prática realizada pelos cursistas do curso de Geografia



Fonte: Arquivo da Autora (2018)

Figura 2 - Apresentação da atividade prática pelos cursistas



Fonte: Arquivo da Autora (2018).

As figuras 1 e 2 retratam cenas das discussões realizadas pelos cursistas ao longo da oficina. Cada grupo responsabilizou-se em produzir e refletir sobre um tipo de avaliação para ser desenvolvida em sala de aula com seus alunos.

Portanto, a realização dessa primeira oficina permitiu vivenciar diversas situações didáticas e atividades práticas que contribuíram para a produção de conhecimentos relativos a avaliação e as metodologias de ensino de Geografia. Além disso, houve a contextualização do cotidiano dos cursistas, relacionado os conteúdos discutidos com os seus espaços de vivências.

Oficina 2 - Noções básicas de LIBRAS no ensino de Geografia

A segunda oficina pedagógica, efetivada no dia 7 de dezembro de 2019, intitulou-se “Noções básicas de LIBRAS no ensino de Geografia”. Teve o objetivo de apresentar o processo histórico e a evolução das Políticas Públicas com respeito às pessoas com deficiência, em especial os Surdos.

A atividade foi dividida em dois momentos: teórico e prático. Este último envolveu a prática de sinais de LIBRAS utilizando vocabulário relacionado ao contexto escolar e aos conteúdos específicos da Geografia. Além disso, foram demonstradas sugestões de diversos recursos pedagógicos para serem trabalhados com os alunos com deficiência e a produção de recursos didáticos pelos cursistas. A figura 3 retrata as possíveis sugestões de recursos didáticos para desenvolver com os alunos com deficiência.

Figura 3: Recursos didáticos no ensino de Geografia.



Fonte: Arquivo da Autora (2019)

A figura 04 corresponde a produção e aplicação de recursos desenvolvidos pelos cursistas da oficina.

Figura 4 - Produção de recursos didáticos pelos cursistas da Oficina



Fonte: Arquivo da Autora (2019)

Durante a oficina 1, foram elaborados instrumentos de avaliação partindo da realidade dos estudantes do curso de Geografia da UFPI e na oficina 2 foram criados recursos didáticos tais como: cartazes e maquetes; que pudessem ser utilizadas, posteriormente, com estudantes surdos.

O objetivo principal destas oficinas foi a reflexão sobre a prática docente, por parte dos futuros professores de Geografia, também, novas estratégias para serem utilizadas em sala.

Essas oficinas buscaram relacionar teoria à prática, enfatizando conteúdos conceituais (aspectos sobre a avaliação da aprendizagem e instrumentos avaliativos; processo de educação dos Surdos, dentre outros), procedimentais (sugestões de metodologias para desenvolver em sala de aula e a elaboração dos recursos didáticos e instrumentos avaliativos) e atitudinais.

Considerações Finais

Ao considerar a sua formação, o professor de Geografia precisa analisar e compreender os problemas do espaço geográfico. Este profissional, ao longo da formação acadêmica, é estimulado a desenvolver uma visão integradora da relação sociedade e natureza.

As diversas temáticas associadas ao conhecimento geográfico podem-se constituir em dificuldades no processo de formação inicial dos estudantes de Geografia e na sua atuação no campo profissional. Especialmente, no que diz respeito a transposição didática para estudantes com deficiência.

As oficinas pedagógicas abordaram assuntos geográficos diversos, permitiram aos alunos a percepção de um ensino voltado para o espaço de vivência utilizando metodologias diversas. Portanto, ação extensionista contribuiu para a reflexão sobre a práxis educativa e para a compreensão da relação entre a universidade e a sociedade como um todo.

Referências

BATISTA, Natália Lampert; FELTRIN, Tascelli; BECKER, Elsbeht Léia Spod. Autoformação docente e reflexões sobre vivências escolares. In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. (org.). **Inquietações e proposituras na formação docente**. Ponta Grossa: Atena, 2019, p. 67-81.

BARBOSA, Davi. Portal Ideias Criativas. **As 4 Fases da Inclusão**. 2015. Disponível em: ><http://ideiacriativa.eadplataforma.com/forum/27/4-fases-da-inclusao/><. Acesso em: 23 mai. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília DF: Senado; 1998.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> . Acesso em: 25 jul. 2017.

BRASIL. **Marcos políticos-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.

CARDOSO, M. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão: uma longa caminhada. In: MOSQUERA, J. M.; STOBAÜS, C. (Org.). **Educação especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades educativas especiais (NEE) In: **CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NEE**, 1994, Salamanca – Espanha. UNESCO. Salamanca: UNESCO, 1994.

HAYDT, Regina Cauzoux. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. 5ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1995.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

SACRISTÁN, GÓMEZ A. I. P. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, Selma Gattass Dias Aires da.; LIMA Elizeth Gonzaga dos Santos. Provinha Brasil e suas implicações na prática pedagógica: as vozes dos docentes. Disponível em: https://sites.pucgoias.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/wp-content/uploads/sites/61/2018/05/Selma-Gattass-Dias-Aires-da-Silva_-Elizeth-Gonzaga-dos-Santos-Lima.pdf . Acesso em 20 jul. 2022.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Plano de Ensino – Aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertat, 1995.

“MÃOS” QUE COMUNICAM, ENSINAM E APRENDEM GEOGRAFIA EM CAXIAS-MA: A CONSTRUÇÃO DE SABERES GEOGRÁFICOS PELOS ALUNOS SURDOS MEDIATIZADOS PELO PROFESSOR E PELO INTÉRPRETE DE LIBRAS

Danielle Maria Apolonio Rodrigues

Questões Introdutórias

A Educação Inclusiva no Brasil é uma prática recente, ganhando força no início dos anos 2000. Do ponto de vista da legislação educacional, da produção de livros e de trabalhos acadêmicos ela está bem alicerçada. Leis, decretos, documentos oficiais, entre outros dispositivos legais, assim como, as pesquisas acadêmicas, dão suporte para essa questão.

Como consequência disso, tem se materializado no território brasileiro, a consolidação do processo da seguridade da matrícula escolar de pessoas com deficiência em salas comuns e orientações didático-pedagógicas, nos estabelecimentos de ensino, através do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Por outro lado, a luta continua para garantir a permanência e o sucesso escolar dos alunos com deficiência. Destarte que, hoje a qualidade de ensino tem se constituído como nova dimensão do direito à educação, pois inclusão supõe aquisição do saber, transformação social, efetivação da cidadania e da democracia, visando o desenvolvimento pleno do educando.

Nesse sentido, o presente texto é oriundo das inquietações que vêm me acompanhando ao longo do meu exercício profissional como professora intérprete de LIBRAS, em escolas públicas estaduais, frente ao modo como se concebe o ensino de Geografia para surdos nas salas comuns, ou seja, mediado pelos professores e intérpretes de LIBRAS. Além disso, a preocupação com o modo de consolidação da apreensão e construção destes saberes pelos surdos, e, também, com a notória dificuldade dos professores, intérpretes e instrutores de realizarem o planejamento colaborativo.

Para tanto, delineou-se como objeto de estudo o processo de ensino- aprendizagem dos saberes geográficos para surdos, pretendendo responder à seguinte problemática: Como se dá a construção dos saberes geográficos mediatizado por professores e intérpretes de Libras aos educandos surdos no município de Caxias-MA?

Para tal, de maneira ampla, tenciona-se analisar as práticas pedagógicas inclusivas que o professor de Geografia e o Intérprete de Libras desenvolvem em uma escola estadual da cidade de Caxias-MA para desempenhar seus papéis como mediadores na construção dos saberes geográficos de alunos surdos.

De modo específico, busca-se discutir a Geografia inclusiva no contexto do ensino - aprendizagem dos alunos surdos; identificar os saberes geográficos construídos pelos alunos surdos mediatizados pelo professor e pelo intérprete de LIBRAS; averiguar o sentido atribuído pelos alunos surdos ao trabalho do professor de Geografia e do Intérprete de Libras em seu processo de ensino-aprendizagem; diagnosticar como vem acontecendo o ensino de Geografia ofertado aos surdos, com vistas a uma educação geográfica significativa e, por fim depreender os desafios, metodologias e possibilidades percebidas e vivenciadas pelos professores e intérpretes em suas práticas pedagógicas.

Metodologicamente, de acordo com Gil (2008), este trabalho, resulta de pesquisa bibliográfica e documental que tratam sobre “Educação de Surdos e Ensino de Geografia” e, de pesquisa de campo de cunho qualitativa realizada em 2019, com 2 professoras de Geografia; 2 Intérpretes de Libras e 2 alunos surdos. Para tanto, aplicou-se questionários e realizou-se entrevista semi-estruturada com os interlocutores da pesquisa e observação participante. Os interlocutores aceitaram voluntariamente participar da mesma, assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.

Na organização dos dados, empregou-se a técnica análise de conteúdo (BARDIN, 2009) e na interpretação, utilizou-se o método materialismo histórico e dialético, porque os interlocutores da pesquisa são tomados como sujeitos sócio-históricos.

Os resultados revelam que os conceitos-chave da Geografia, noções de lateralidade, espaço vivido, percebido e concebido, segregação espacial, entre outros, são saberes geográficos que os alunos surdos têm construído com a mediação do professor e do Intérprete de LIBRAS e, portanto, na visão deles, o ensino-aprendizagem de Geografia tem ganhado maior amplitude e possibilidades, pois os surdos são muito mais visuais, aprendem facilmente, a partir da exploração de imagens, aula campo, recursos visuais e táteis como maquetes, exploração do conteúdo vivo e demais materiais concretos.

Educação Geográfica Inclusiva para surdos

A educação inclusiva no Brasil do ponto de vista da legislação educacional e da produção de trabalhos acadêmicos está bem alicerçada e tem dado passos largos amparados por dispositivos legais, principalmente no que tange à inclusão do surdo nas salas comuns, a exemplo dos regramentos postos na LDB (Lei n 9394/96), na intitulada Lei de Libras n° 10.436/2002, no decreto 5626/2005, nos documentos norteadores da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Decreto 6.571/2008 que trata do AEE, a Lei 13.146/2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão, a Lei n° 12.319/2010 que trata da profissão do intérprete de LIBRAS, dentre outros.

Contudo, entre o legal e o real, há uma distância enorme, dando a impressão de que existem duas realidades, e existem mesmo, pois a educação inclusiva é fruto de uma educação brasileira dualista. Senão vejamos:

O processo de inclusão escolar no Brasil esteve durante muito tempo à margem das políticas públicas que atendiam grupos excluídos socialmente. A recente participação da comunidade

surda nas escolas, resultado de um histórico de lutas e conquistas, tem despertado discussões e contraposições com relação ao modelo de educação. Por um lado, há os que acreditam ser importante para o desenvolvimento pleno dos surdos, o convívio com os ouvintes [...] (SILVA, 2015, p. 16).

Nesse sentido, no entender desta parcela de sujeitos surdos, a Educação Inclusiva é “[...] uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008), discurso endossado por Vilaronga e Mendes (2014), explicitado na estrita necessidade de relacionar o número de matrículas com a qualidade de ensino, de investigar o processo em que os educandos com necessidades educacionais especiais estão inclusos.

Ademais, depreende-se que na perspectiva da educação inclusiva o planejamento colaborativo é elemento essencial para a qualidade do ensino e a aprendizagem do educando surdo, visto que o processo de ensino-aprendizagem perpassa pelo crivo do co-ensino, onde as relações pedagógicas entre a equipe de coordenação pedagógica, professores das salas comuns, da Sala de AEE/SRM, intérpretes, instrutores, cada um ao seu modo, com suas especificidades, habilidades e competências, consolidam-se na construção de práticas e recursos metodológicos que atendam às necessidades educacionais especiais e específicas do educando surdo.

Nesse cenário, Santos e Rodrigues (2019) destacam que em se tratando da educação de pessoas com deficiência, as práticas pedagógicas inclusivas precisam convergir para a construção de significados que contribuam para o desenvolvimento em todas as dimensões desses sujeitos no ambiente escolar e demais espaços sociais. É necessário voltar nossos olhares para a qualidade do ensino ofertado, pois compreendermos que a mesma se constitui elemento preponderante para a aquisição do saber, a transformação social, a efetivação da cidadania e da democracia, visando o desenvolvimento pleno. Cabe salientar que anteriormente a preocupação pautava-se na oferta e o acesso dos indivíduos à escola, transferindo-se atualmente para a forma profundamente desigual da referida oferta e a qualidade do ensino que cada sujeito tem acesso.

A este respeito, Oliveira (2018) destaca que “o professor é sujeito e objeto de seu trabalho”, o que nos leva a inferir que há uma intrínseca necessidade de ruptura destes indivíduos com a concepção excludente evidenciado no conceito denominado por Mantoan (2006) de “aluno ideal”, cultivada no âmbito escolar, como elemento preponderante para o êxito de sua atividade laboral, entendimento este que coaduna com a afirmação de Mittler (2003) ao dizer que:

A inclusão depende do trabalho cotidiano dos professores na sala de aula e do seu sucesso em garantir que todas as crianças possam participar de cada aula e da vida da escola como um todo. Os professores, por sua vez, necessitam trabalhar em escolas que sejam planejadas e administradas de acordo com linhas inclusivas e que sejam apoiados pelos governantes, pela comunidade local, pelas autoridades educacionais locais e acima de tudo pelos pais (MITTLER, 2003, p. 20).

De igual modo, entendemos que partindo dos pressupostos inclusivos, o ensino - aprendizagem de Geografia, ainda que filosoficamente, caracterizado por elementos de constructo e da realidade concreta percebida pelos educandos pautada, essencialmente, no cotidiano destes sujeitos, objetiva uma ruptura com uma Geografia fragmentada, puramente física, distante da realidade. Almeja-se o trabalho da Geografia Crítica, como base sócio-constructivista, proporcionando uma reflexão crítica e dialética dos conceitos geográficos trabalhados na disciplina, que se propõe a estudar os aspectos naturais, espaciais e lançar luzes na vivência social do educando, promovendo a análise e resolução de conflitos latentes na sociedade.

Neste íterim, em se tratando da aquisição geográfica dos educandos com deficiência, de modo particular do surdo, cabe-nos refletir sobre o ensino de Geografia que seja alicerçado na inclusão, onde o aprendizado migre de mera apreensão conceitual para construção de significantes palpáveis no percurso educacional e desenvolvimento social destes sujeitos.

Por assim compreender a educação especial na perspectiva inclusiva, Pena (2012) volta seus olhares para a leitura de mundo, as percepções do ensino-aprendizagem do ponto de vista dos surdos, de suas necessidades, coadunando com Santos e Rodrigues (2019) quando estes mencionam que os saberes geográficos, as experiências vividas, são cotidianamente materializadas pelas crianças e adolescentes, para tanto, é de fundamental importância enveredarmos pela concepção e o modo que se dá a inclusão escolar, o processo formativo o currículo da disciplina, as práticas exitosas, a avaliação do educando surdo, com vistas ao direito de aprender que lhe é inerente.

Entendemos que muitas são as discussões acerca da alfabetização geográfica inclusiva com a utilização da Língua de Sinais e, que a mesma percorre meandros de uma sociedade de exclusão. No entanto, cremos que cada oportunidade de alargar e aprofundar as pesquisas sobre a temática é uma oportunidade de contribuir, ainda que, de modo discreto para a melhoria das práticas dos professores e para a tão sonhada escola para todos, que atenda com equidade as necessidades singulares e diversas de cada pessoa.

Desta maneira, o ensino das diversas disciplinas e nosso caso de Geografia, traz em seu escopo as representações veladas da sociedade, permeadas no projeto político pedagógico, missão, visão e valores da escola, que até conseguem ser inclusivos no discurso, mas amarga sua incompatibilidade e inconsistência no chão da sala de aula.

Neste âmbito, Pena (2012) trata da necessidade de “ler o mundo com quem não ouve, ensinando e aprendendo geografia na perspectiva dos surdos”, reunindo nas aulas de geografia o ensino da diversidade como elemento constitutivo da aprendizagem individualizada, garantindo a construção identitária de cada aluno, da geografia humana. A esse respeito, esclarece que:

Os estudantes surdos também necessitam ser instrumentalizados para que exerçam, de fato, sua cidadania. Nesse sentido, a geografia é um conteúdo escolar capaz de fornecer suporte para uma análise e ação crítica sobre o espaço geográfico, possibilitando ao aluno surdo, assim como a todos os alunos, descobrir e analisar sua realidade e os problemas de sua época e lugar, dando-lhes condições de autonomia, de criatividade e criticidade (PENA, 2012, p. 28).

Pensar o ensino de Geografia para os surdos, com planejamento e didática que contemple as necessidades educacionais especiais deste público, requer um posicionamento de confronto de cunho formativo e metodológico, das exigências formativas dos professores, rompendo com o modelo descritivo da docência, questão evidenciada por Pena (2012) ao citar que a inclusão eficiente parte da formação adequada dos professores, a capacitação técnica dos intérpretes, AEE estruturado e metodologias baseadas na “ponte” da valorização dos saberes empíricos e da ciência apresentada.

Para tanto, faz-se necessário a utilização de metodologias que despertem o interesse e participação do surdo, cenário que requer um professor de geografia crítico e reflexivo, que imprima em sua prática uma visão inclusiva, capaz de preencher as lacunas ideológicas, epistemológicas e curriculares da escola, de ampliar as possibilidades e não a deficiência.

É importante dizer que sabemos que nós, professores de Geografia, não recebemos o aparato formativo na graduação para atender aos surdos, questão posta também por Bueno (1999), ao trazer à baila a formação insuficiente na graduação para atender os alunos com necessidades educacionais especiais ou de aprendizagens, no entanto, pensamos que no percurso da

docência, ao perceber as frestas deixadas pela graduação precisamos buscar meios para elucidá-las no exercício da profissão com a constante ressignificação da prática.

Destarte, Viveiros (2014) na sua dissertação de mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, intitulada **A Construção de Conhecimentos Significativos: Um Horizonte mais crítico na Geografia Escolar**, apresenta uma discussão sobre a construção da aprendizagem significativa no panorama da Geografia Crítica, correlacionando a Geografia e a inclusão, percorre o trajeto da Geografia Pragmática à Crítica, na perspectiva da centralidade do aluno e não da sociedade, proporcionando aos educandos o protagonismo, o mover da aparência e da essência.

Aliada a estas questões, voltamos nossos olhares para a compreensão de que o surdo aprende primordialmente pelo letramento visual, requerendo que o material pedagógico utilizado nas aulas de Geografia seja acessível à cultura surda, com desenvolvimento de atividades que lhe permitam uma reflexão metalinguística e a construção do conhecimento. A este respeito Lesser (2017) propõe que o ensino de Geografia seja embasado no uso de imagens, de modo que os surdos façam a leitura das imagens e consigam consolidar os conceitos abstratos de maneira mais prática possível. Entretanto, também em seu discurso, a autora traz reflexões e ponderações quanto à escassez de materiais didáticos específicos, como jogos, mapas, livros bilíngues, aparelhos das Tecnologias da Informação e Comunicação - TICs para tal ação, remontando ao professor de geografia um esforço maior para a produção dos mesmos.

Por sua vez, Arruda (2015) endossa as questões ora mencionadas, elencando inúmeras metodologias e recursos para a alfabetização geográfica dos surdos, alvitando um ensino geográfico apto às múltiplas dimensões, à apreensão visual dos temas e conteúdos, ao debate para além da sala de aula, com um escopo curricular significativo ao surdo, no tocante ao alargamento de leitura de mundo e do debate multicultural. O autor discorre ainda sobre sua experiência na docência de Geografia, no Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES), onde utilizava desenhos para ilustrar os conteúdos, destacando que:

Começava a perceber que a importância das imagens no ensino de Geografia para surdos vai além da ilustração de alguns temas; ela pode ser parte importante no processo de construção do conhecimento, garantindo mais referências à memória visual dos alunos. [...]. O que é importante ressaltar [...] é que percebemos que as imagens parecem ser um recurso imprescindível para o processo de aprendizagem de Geografia pelo aluno surdo, auxiliando a comunicação e a conceptualização dos temas como aprofundaremos [...] (ARRUDA, 2015. p. 38).

Portanto, conforme o especificado pelo autor, há de se considerar a característica visual do sujeito surdo, sendo a imagem elemento com inúmeras possibilidades didáticas, diante das abstrações inerentes à geografia humana. No entanto, ressalva-se que há a latente limitação da mesma, de não ser eficaz em si mesmo, necessitando de uma exploração metodológica do professor e intérprete de Libras, remetendo-nos ao entendimento de que não se faz necessário a mudança do currículo, mais sim das estratégias utilizadas em sala de aula.

Resultados e Discussão

No percurso da pesquisa nos utilizamos das contribuições da literatura e quisemos nos servir dos conceitos, percepções e inferências oriundas dos interlocutores. Para tanto, inicialmente torna-se fundamental traçar o perfil deste, que são elementos primordiais para o enriquecimento e uso prático desta pesquisa.

No primeiro momento, apresentamos o projeto para a equipe gestora da escola e fizemos uma breve explanação do percurso metodológico da pesquisa, as motivações para a escolha da escola, que se dera por ser uma das pioneiras no processo de inclusão do município e por atender há mais de 10 anos alunos com surdez. Houve por parte da gestão uma acolhida e disposição para a participação com a ressalva de que o estabelecimento de ensino e os interlocutores não fossem identificados na posterior produção do artigo, visando desta forma resguardar a privacidade da instituição e dos participantes da pesquisa. Posteriormente, fizemos contato com os professores, intérpretes e alunos surdos para a apresentação dos elementos metodológicos, sendo a pesquisa por meio de entrevista semiestruturada e a observação participante e a utilização do diário de campo para o registro dos achados da pesquisa. Por conseguinte formalizamos o convite para a participação na pesquisa e esclarecido sobre o compromisso com a utilização dos dados fornecidos e a segurança do total anonimato dos sujeitos, para tanto, neste trabalho utiliza-se da identificação fictícia para discorrer sobre as questões levantadas por estes sujeitos.

Perfil dos interlocutores

Nessa sessão discorreremos sobre o perfil dos interlocutores, resultante do primeiro instrumento utilizado, o questionário, para traçar o perfil nos aspectos como idade, gênero, formação, vínculo empregatício, tempo de serviço como docente, entre outros.

Tendo em vista o anonimato dos sujeitos (Quadro 1), utilizaremos os seguintes termos para a identificação no decorrer do nosso texto: as professoras (Prof.^a Geo 1 e Prof.^a Geo 2), os intérpretes (Lib. 1 e Lib. 2), os alunos surdos (aluno 1 e aluno 2), correlatando as suas respectivas falas com o aporte teórico da literatura e as inferências desta pesquisadora.

Quadro 1- Perfil dos Interlocutores

Identificação	Gênero	Idade	Formação	Vínculo	Tempo de Serviço
Prof. Geo1	Feminino	50	Licenciatura em História Doutora em História	Efetivo	20 anos
Prof. Geo2	Feminino	45	Licenciatura em Geografia, Especialista no Ensino de Geografia	Efetivo	22 anos
Lib. 1	Feminino	38	Licenciatura em Letras, Especialista em Letras / Libras	Efetivo	13 anos
Lib. 2	Feminino	30	Licenciatura em Pedagogia, Graduanda em Licenciatura em Letras-Libras	Efetivo	04 anos

Fonte: Pesquisa direta (2019). Dados organizados por RODRIGUES (2019).

Do perfil que ora se apresenta, podemos depreender que os profissionais interlocutores desta pesquisa, possuem além de maturidade no que se refere à idade, a maturidade formativa, pautada na constante atualização de seus saberes com formação pertinente aos seus exercícios no magistério, na disciplina alvo deste estudo. É importante pontuar que a professora Geo1 é formada originalmente em História, estando com o ensino de Geografia na escola em pauta, devido ao seu recente retorno do doutorado e a momentânea indisponibilidade de locação no mapeamento da rede de ensino a qual está inserida, o que não provoca prejuízos aos alunos, posto que sua formação baliza a docência em Geografia.

Nota-se ainda que os professores possuem um vasto tempo de exercício docente, tanto no Ensino Fundamental de 6° ao 9° ano, quanto no Ensino Médio, o que permite uma larga gama de vivências e uma visão holística da educação básica, permitindo-nos coletar dados que são fruto de experiência em sala de aula.

No tocante aos dois alunos que participaram da pesquisa, cabe-nos especificar que ambos estão cursando o Ensino Fundamental, sendo o Aluno 1 do gênero feminino, com 20 anos de idade, surda desde os 4 anos, oriunda de uma enfermidade, iniciou seu processo educacional com distorção série/idade em escolas especiais. Frequenta a escola regular desde o 6° ano, nesta dada instituição de ensino, atualmente cursa o 8° ano no turno matutino, está devidamente matriculada no AEE, no qual apresenta frequência assídua. O Aluno 2 é do gênero masculino, tem 18 anos, é surdo desde o nascimento, iniciou o percurso escolar também em escolas especiais trazendo um histórico de recorrentes evasões e desistências. Atualmente está matriculado no 6° ano do turno vespertino, sala de recursos multifuncionais, no AEE da escola, contudo, é infrequente no mesmo.

A docência de Geografia e Inclusão escolar de surdos

Após a coleta das informações inerentes ao perfil dos sujeitos, interessou-nos conhecer a experiência destes indivíduos com a inclusão, o modo pelo qual tiveram contato com surdos em sua carreira docente (Quadro 2). Assim, sentimos a necessidade de questionar-lhes como se dera este processo.

Quadro 2- Contato dos professores com surdos

Anteriormente em sua prática docente teve contato com surdos em salas comuns? Como está sendo esta experiência?	
Prof. Geo 1	Esta é a minha primeira experiência com surdo, em 20 anos nunca tive alunos com deficiência nas salas que trabalhei e digo que está sendo muito interessante, estou também aprendendo a lidar com a situação, e não é fácil, por que exige do professor também, preparo e sobretudo empatia com os alunos, para que esse aluno ou aluna se sinta acolhido e não desista da escola.
Prof. Geo 2	Sim, esta é a segunda vez que trabalho com surdo, a primeira foi no Ensino Médio, no início causa um impacto, depois vamos acostumando e tentando ajudar e adequar as aulas.
Lib. 1	Sempre trabalhei em salas com alunos surdos, mesmo antes de ser docente, já tinha contato com surdos no cotidiano.
Lib. 2	Sim, tive contato com surdos na igreja e quando fui trabalhar escolhi a LIBRAS para atuar, trabalhei somente 1 ano como pedagoga.

Fonte: Pesquisa Direta (2019).Dados organizados por RODRIGUES (2019).

Notamos nas entrelinhas dos relatos das professoras as representações veladas do processo de inclusão, o que poderíamos chamar de inconsistência entre os dispositivos legais de direito e a inclusão de fato. Posto que, a inclusão das pessoas com deficiências, no nosso caso específico, da pessoa com surdez, na prática se dá de maneira tímida, mesmo tendo sido postas em leis há muito tempo. Este é um cenário inerente ao processo de escolarização excludente, que tem um discurso da igualdade, mais nega as diferenças, questão tratada por Mantoan (2006), como conjunto de um processo de homogeneização do sistema escolar que aumenta a desigualdade social e produz exclusão, implicando uma urgente mudança de concepções, modelos formativos e práticas educativas.

Entretanto, podemos também constatar positivamente que ter os surdos participantes das salas comuns, atualmente, revelam que os esforços empreendidos pelas instituições da

sociedade civil organizada, a exemplo da Associação de Surdos de Caxias (ASC) estão sendo frutuosos, pois dados vinculados à Secretaria Municipal de Educação revelam que há um número crescente de surdos regularmente matriculados na rede pública de ensino.

Outro elemento trazido à baila, pelas professoras Geo1 e Geo 2, é o mencionado “impacto” ao se deparar com o surdo em salas comuns, causado preponderantemente por uma formação deficitária, fragmentada, particularizada no que concerne a inclusão, que fortalece o discurso de que não estamos preparados para os “anormais”, trazendo o sentimento de estranheza, inabilidade.

Percepções dos interlocutores à cerca da inclusão e o ensino de Geografia

Uma das nuances do fazer docente na educação geográfica do educando surdo diz respeito às concepções e percepções dos indivíduos envolvidos no ensino-aprendizagem, pois são estas convicções que de certo modo norteiam suas escolhas pedagógicas a este respeito. O Quadro 3 a seguir, é revelador de como vem acontecendo o processo de inclusão escolar dos alunos surdos no contexto do ensino de Geografia.

Quadro 3- Percepções sobre o processo de inclusão escolar dos alunos surdos

Com relação à inclusão do educando surdo, em sua opinião, como está sendo? Quais aspectos precisariam melhorar? Quais possibilidades didáticas?	
Prof. Geo 1	Vejo como um avanço histórico, que precisaria melhorar no que diz respeito, sobretudo, à infraestrutura para o professor em sala de aula, uso de recursos e plataforma que proporcione mais autonomia. [...], que tenhamos materiais em LIBRAS, [...] então, eu penso que seria proporcionar todas as escolas o material didático em LIBRAS, isso daria um impulso muito grande no ensino para os alunos com surdez.
Prof. Geo 2	Vejo como uma evolução. Hoje eles são assegurados por lei, hoje o aluno é acompanhado por um intérprete em sala de aula, isso é muito bom, o aspecto que precisa melhorar é o entendimento entre o professor titular da sala e o aluno. O professor precisa de formação nesse sentido.
Lib. 1	Está sendo bem relevante, com avanços significativos, observo na prática de alguns educadores interesse em melhorar, mas há alguns educadores, ainda, estão acomodados as velhas práticas, precisa melhorar comunicação, que é muito restrita entre professor e aluno, uso de recursos visuais, como uso de slides, vídeos com legendas, maquetes entre outros recursos, permitam ao aluno surdo visualizar o que está sendo ensinado e perceber aquilo como real, é relevante para sua vida, contextualização em sua vida cotidiana e não apenas conteúdo em si.
Lib. 2	O aluno surdo não está incluído na sala de aula, mas acredito que a inclusão ocorra quando todos fizerem parte deste processo, surdo e ouvinte, uma das possibilidades em que possa melhorar, pode começar com a inclusão da LIBRAS como disciplina.

Fonte: Pesquisa Direta.(2019). Dados organizados por RODRIGUES (2019).

As interlocutoras da pesquisa (Quadro 4) reconhecem que muito tem se avançado, mas muito ainda precisa ser feito para a efetivação verdadeiramente do processo de inclusão escolar dos alunos surdos, como investimentos na melhoria da infraestrutura das escolas, formação continuada voltada para os professores e demais profissionais da escola, bem como a incorporar no currículo escolar a disciplina LIBRAS para que todos ouvintes e surdos possam se comunicar. A esse respeito, no quadro 3 são evidenciados os desafios encontrados pelas professoras e pelas intérpretes no processo ensino-aprendizagem de Geografia na perspectiva inclusiva.

Quadro 4 - Desafios encontrados pelas interlocutoras no exercício da docência de geografia e da interpretação em LIBRAS para educandos surdos

No exercício da docência de geografia e da interpretação para educandos surdos, quais os desafios encontrados?	
Prof. Geo1	A geografia possibilita que esses alunos também se localizem no espaço e no tempo e tenha autonomia [...],claro além das categorias conceituais, [...]. Eu imagino que algumas coisas que dificultam a nossa prática docente com alunos com surdez, é o material didático de pouco acesso, a comunicação, falta de recursos na escola, dentre outros.
Prof. Geo 2	Em uma sala de aula heterogênea o que facilita em minha prática é o suporte (acompanhamento) pedagógico vindo por parte do intérprete para o aluno surdo, a comunicação é muito difícil.
Lib. 1	Alguns professores de Geografia usam recursos limitados em suas aulas, ou, às vezes, nenhum, são muito presos ao livro didático. As dificuldades são: comunicação e uso de recursos inovadores.
Lib. 2	As dificuldades são: as aulas não são adaptadas, o professor da disciplina não tem o mínimo de conhecimento quanto a LIBRAS, a ausência de imagens no momento da aula, como se utiliza muita estrutura geográfica, de termos específicos, creio ser necessário o uso de imagens como apoio, facilita a aprendizagem do surdo.

Fonte: Pesquisa Direta (2019).Dados organizados por RODRIGUES (2019).

Como podemos notar os interlocutores da pesquisa não são alheios à inclusão, possuem conhecimento, ainda que raso da temática, reconhecem a sua relevância social, constatando por base em suas realidades que este processo se dá com lacunas, permeado pela cultura ouvinte que segundo Ribeiro (2017), determina predominantemente as relações sociais e educacionais.

Outro aspecto revelado nas respostas diz respeito à intensa dificuldade de comunicação na língua materna do surdo, o que evoca aos meandros da oficialização da LIBRAS, em nosso país, por meio da Lei nº 10.436 que foi sancionada em 2002, objetivando o reconhecimento da LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão, prevendo a difusão do idioma.

É notório ainda, problemáticas recorrentes, persistentes, no que se refere à relação entre professor de Geografia e intérpretes de LIBRAS, questão amplamente estudada e discutida por Quadros (2004) e Santos (2014) como elemento *sine qua non* à inclusão e escolarização dos surdos.

Percebemos, ainda, o quanto a formação inicial não contempla a preparação para o enfrentamento da diversidade. Esta problemática é, amplamente, discutida por autores, a exemplo de Oliveira (2018), que enfatiza o planejamento, a execução de ações e a avaliação, capaz de correlacionar teoria e prática, reflexão da ação e resolução de situações – problemas. Este pensamento é endossado por Pena (2012, p.87) quando este aborda que “Para que ocorra um ensino de Geografia Inclusivo é indispensável à formação adequada do professor, pois a qualidade de sua mediação dependerá de sua formação profissional”.

Além do supracitado, evidenciou-se no discurso, das professoras e intérpretes, a carência de recursos e materiais didáticos visuais, de aulas adaptadas para alcançar as necessidades educacionais do surdo, o pouco uso de imagens e recursos visuais na disciplina. Estes apontamentos se assemelham com os achados de Silva (2015), em sua dissertação sobre os desafios no ensino de geografia para surdos, realizada na Casa do Silêncio em Teresina-PI, quando esta diz, que a presença do intérprete de LIBRAS e a fluência comunicacional são insuficientes para um ensino satisfatório da disciplina e trata da dificuldade do uso de recursos pedagógicos, pois estes requerem elementos didáticos inclusivos.

Face aos desafios e percalços do professor no ensino - aprendizado de Geografia, mostram-se apontamentos como possibilidades de melhoria, a exemplo da aquisição e construção dos materiais pedagógicos, da inserção da LIBRAS como disciplina no currículo da escola. E, neste aspecto, compartilho uma prática exitosa, que vivenciei no ano de 2018, na Unidade Integrada Nossa

Senhora dos Remédios, também, no município de Caxias-MA. Nessa escola, junto a uma colega, intérprete e a instrutora de LIBRAS, elaboramos um projeto para a difusão da língua de sinais. Apresentamos um plano de curso, que seria trabalhado nas turmas do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), nos turnos matutino e vespertino. As aulas seriam ministradas pela instrutora, com o objetivo de ofertar uma instrução, ainda que mínima à comunidade escolar. A proposta foi abraçada pela gestão e professores, possibilitando que no horário das aulas fosse encaixado 1 hora/aula por turma. Ao final do ano constatamos que a experiência foi muito significativa, percebemos que a comunicação dos ouvintes e surdos da escola melhorou bastante. A participação dos surdos nas atividades se deu não, somente, no caráter formativo, mas de identidade, empoderamento, por esta razão, cremos que as contribuições das intérpretes foram salutares na questão abordada.

Os saberes geográficos e a docência inclusiva

Dentro desta perspectiva dos saberes geográficos, buscamos investigar a maneira pela qual se dá a prática pedagógica dos professores, o modo que é concebida a interpretação nas aulas de Geografia traçando, assim, o percurso da metodologia de ensino para que, posteriormente, lançássemos luzes na aprendizagem dos surdos. Dividimos a investigação e a apresentação da análise em 3 questões, apresentadas nos Quadro 5 a 7.

Quadro 5 - As possibilidades do ensino de Geografia para surdos

Com base no seu fazer docente, nos desafios sentidos, quais as possibilidades viáveis nos processos de inclusão do surdo, com vistas à educação geográfica?	
Prof Geo 1	No que diz respeito a geografia, algumas categorias conceituais como espaço, lugar, território, paisagem, devem ser trabalhadas na prática, pois são categorias conceituais que o aluno para aprender precisa vivenciar estas categorias na prática, penso que o estudante ao experienciar estas categorias, o aprendizado e a apreensão do conhecimento é muito mais otimizada, se torna muito viável [...], leva os nossos alunos a descobrir o próprio entorno da sua casa, ele se define como uma paisagem, a paisagem da sua comunidade, e a partir da fotografia trabalhar a categoria conceitual, e ele vai apreendendo este conceito a partir de sua própria experiência, [...] então para o aluno surdo isto é também fundamental para o seu processo particular de aprendizagem, ou seja, isto supõe que você trabalhe fazendo com seus alunos vivencie na prática.
Prof Geo 2	Primeiro a escola deve estar pronta pra receber aluno e isso implica a participação de todos os envolvidos na Escola. O professor da sala deve ter estratégias pedagógicas específicas para o aluno surdo para que ele possa desenvolver seu potencial.
Lib. 1	São muitas possibilidades, por que há uma infinidade de recursos disponíveis, só que exige mais tempo de planejamento e organização das aulas.
Lib. 2	Existem diversos recursos didáticos que podem ser adaptados para o ensino de geografia para alunos surdos.

Fonte: Pesquisa Direta (2019). Dados organizados por RODRIGUES (2019).

Quadro 6 - Saberes Geográficos essenciais aos surdos

Na sua percepção, com base na educação geográfica, o que é essencial à aprendizagem do educando surdo? Quais conteúdos ou temáticas fundamentais?	
Prof. Geo 1	Na base do ensino fundamental a educação geográfica que nos possibilita a localização no tempo e espaço, diferenciar espaço e lugar [...] é preciso que nós professores levemos nossos alunos na prática, para a prática, para que eles aprendam vivenciando, [...] é preciso pensar, que o aluno precisa ter uma visão de mundo sistêmica, holística, [...] o ensino de geografia envolve também a construção de uma percepção sistêmica de mundo, e nós precisamos trabalhar isso com nossos alunos desde cedo, desde a educação infantil, [...] nós precisamos criar material didático que possibilite esta relação [...] façamos uma visão ecológica de mundo. A educação geográfica para surdos deve ensinar a fazer leitura de mapas, paisagem, do que é o espaço geográfico, é preciso que eles compreendam também que eles fazem parte dessa sociedade, da natureza, e os conteúdos mais específicos devemos trabalhar, são conteúdos que também trabalhem a geografia humana, pois esta dentro da disciplina é uma vertente que possibilita também ao aluno perceber de que o espaço geográfico é construído pela sociedade, pelo homem,
Prof. Geo 2	A motivação diária no processo ensino/aprendizagem. A interação entre sociedade e natureza é muito importante para o aluno.
Lib. 1	Todos os conteúdos contemplados e propostos no currículo escolar são relevantes, como meio ambiente, economia, sociedade e os novos desafios da vida moderna com as desigualdades sociais. Esses assim fazem parte da vida do surdo e merecem ser estudados.
Lib. 2	Todos os conteúdos são importantes, o currículo é bom, conteúdos fenômenos físicos, e humanos, espaço geográfico, da natureza.

Fonte: Pesquisa Direta (2019). Dados organizados por RODRIGUES (2019).

Quadro 7- Metodologias utilizadas na prática pedagógica

Quais as metodologias utilizadas na sua prática docente, com vistas à geografia inclusiva e a aprendizagem dos saberes geográficos pelos surdos?	
Prof. Geo 1	Gosto de usar filmagens, fotografias, as imagens do livro didático, imagens da internet, seminários em grupo, pesquisa de campo individual, produção de mural, textos, faço o que dá, a partir das temáticas do livro didático, na medida do possível, tento ajudar o surdo e o intérprete, dentro das minhas possibilidades.
Prof. Geo 2	Na escola não temos recursos para ajudar nas aulas, assim, uso somente o livro didático e pesquisa de internet, resumos, estudo dirigido, trabalhos em grupo.
Lib. 1	Para interpretar as temáticas de geografia, recorro ao dicionário de LIBRAS, a aplicativos no celular com sinais próprios, imagens do livro e internet para ilustrar o conteúdo.
Lib. 2	Trabalho de acordo com a metodologia dos professores, que infelizmente se limita a atividades escritas e leitura dos textos no livro, atividades escritas, uso imagens da internet, por meio de pesquisa no celular no momento da aula e trabalho em parceria com a instrutora de LIBRAS da escola, para construir os conceitos e aquisição do conteúdo em LIBRAS.

Fonte: Pesquisa Direta (2019). Dados organizados por RODRIGUES (2019).

As respostas apresentadas pelas professoras pesquisadas demonstram que as mesmas são conscientes de seu papel e importância formativa na vida dos educandos surdos, do sólido entendimento das possibilidades vivenciais dos conteúdos curriculares de geografia. Bem como, apresentam a preocupação para que as categorias conceituais sejam associadas ao cotidiano destes alunos, de modo prático, vivencial, ponto acentuado por Silva (2015) ao ressaltar a escolha metodológica pautada na percepção do surdo, com adequações que consigam incluir a todo permitindo o desenvolvimento das potencialidades individuais, da empatia e da solidariedade, princípios para a construção de uma sociedade menos excludente.

Ladeado aos quesitos apresentados surge a discussão do despreparo da escola, das metodologias utilizadas em confronto com as impossibilidades estruturais que permeiam as salas de aula. E, também, a necessária organização das aulas e ampliação do planejamento e dos recursos adaptados, com evidente intencionalidade pedagógica, que suscite uma educação inclusiva, base para a construção de identidades, atendendo as diferenças na perspectiva de garantir um ensino de qualidade e aprendizado significativo para todos os alunos. No caso dos estudantes surdos que possibilite sua localização no tempo e espaço geográfico, uma visão holística e ecológica do mundo, compreender a dinâmica social e sua interação com a natureza. Para tanto voltamos a “ruminar” a necessidade do planejamento colaborativo, do coensino.

[...] é preciso discutir na escola questões relacionadas ao tempo de planejamento [...] aos conteúdos que devem ser incluídos no currículo; às adaptações curriculares [...]; às formas de avaliação; às experiências em sala de aula [...]; à comunicação com alunos, pais e administradores; ao acompanhamento do progresso de aprendizagem dos alunos; às metas para o Plano Educacional Individualizado dos alunos com deficiência (CONDERMAN; BRESNAHAN; PEDERSEN, 2009 *apud* VILARONGA; MENDES, 2014, p. 141).

Como podemos notar há uma pertinente imbricação da fala das entrevistadas e da discussão levantada por Conderman (2014), pois compreendemos que o ensino de geografia realmente inclusivo não se dá de modo isolado, requer uma profunda transformação das estruturas filosóficas da escola, dos professores, do currículo estático.

No que se refere aos saberes geográficos (Quadro 8), essenciais ao aprendizado do educando surdo, chamou-nos atenção a propriedade externada pelas entrevistadas em atrelar a geografia humana como preponderante e, sobreposta, aos elementos da geografia física. Além de fomentar a análise dos desafios da modernidade, em relação às desigualdades sociais, destacando a necessidade de uma postura crítica, autônoma e de alteridade, características fundamentais da

construção de cidadania. Podemos dizer que são nuances das afirmações de Santos e Rodrigues (2019) que defendem com veemência a alfabetização e educação geográfica inclusiva para surdos, desde a educação infantil perpassando por toda a Educação Básica.

Quadro 8 - Experiências e aprendizados adquiridos no ensino de Geografia para surdos

Que experiência, ganhos e aprendizados você adquiriu ao trabalhar com educandos surdos?	
Prof. Geo 1	Experiência rica, estou aprendendo, tem sido algo que me sensibiliza, não é compaixão, é sensibilização mesmo, por que a pessoa com deficiência tem uma série de empecilhos na própria sociedade, pois nós enquanto sociedade brasileira ainda não estamos preparados e nem estamos nos preparando para termos uma sociedade mais igualitária, principalmente no que diz respeito à acessibilidade, então é muito importante esta temática da inclusão nas escolas, na educação regular, onde as diferenças devem nos unir e não nos dividir, precisamos criar e manter os laços de humanidade, porque a sociedade precisa pensar a partir do coletivo e não do individualismo. Saliento ainda que o professor mediador é muito importante neste processo, é uma relação de confiança, faz que ensino-aprendizagem é importantíssimo, me sinto mais segura
Prof. Geo 2	Não posso dizer que adquiri muita experiência com educando surdo pois é um tempo muito curto que passo com ele, mas posso afirmar todo professor precisa de formação para trabalhar com educando surdo.
Lib. 1	Além de intermediar a comunicação entre professor de Geografia e alunos surdos, tenho aprendido novos conteúdos e atualizado outros. As aulas de Geografia são muito importantes para nossa formação como pessoas e melhor compreensão do mundo a nossa volta e suas transformações.
Lib. 2	Desde o meu primeiro contato com a Libras e a comunidade surda, serviu como experiência e aprendizagem, na sala de aula se tornou mais claro, com as dificuldades que se apresenta, possibilitou a mim oportunidade de querer e buscar mais acesso ao conhecimento de novos sinais, como também de grande valia a aprendizagem com o aluno surdo.

Fonte: Pesquisa Direta (2019). Dados organizados por RODRIGUES (2019).

Quando nos propusemos a perguntar sobre as experiências vividas pelos professores a partir do contato com o aluno surdo, tínhamos o desejo velado de não somente conhecer como aconteceu esta relação, mas, principalmente, levá-los a uma reflexão, autoavaliação da prática exercida e os caminhos para o aprimoramento.

Trilhando de certo modo o planejamento em sua essência com pressupostos tênues entre o ensinar e aprender, o fazer pedagógico deve ser ação constante, dinâmica, de tomadas de decisões e ações que alicerçam a prática diária do fazer docente, tendo eminentemente função social. Por assim ser, compreende-se que o fazer e refazer pedagógico dá-se como constante desafio teórico-prático, reflexivo, na construção de metodologias que viabilizem a contento a reflexão-ação do processo de ensino-aprendizagem.

O sentido atribuído pelos surdos ao seu processo ensino-aprendizagem de Geografia

Reportamo-nos aos educandos surdos sem necessitar de intermediações visto que, também, sou intérprete tradutora de Libras. Buscou-se saber deles as percepções acerca do ensino de Geografia (Quadro 9), quais os saberes geográficos aprendidos ou pretendidos, bem como os percalços, expectativas e anseios.

Realizamos a entrevista semiestruturada em LIBRAS, percorrendo um diálogo com perguntas diretas e de fácil entendimento. Posteriormente, fizemos as transcrições com consciência das construções gramaticais próprias dos surdos, mas respeitando a língua alvo e a normativa culta a ela inerente.

Quadro 9 - A percepção dos surdos sobre a inclusão

Como você avalia a inclusão escolar das pessoas com deficiência, os surdos? Quais os aspectos positivos e negativos?	
Aluno 1	A inclusão escolar é muito boa, conheci muitas pessoas diferentes, aprendi mais dos conteúdos, venho para AEE que é muito bom, aprendi LIBRAS e português, tem as professoras intérpretes, hoje os surdos estudam na faculdade, quero ser professora, ajudar as crianças surdas a aprender e crescer, pois somos inteligentes, igual aos ouvintes. Os aspectos positivos são as relações de amizade e os negativos, alguns professores só escrevem, é chato, não sabe LIBRAS, atividade difícil.
Aluno 2	Não sei, não gosto de estudar, minha mãe que quer que eu venha para a escola, é cansativo, mais gosto dos professores, pessoas, amigos, as provas são difíceis, agora vou terminar os estudos. Os aspectos positivos são conversar com as pessoas, negativos as atividades diárias das disciplinas.

Fonte: Pesquisa Direta (2019). Dados organizados por RODRIGUES (2019).

Como podemos perceber no discurso dos alunos (Quadro 10), a inclusão supõe o ensino e os ganhos de ordem emocional, de socialização, de pensamento de futuro, crescimento individual, sendo alicerce para a mudança de concepção pessoal de inapto que ressoa na sociedade. Neste sentido, nos remonta à latente relação entre educação e cidadania.

Notamos nas respostas, pensamentos incutidos pela sociedade excludente que julga importante a educação, somente, para os categorizados ou ditos normais, elementos estes presentes na tardia escolarização destes sujeitos, o que contribui negativamente no processo de aquisição da LIBRAS, no desenvolvimento psicossocial e educativo, sendo o ideal que aconteça desde a educação infantil, ponto analisado por Lacerda (2010).

Quadro 10 - Os saberes geográficos e os sentidos atribuídos pelos alunos surdos.

Como você avalia as aulas de geografia, quais as dificuldades, que conteúdos mais gosta, conseguiu aprender?	
Aluno 1	Gosto muito de geografia, as aulas são boas, aprendi os estados em LIBRAS, clima do Brasil, cidade, América e muito, a professora traz muitas fotos, imagem, acho bom, faz jogos, trabalho em dupla, fotos da rua, acho difícil a leitura dos textos, são muito grandes.
Aluno 2	Gosto de geografia, a professora é boa, os mapas são bons, gosto das paisagens dos lugares, cidades, acho difícil a prova, textos.

Fonte: Pesquisa Direta, 2019. Dados organizados por RODRIGUES, D.M.A. (2019).

De acordo com as respostas dos alunos, notamos que o ensino oferecido pelas respectivas professoras têm sido positivo, pois ainda que com limitações os alunos conseguiram construir saberes de modo sólido, com metodologias simples. De certo modo conseguiram alcançar os educandos, trazendo assim, como menciona Pena (2012) o interesse pela disciplina, melhorando o desempenho destes sujeitos.

Evidencia-se ainda que postas as dificuldades elencadas pelos professores e educandos a urgente e necessária adequação das práticas para que de fato possa acontecer uma efetivação da inclusão, pautada e resguardada pelo direito de acesso a todas as atividades curriculares com equidade e igualdade de oportunidades, maximizando os bons resultados e práticas exitosas.

Os resultados revelam que os conceitos-chave da Geografia, noções de lateralidade, espaço vivido, percebido e concebido, segregação espacial, entre outros, são saberes geográficos que os alunos surdos têm construído com a mediação do professor e do intérprete de LIBRAS e,

portanto, na visão deles, o ensino-aprendizagem de Geografia tem ganhado maior amplitude e possibilidades, pois os surdos são muito mais visuais, aprendem facilmente, a partir da exploração de imagens, aula campo, recursos visuais e táteis como maquetes, exploração do conteúdo vivo e demais materiais concretos.

Considerações Finais

Os resultados obtidos pela pesquisa apresentam um parâmetro da educação geográfica dos educandos surdos no município de Caxias, revelando avanços, percalços e possibilidades didáticas, apontando elementos significativos no processo de ensino-aprendizagem, respondendo a contento a problemática de pesquisa levantada.

Diante do exposto no referencial teórico e nos achados da pesquisa concluímos que os professores e intérpretes de LIBRAS dão passos no sentido de melhorar suas práticas pedagógicas, desenvolvendo a mediação e a construção de saberes geográficos junto aos seus alunos surdos, pois pudemos identificar a maneira profícua que estes estão elaborando e executando suas práticas docentes.

Percebemos ainda que os alunos têm apreendidos sentidos e saberes geográficos para além da sala de aula, o que é fruto dos esforços de professores, intérpretes no cotidiano escolar. Cabe ressaltar que mesmo estando no caminho certo é necessário melhorias para atender de modo integral o direito de aprender do surdo. Por isso, cremos que pesquisas e escritos como o que agora se apresenta é de fundamental importância e deve ser posto em movimento, numa análise prática e em processo de construção e reconstrução de saberes, significados daqueles que se compreendem como seres inacabados, em formação contínua e reformulação diária.

Referências

ARRUDA, Guilherme Barros. **Material didático de Geografia para surdos em uma perspectiva bilíngue**. Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2399119>. Acesso em: 10 dez. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. **Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União. Brasília, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**, dispõe sobre a Profissão de Tradutor e Intérprete Libras. Brasília: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2002.

- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Senado Federal, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SEESP, 2008.
- BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a formação de Professores: generalidades ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, n. 5, v. 3, p. 7-25, 1999.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- LACERDA, Cristina B. F. de. **Interprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. 2. ed. Porto Alegre: mediação, 2010.
- LESSER, Vanessa Alves de Sousa. **Produção de jogos e mapas didáticos bilíngues dos municípios do Estado do Rio de Janeiro para desenvolvimento pedagógico de alunos surdos**. Niterói: UFF, 2017. 138 f Dissertação – (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) – Universidade Federal Fluminense, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5604951>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos, São Paulo: Summus, 2006.
- MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Trad. W. B. Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- OLIVEIRA, Adriana Cristina de Lima. **Atendimento educacional a alunos com deficiência**: gestão e prática de ensino na sala de aula regular. 2018. Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2018. Orientação: Profa. Dra. Roseli Albino dos Santos, Departamento de Pedagogia. Disponível em: <<https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2016/dissertacoes/mpe/a/Adriana-Cristina-de-Lima-Oliveira.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- PENA, Fernanda Santos. **Ensino de geografia para estudantes surdos**: concepções e práticas pedagógicas. 2012. Dissertação Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Geografia. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16157>>. Acesso em: 8 dez. 2020.
- QUADROS, Ronice Muller de. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 2004.
- RIBEIRO, Jéssica Akemi Kawano. **Educação para surdos**: a influência ouvintista e neoliberal. VI Colóquio Nacional Cultura e Poder, 2017.
- SANTOS, Denilson Barbosa dos; RODRIGUES, Daniele de Maria Apolonio. Ensino-aprendizagem de geografia no âmbito do processo de escolarização inclusiva dos alunos surdos na educação infantil e nos anos iniciais da rede municipal de ensino de Caxias (MA). In: OLIVEIRA, Stanley Braz; COSTA SOBRINHO, Werton Francisco Rios da. (Org.). **Educação Geográfica**: Ensino, pesquisa e práticas, Piauí: FAM, 2019, p. 51-70.
- SANTOS, Lara Ferreira dos. **O fazer do Interprete Educacional**: práticas, estratégias e criações. São Carlos-SP: UFSCAR, 2014. Tese de Doutorado. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2930/6164.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 5 set. 2019.

SILVA, Juliana de Sousa. **Os desafios no Ensino de Geografia para surdos**: estudo etnográfico na Casa do Silêncio em Teresina, PI. 2015. 141f. Dissertação (Mestrado em Geografia). UFPI/PPGGEO, Teresina, 2015. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2400076>. Acesso em: 10 maio 2019.

VILARONGA, C.A.R; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>>. Acesso em: 1. set. 2019.

VIVEIROS, Ana Carla Barbosa. **A Construção de Conhecimentos Significativos**: Um Horizonte mais crítico na Geografia Escola. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=950237>. Acesso em: 10 dez. 2019.

A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE PAISAGEM EM UMA TURMA DE ALUNOS SURDOS

Juliana de Sousa Silva
Andrea Lourdes Monteiro Scabello

Introdução

Ensinar Geografia vai além de repassar informações sobre os fatos e fenômenos que ocorrem no mundo, requer reflexões sobre os mesmos que devem partir do contexto vivenciado pelo grupo. E, para que os conhecimentos sistematizados se tornem significativos o professor necessita interligá-los com as experiências cotidianas que os alunos já possuem.

Os surdos, diferentemente dos que ouvem, apropriam-se do espaço-visual para se comunicarem e constroem essas experiências. Usam o corpo para se expressarem e, conseqüentemente, aprendem os conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento sociocultural, destacando aqui os geográficos. Todavia, para o desenvolvimento das habilidades de aprender, construir conhecimento e representar pensamentos é imprescindível que seja por meio da sua língua materna, a LIBRAS.

É necessário o convívio desde a primeira infância com os que dominam a língua de sinais, da mesma forma que uma criança ouvinte necessita para aprendizagem de suas primeiras palavras em português. Para os surdos obterem avanços intelectuais equitativamente aos ouvintes, é essencial que o processo ensino-aprendizagem seja mediado em LIBRAS. Essa mediação associada a métodos, técnicas, estratégias e recursos que contemplem o espaço visual permitiriam os avanços tão desejados por essas pessoas. Pessoas que por séculos foram consideradas incapazes de evoluírem intelectualmente e executarem eficientemente as mesmas atividades que os ouvintes.

Nesse processo de desenvolvimento e construção de conhecimentos, a escola e o professor apresentam-se como peças fundamentais. A escola por ser, como defende Cavalcanti (2012), um espaço de formação de opiniões, de pessoas autônomas e reflexivas, espaço aberto aos movimentos sociais, onde as culturas se manifestam e os saberes se confrontam. O professor que, por manter uma relação direta como o alunado tem o privilégio de contribuir positivamente, mediando os saberes e permitindo a construção desses conhecimentos tão importantes para o desenvolvimento dos alunos surdos.

A Geografia tem um importante papel ao permitir que os mesmos compreendam os fatos e fenômenos que ocorrem no mundo, por meio de leituras das paisagens, assim como, seus reflexos locais. Esses conhecimentos permitem que as pessoas surdas ou ouvintes se percebam enquanto pertencentes a uma sociedade complexa e multicultural. Permite ainda que os mesmos se constituam enquanto cidadãos conscientes de seus deveres e direitos.

Portanto, partindo do enunciado, podemos considerar que o professor que tenha o compromisso com a educação dos brasileiros, deveria compreender a real significação da Geografia e a importância na aprendizagem de seus conceitos no processo ensino-aprendizagem. Proporcionando assim o desenvolvimento e reconhecimento intelectual e social de todos, destacamos aqui o dos surdos.

A partir do exposto e entendendo que os conhecimentos geográficos são essenciais na formação de pessoas conscientes, críticas e ativas em sociedade, o presente texto apresenta o processo de construção de um dos conceitos-chave da Geografia - a paisagem - em uma turma de alunos surdos da escola Especial Casa do Silêncio da Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo - APADA. A apreciação desse processo permitirá, ao professor de Geografia, compreender as dificuldades que os surdos apresentam na aprendizagem de conceitos geográficos, como também refletir sobre as possibilidades de se obter resultados satisfatórios no processo ensino-aprendizagem desses alunos.

Nessa perspectiva, o presente texto estrutura-se da seguinte forma: primeiro é feita uma breve introdução reflexiva sobre a participação do professor na construção de conhecimentos e formação social da pessoa ouvinte e surda. Destacando a importância dos conhecimentos geográficos nessa formação; segundo expõem-se os procedimentos metodológicos do trabalho; terceiro apoiando-se na abordagem cultural da paisagem, é apresentado os resultados e discussão de observação da aula na qual o tema foi trabalhado. Por fim, tecem-se breves considerações finais sobre a temática.

Metodologia de Trabalho

Para o desenvolvimento do trabalho optou-se pela metodologia de pesquisa social orientada por uma abordagem qualitativa na qual ganhou destaque à perspectiva etnográfica. Essa abordagem, carregada de subjetividade, segundo Reis (2010, p. 67), “[...] tem como objetivo interpretar e dar significados aos fenômenos analisados sem empregar os métodos e as técnicas estatísticas como base do processo de análise de um problema”. Para Ludke e André (1986, p.18) o estudo qualitativo é, naturalmente, rico em dados descritivos, além de ser flexível, por apresentar um plano aberto e foco na realidade complexa e contextualizada.

A pesquisa qualitativa nos permite compreender a realidade compartilhada por diferentes grupos e seguir o caminho etnográfico permitirá conhecer em profundidade como o grupo selecionado se organiza, troca experiências, compartilhar ideias e manifestar sua cultura.

A pesquisa adotou quanto aos procedimentos metodológicos o estudo de caso etnográfico, o que permitiu uma investigação profunda sobre a turma de estudantes alunos surdos do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental (anos iniciais) do Ensino de Jovens e Adultos - EJA, na Escola Especial Casa do Silêncio, Teresina - PI. E, por conseguinte perceber dificuldades e possibilidades na construção do conceito de paisagem por esses estudantes.

A escola mantinha um quadro de funcionários ouvintes, na qual a comunicação entre estes se davam predominante por meio do português. A língua de sinais era observada entre um

pequeno grupo de estudantes surdos e na comunicação desse grupo com duas das professoras que dominavam a LIBRAS. E, por se tratar de uma pesquisa direcionada a análise da construção do conceito da paisagem pelo professor que trabalhavam com estudantes surdos e não com deficientes é que foram feitas observações e análises parciais do contexto escolar e da turma de 3º ano do EJA.

Como instrumentos de coleta, neste caso, foram utilizados: conversa com a professora e alunos e a observação participante das aulas. Esta registrada em fotografia. Para Becker (1997, p. 155), “O observador participante coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo [...]. Entabula conversas [...] e descobre as interpretações que eles têm sobre os acontecimentos que observou”. As observações e os dados coletados foram registrados em um diário de campo que se constituiu em fonte de informações para análise da turma, bem como, da construção do conceito de passagem abordado.

O que é paisagem?

A paisagem é um dos conceitos-chave que deve ser trabalhado no ensino de Geografia. Na atualidade, contudo, é necessário reconhecer que esse conceito evoluiu, assim como a própria Geografia, ganhando hoje significações diferentes do que muitos a concebiam no passado.

Conceituar paisagem a princípio pode parecer algo simples, pois partindo do senso comum tem-se que ela é tudo aquilo que a nossa visão alcança, porém essa concepção não é suficientemente satisfatória. A verdadeira essência da paisagem, esta vai além do que os olhos podem ver.

De acordo com as percepções culturais, pensar em paisagem é refletir sobre suas diversas formas de representar um objeto, onde cada pessoa tem sua própria percepção e método de percebê-la. Assim, a cada leitura de uma paisagem se tem um conceito único. Ela ao mesmo tempo em que revela também esconde muitos fatos, sendo que a capacidade intelectual de cada leitor pode talvez encontrar o que está escondido na paisagem.

Percebe-se que, ao contrário do que muitos ainda pensam, ela não é estática nem tão pouco se restringe aos aspectos naturais, pelo contrário é dinâmica e perpassa os diferentes tempos. Sauer (2004) afirma que a paisagem geográfica encontra-se em constante desenvolvimento e mudanças. Ela é uma associação das relações físicas, históricas e culturais nos diversos tempos e espaços, que por ter sofrido transformações de diferentes culturas, possui uma identidade própria que a difere das outras, sendo que a cultura é o agente, a área natural é o meio, a paisagem cultural é o resultado.

Concebê-la como Sauer é entender que existe uma relação interdependente entre os aspectos da natureza e os culturais, não sendo possível reduzi-la a descrições, pois as ações do homem se expressam nas paisagens culturais. “Elas se derivam em cada caso da paisagem natural, como o homem expressando seu lugar na natureza como um agente distinto de modificação” (SAUER, 2004, p.43). Apoiando-se nessas concepções analisou-se a turma e as aulas na qual o conceito de paisagem foi trabalho.

Características da turma

A turma era composta por 16 alunos (10 mulheres e 06 homens) na faixa etária entre 12 a 40 anos, evidenciando-se uma grande distorção série idade. Dos 16 matriculados eram em média, por aula, 10 alunos frequentes, número que sempre se reduzia no segundo semestre. A distorção

série idade aliada aos níveis diferentes de conhecimento da LIBRAS, eram fatores que prejudicavam o desenvolvimento das aulas. Sempre que a professora tentava avançar com as informações, era obrigada a parar por conta da grande dificuldade de compreensão de alguns alunos.

A classe apresentava diferentes perfis de surdos apresentando: alunos com surdez profunda, usuário de LIBRAS, não oralizados e sem habilidade para leitura labial; surdos profundos oralizados e com pouco conhecimento da LIBRAS; surdo profundo usuário da LIBRAS, oralizado e com habilidade para leitura labial; estudantes com baixa audição e oralizado aprendendo a LIBRAS. De acordo Perlin (2010) são múltiplas as identidades surdas. As diferentes identidades demonstram que apesar de terem em comum a surdez, os surdos não eram homogêneos. Além dos conhecimentos dos estudantes, também, serem desnivelado,. Podendo ser considerado uma grande dificuldade no processo de ensino e construção de conceitos geográficos.

A construção do conceito de paisagem na turma

Diferentemente da abordagem defendida acima, o conceito de paisagem construído e ensinado pela professora, pautava-se em uma abordagem tradicional, limitada à descrição dissociando os aspectos da natureza e os construídos pelo homem. Deve-se considerar que a professora tinha formação em pedagogia e não em geografia. Observe a figura 01.

Figura 01 – Professora explicando o conceito de paisagem



Fonte: SILVA (2014)

Em uma segunda aula em que a Geografia foi abordada, trabalhou-se o conceito de paisagem. A professora utilizou o quadro para escrever o conceito sobre os dois tipos de paisagem, “paisagem natural é o meio ambiente que Deus criou”, sua explicação pautava-se no criacionismo e “paisagem modificada é tudo que o homem criou (fazer) transformar, ex: casas, carros, apartamentos, piscinas”.

Foi usado com recurso para explicação do assunto, revistas, papel A4, cola e tesoura. Estes materiais foram fornecidos aos estudantes para realizar uma atividade de colagem dos dois tipos de paisagem. A explicação dos conceitos era sempre seguida, por exemplos, representados na língua de sinais.

Diferente do que a docente apresentou na aula, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1997) de Geografia consideram que ao se analisar a paisagem, o foco deve prevalecer sobre as dinâmicas de suas transformações e não na mera descrição e no estudo estático do mundo, como se pode observar a seguir:

A compreensão dessas dinâmicas requer movimentos constantes entre os processos sociais e os físicos e biológicos, inseridos em contextos particulares ou gerais. A preocupação básica é abranger os modos de produzir, de existir e de perceber os diferentes espaços geográficos; como os fenômenos que constituem as paisagens se relacionam com a vida que as anima. Para tanto, é preciso observar, buscar explicações para aquilo que, numa determinada paisagem, permaneceu ou foi transformado, isto é, os elementos do passado e do presente que nela convivem e podem ser compreendidos mediante a análise do processo de produção/ organização do espaço (BRASIL, PCN,s, 1997,p. 04).

A aula demonstrou a limitação da professora quanto à construção do conceito de paisagem e o desconhecimento da abordagem cultural. Diferente da forma como abordou o conceito, os PCNs definem a categoria paisagem, “como sendo uma unidade visível, que possui uma identidade visual, caracterizada por fatores de ordem social, cultural e natural, contendo espaços e tempos distintos; o passado e o presente. A paisagem é o velho no novo e o novo no velho!” (BRASIL,1997, p.97).

A professora considerou, ainda, o campo e as plantações como sendo paisagens naturais. Não fez referências ao fato do homem intervir no meio produzindo o espaço urbano e rural. Assim, para os alunos que estavam tendo o primeiro contato com o assunto o conceito de paisagem limitou-se a distinção entre a paisagem natural – identificada como aquela formada pelos elementos naturais - e paisagem construída - compreendida como paisagem modificada. A Figura 02 apresenta o conceito de paisagem construído pela professora.

Figura 02 – Fotografia mostrando um cartaz do conceito de paisagem natural



Fonte: SILVA (2014)

Ao proceder, desta forma, a professora, não percebeu a inadequação na definição do conceito, a paisagem rural é construída pelo homem. Uma plantação depende do trabalho humano que derruba a vegetação possibilitando a instalação de áreas de cultivos diversos. Em nenhum momento a professora fez associações ao cotidiano dos alunos na tentativa de discutir a paisagem e o espaço urbano no qual eles vivem. No entanto, os PCNs de Geografia destacam que deve haver a associação entre os conteúdos discutidos em sala de aula com as experiências vividas pelos alunos, explorando e desmistificando o conceito de lugar, que não deve se restringir a mera descrição.

Na execução da aula vale ressaltar que as gravuras foram previamente selecionadas pela professora e cortadas e coladas pelos estudantes. E, durante a explicação que se dava em LIBRAS, observou-se o silêncio e os olhos atentos das poucas alunas que ali estavam. Não houve manifestação por parte das estudantes sobre o entendimento ou dúvidas a respeito da construção do conceito. Já os estudantes não participaram desse momento, tendo em vista que logo no início da aula foram para a atividade de Educação Física. Somente quando retornaram puderam observar a explicação sobre paisagem modificada. Uma explicação rápida em virtude da proximidade do fim da aula, não sendo possível a montagem do cartaz sobre o conceito de paisagem construída pelo homem.

A abordagem da Geografia pela professora não permitiu apresentar aos alunos os diferentes aspectos de um mesmo fenômeno – as paisagens – e nem a construção de compreensões novas e mais complexas a seu respeito como preconizam os PCNs. A superficialidade da abordagem do tema, aliado à ausência da participação dos estudantes deixam dúvidas quanto à leitura, entendimento e construção conceitual pelos mesmos.

Considera-se que para que ocorresse essa leitura, a professora deveria ter feito associações, estimulando a participação efetiva dos estudantes. Estes não deveriam apenas fazer as colagens direcionadas e sim selecionar as imagens de acordo com as informações prévias e com aquelas discutidas em aula construindo, assim, o conceito.

A partir do exposto pode-se inferir que a professora ao abordar os assuntos que considerava ser Geografia, reproduzia as práticas da Geografia Tradicional: aula expositiva, descrições das imagens, identificação e memorização. Conforme os PCNs (BRASIL, 1997, p. 70) “No ensino, essa Geografia se traduziu, e muitas vezes ainda se traduz, pelo estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas, de forma dissociada do espaço vivido pela sociedade e das relações contraditórias de produção e organização do espaço”. Seus procedimentos didáticos não promoviam a participação dos estudantes na construção do conceito de paisagem, limitando-se ao conhecimento de palavras, seus respectivos sinais e alguns significados.

Considerações finais

A partir do relato da aula pode-se constatar uma série de problemas que dificultam a construção de conhecimentos geográficos, dentre eles o conceito de paisagem. E, conseqüentemente as habilidades em compreender o espaço por meio da leitura das diferentes paisagens. Inúmeras dificuldades corroboram para o atraso desses alunos: a entrada tardia na escola, a distorção série idade, o alto nível de faltas, por conseguinte, provocam problemas com a língua portuguesa e com a LIBRAS.

Percebeu-se, ainda, que a abordagem geográfica tradicional tinha pouco sentido e significado, limitando-se a apresentação de sinais em Libras, sem um trabalho contextualizado, deixando assim margens para se questionar o tipo de ensino que esta escola oferece aos sujeitos surdos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª a 4ª série. História e Geografia.** MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola.** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

PERLIN, Gládis e STROBEL, Karin. **Fundamentos da Educação de Surdos.** ISBN: 85-60522-02-6. Florianópolis. 2006. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAA_qUAI/fundamentos-educacao-surdos> Acesso: 28 mai. 2014.

REIS, Linda G. **Produções de monografia da teoria à prática: o método educar pela pesquisa (MEP).** 3 ed. Brasília: Senac-DF, 2010.

SAUER, Carlos. O. A Morfologia da Paisagem. In. CORRÊA Roberto Lobato e ROSENDAHL Zeny. **Paisagem, Tempo e Cultura.** Rio de Janeiro: UERJ, 2004. p 12- 74

Andrea Lourdes Monteiro Scabello

Bacharel em Geografia (USP/1989), Licenciada em Geografia (Faculdade de Educação – USP/1991), Especialização em Ciências Sociais (Faculdade de Sociologia e Política de São Paulo/1996), graduação em Pedagogia (UNINOVE/2006), Mestre em Ciências (área de concentração em Arqueologia – USP/1997), Doutora em Ciências (área de concentração Geografia Física - USP/2004), Professora Associada III do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGGEO/UFPI. Ministrou disciplinas no Curso de Licenciatura em Geografia e em Pedagogia do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR (2013/2014) e no Centro de Educação Aberta e à Distância – CEAD/ UFPI (2017). Tem experiência na área de Educação Geográfica e Arqueologia com interesse nos temas: educação geográfica inclusiva, cartografia afetiva, educação patrimonial e educação ambiental, ensino de geografia, patrimônio cultural.

Email: andreascabello@ufpi.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8320402646501496>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2446-6529>

Danielle Maria Apolônio Rodrigues

Mestranda em Gestão Pública na Universidade Federal do Piauí (PPGP/UFPI), membro do Núcleo de Pesquisa em Gestão Pública (NUPEGEP), possui especialização em Letras/Libras: Tradução e Interpretação em Libras e em Psicopedagogia Clínica e Institucional, graduação em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão (2012). Atualmente é professora intérprete de Libras do Governo do Estado do Maranhão, desenvolve pesquisa sobre políticas públicas de inclusão, gestão pública, sob a ótica da inovação e desenvolvimento regional. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Libras, atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão escolar, aluno surdo, escola camponesa, ensino-aprendizagem de geografia e escolarização do aluno surdo.

E-mail: daniapolonio@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4606145561874236>

Orcid: 0000-0002-3042-3296

Elenice Monte Alvarenga

Bacharela e Licenciada em Ciências Biológicas (2009) e Mestra em Biologia Celular e Estrutural (2011) pela Universidade Estadual de Campinas. Doutora em Biotecnologia (2017) pela Universidade Federal do Piauí, também possui formação acadêmica (Especialização) em Gerenciamento de Recursos Ambientais (2013). É docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). Possui experiência de pesquisa nas áreas de Biologia Celular, Farmacologia e Biotecnologia, além de temáticas relativas ao Ensino de Ciências.

E-mail: elenice.alvarenga@ifpi.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0136169116886107>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7075-5092>

Elisabete Marques Cardozo de Sousa

Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - ProfEPT, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - IFPI, Campus de Parnaíba. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Graduada em Letras Libras pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci - Uniasselvi, SC. Especialista em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí - PI. Professora efetiva da Secretaria da Educação do Piauí – SEDUC-PI. Experiência em Educação Especial na Associação Pestalozzi de Teresina - PI e como professora e intérprete educacional de alunos surdos na Associação de Pais e Amigos de Deficientes Auditivos - APADA, (Escola Casa do Silêncio). Atuou como Professora de Libras no Centro Universitário UNIFACID, Teresina- PI.

E-mail: elisabete.cardozo72@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6498994104986151>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4652-622X>

Geovane Alves Rodrigues Neta

Possui graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI (2002/2005) e segunda Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Educacional Leonardo da Vinci - UNIASSELVI (2020/2021). Pós-Graduação Lato Sensu em Docência do Ensino Superior pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI (2010/2011) e Pós-graduação Lato Sensu em Educação de Jovens e Adultos do Campo pelo Instituto Superior de Educação Antonino Freire- ISEAF (2013/2014). Atualmente é professora formadora de geografia do Centro de Formação Professor Odilon Nunes (CEFOP/SEMEC-PI) e professora de geografia dos anos finais da rede municipal de Timon-MA.

E-mail: giggiaalves@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9091443767480480>

Juliana de Sousa Silva

Mestre em Geografia pela UFPI (2015). Foi bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí - CAPES/ FAPEPI. Especialista em Libras com Educação Especial (IESM 2015). Especialista em Geografia e Meio Ambiente (FAERPI, 2011). Licenciada em Geografia (UFPI, 2008). Atualmente desenvolve trabalho na linha de pesquisa Ensino de Geografia com ênfase em Educação Especial e Educação Inclusiva para Surdos. Trabalhou como professora efetiva na SEDUC-PA (2009 - 2016). Atualmente é Instrutora efetiva de Libras na SEDUC-MA.

E-mail: julianasousasfa@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2674070900463963>

Larissa Sousa Mendes

Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN (2020-atual), Mestra em Geografia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2017-2019), Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI (2016) e em Bacharelado em Direito pelo Centro de Ensino Unificado de Teresina - CEUT (2013). Especialista em Direito Penal e Processo Penal pela Escola Superior de Advocacia do Piauí - ESA-PI (2020-2021). Foi professora substituta do Instituto Federal do Piauí- IFPI/ Campus Floriano. Atualmente é professora substituta do curso de Licenciatura em Geografia da UESPI/ Campus Poeta Torquato Neto. Participa dos grupos de pesquisa: Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Geografia (NUPEG), o Grupo de Estudos Regionais e Urbanos (GERUR), vinculados a UFPI e o Grupo de Pesquisa Esperança Garcia vinculado a UESPI (GPEG/UESPI/CNPq). Tem desenvolvido estudos na área da Geografia e do Direito, atuando nos seguintes temas: ensino de geografia, planejamento e gestão territorial, análise espacial e normativa de políticas públicas, segurança pública e Direitos Humanos.

e-mail: larissa-mendes10@hotmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5311901405613148>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6673-9164>

Leide Daiane Fernandes Morais

Licenciada em Geografia pela UFPI (2011). Licenciada em Letras Libras pela UFPI (2022). Especialista em Geografia pela Uespi (2013). Especialista em Atendimento Educacional Especializado AEE pela Faeme (2018). Atuou como professora substituta da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) em Teresina/Piauí com lotação no Centro de Habilitação e Reabilitação de Cegos (CHARCE) da Associação de Cegos do Piauí (ACEP). Tem desenvolvido trabalho na linha de pesquisa do Ensino de Geografia com ênfase em Educação Inclusiva para Surdos. Atualmente, trabalha como professora de Geografia na rede privada e professora substituta da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) em Teresina/Piauí.

E-mail: ldfernandesmorais@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9160292581280122>

Maria Valme de Souza

Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2019). Tem experiência na área de docência no ensino fundamental, médio e EJA. Atua principalmente nos temas: Formação de professores, Estágio Supervisionado, Ensino de Geografia na educação básica.

Email: valmesouzaufpi2012@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0381673392112365>

Orcid:0000-0003-1106-7676

Misael Wesley da Silva Sousa

Tem experiência na área de Letras, com ênfase em LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS; Graduando em Letras Libras (7º Período) pelo Centro Universidade Leonardo Da Vinci- UNIAS-SELVI, modalidade semipresencial, polo de Teresina-PI, 2017.

Email: misael.libras2020@outlook.com

<http://lattes.cnpq.br/7099003560957961>

Orcid: 0000-0002-6341-9760

Niovânia da Costa Sobrinho

Licenciada em História, Especialista em História do Brasil – Universidade Estadual do Piauí – UESPI

Katiúscya Albuquerque de Moura Marques

Mestra em Geografia pelo Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGGEO) na área de concentração de Educação Geográfica e na Linha de Ensino de Geografia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI-2019). Especialista em Geografia e Ensino pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI-2001); Especialista em Educação Especial e Inclusiva pelo Instituto Federal do Piauí (IFPI-2019) e Especialista em Orientação, Supervisão e Gestão escolar pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER-2021). Possui Graduação em Geografia pela UESPI-1999) e Graduação em Pedagogia pelo UNINTER (2018). Possui experiência na área de GEOGRAFIA na Educação Básica- 1996-2001 e 2017-atual e no Ensino Superior na UESPI-1999-2009-Período Especial, 2004-2006; 2009-2010 e 2013-2014-Período Regular e no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) da UESPI desde 2010. Também tem experiência na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA-2011-2013; 2016-2018) e na Faculdade de Educação São Francisco (FAESF-2010-2012). Também tem experiência na área de PEDAGOGIA na Faculdade Santo Agostinho (FSA-2011-2016). Membro do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Geografia (NUPEG). Desenvolve pesquisa nas áreas de Geografia e Pedagogia com foco em Cartografia, Cartografia Temática, Cartografia Escolar, Cartografia Tátil, Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, Formação de Professores, Currículo e Educação e Desenvolvimento Sustentável. Atualmente é professora efetiva da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) em Teresina/Piauí com lotação no Centro de Habilitação e Reabilitação de Cegos (CHARCE) da Associação de Cegos do Piauí (ACEP) e professora substituta no IFPI-Campus Paulistana.

E-mail: katiuscymarques@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6470161332621336>

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1552-4862>.

Werton Francisco Rios da Costa Sobrinho

Possui Mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Piauí (2018), graduação em Bacharelado em Direito pela Universidade Estadual do Piauí (2009), graduação em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual do Piauí (2004) e graduação em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí (2002), e Especialização em Metodologia de Ensino (Fundamental, Médio e Superior), desenvolve pesquisa nas áreas de Geografia, História e Direito com foco na Climatologia, Educação para o risco, Desastres Naturais e Geografia Cultural, História Urbana e Social, Patrimônio Cultural, Educação Patrimonial e Direito Ambiental Urbano. Compõe o Conselho Editorial da Revista Clóvis Moura de Humanidades (UESPI) e da Revista Eletrônica Casa de Makunaíma (UER) e o Conselho Científico da Revista Geografia: Publicações avulsas (UFPI)

E-mail: profwerton@outlook.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9093344465312296>

Orcid:0000-0002-4611-0649

