



PERCEPÇÕES DE DOCENTES DOS CURSOS DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - RS, SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E INCLUSÃO ESCOLAR

PERCEPTIONS OF GEOGRAPHY PROFESSORS AT THE UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - RS, ON INCLUSIVE EDUCATION AND SCHOOL INCLUSION

 Lucian Armindo da Silva Brinco ^A

 Natália Lampert Batista ^A

 Mauro Kumpfer Werlang ^A

^A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil

Recebido em: 01/02/2023 | 04/07/2023 DOI: 10.12957/tamoios.2024.73096

Correspondência para: Lucian Armindo da Silva Brinco(lucianbrinco@gmail.com)

Resumo

Pensar sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino de Geografia na contemporaneidade é preciso, ainda mais por ser uma problemática emergente para Educação Geográfica. Com isso, o intento deste artigo foi apurar as percepções de docentes dos Cursos de Geografia (Licenciatura Plena e Bacharelado) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), localizada no estado do Rio Grande do Sul (RS), a respeito de aspectos ligados à educação inclusiva e inclusão escolar. Após a execução da revisão bibliográfica para embasar o trabalho, foram aplicadas entrevistas com docentes dos respectivos Cursos e utilizou-se da abordagem qualitativa para análise dos dados. Assim, constatou-se que esses professores se sentem inseguros para atuar na inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Geografia, principalmente porque, até então, não chegaram a desenvolver práticas pedagógicas com tais estudantes nesses Cursos, sendo que apenas um deles possui formação continuada na área da educação especial. Ademais, sinalizaram que existem avanços na instituição, mas também dificuldades a serem enfrentadas para que a educação inclusiva realmente se efetive. Diante disso, percebe-se que perspectivas futuras para a inclusão na UFSM são imprescindíveis. Ampliar e/ou criar espaços de discussão desta temática dentro da instituição, portanto, é uma das formas de corroborar com o processo e que se coloca como algo urgente. Os estudantes com deficiência ingressarão nos Cursos de Geografia e a presente instituição precisará dar conta dessa demanda, atuando na promoção de um ensino de qualidade, importante para a vida e que, de fato, inclua todos os seus discentes.

Palavras-chave: Alunos com Deficiência; Educação Inclusiva; Ensino de Geografia; Ensino Superior; Universidade Pública.

Abstract

Thinking about the inclusion of students with disabilities in Geography Teaching in contemporary times is necessary, even more so because it is an emerging problem for Geographic Education. Therefore, the aim of this article was to investigate the perceptions of teachers of Geography Courses (Full Degree and Bachelor's Degree) at the Federal University of Santa Maria (UFSM), located in the state of Rio Grande do Sul (RS), regarding aspects related to inclusive education and school inclusion. After carrying out the bibliographic review to support the work, interviews were applied with professors of the respective courses and a qualitative approach was used for data analysis. Thus, it was found that these teachers feel insecure to act in the inclusion of students with disabilities in Geography classes, mainly because, until then, they did not manage to develop pedagogical practices with such students in these Courses, and only one of them has continuing education in the field of special education. In addition, they signaled that there are advances in the institution, but also difficulties to be faced so that inclusive education really becomes effective. Given this, it is clear that future perspectives for inclusion in UFSM are essential. Expanding and/or creating spaces for discussion of this topic within the institution, therefore, is one of the ways to corroborate the process and which is urgent. Disabled students will enroll in Geography Courses and the present institution will need to cope with this demand, working to promote quality education, important for life and which, in fact, includes all its students.

Keywords: Disabled Students; Inclusive Education; Geography Teaching; University Education; Public University.





INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, é preciso pensar em como ocorre o processo de inclusão e/ou escolarização da criança, do jovem e do adulto que apresente algum comprometimento em sua aprendizagem, que pode ser intelectual, sensorial, física ou múltipla, no Ensino de Geografia. Essas discussões se fazem necessárias, sobretudo por causa que a inclusão escolar é uma problemática recente e emergente para a educação no Brasil. Por muito tempo, as pessoas com deficiência foram excluídas da escola e da sociedade, tendo seus direitos enquanto alunos e cidadãos negligenciados. Por isso, hoje existe tamanha necessidade de debates acerca da efetivação e/ou dos desdobramentos da educação inclusiva nas diferentes realidades escolares brasileiras.

Nesse sentido, ressalta-se que durante muito tempo ocorreu um enorme descaso com a educação especial no Brasil. Almeida, Rocha e Peixoto (2013) salientam que foi somente no final do século XIX, principalmente com a criação das primeiras instituições para atender as pessoas cegas e surdas, que a busca pela escolarização dos alunos com deficiência começou a ganhar uma certa atenção. No entanto, os autores lembram que o atendimento desses estudantes se dava através de um número de vagas bastante pequeno diante da demanda populacional. O modelo de educação adotado na época era baseado nos dos países europeus, não dando conta das reais necessidades do contexto educacional brasileiro. Era um sistema educativo muito mais direcionado para o assistencialismo, do que para a promoção da educação inclusiva.

Ao longo da história das pessoas com deficiência, observa-se que o processo foi marcado por vastos períodos de discriminação, segregação e integração desses sujeitos, sem uma efetiva inclusão. Entretanto, percebe-se que essas formas de pensamento excludentes repercutem, direta ou indiretamente, nas instituições de ensino em atuação. Brinco (2020), Silva Neto (2018) e Marques (2021) argumentam que a escola de hoje foi pensada, durante boa parte de sua história, para atender um dado perfil de estudante. Porém, observa-se que hoje as instituições possuem alunos com deficiência, transtornos de aprendizagem, superdotação/altas habilidades e dificuldades de aprendizagem. Desse modo, há a necessidade de reformulação de todo o sistema educativo, repensando sobre as reais demandas, a respeito de estratégias pedagógicas e curriculares, fazendo com que a escola contemple as diferenças humanas, em uma educação que seja, de fato, centrada em uma perspectiva inclusiva.

Sob tal entendimento, Silva e Arruda (2014, p. s/n) colocam: “Para que a inclusão se concretize, é necessário repensar a forma com que as escolas estão organizadas e colocar em prática o princípio da educação inclusiva, que é educação para todos”. Além do mais, é preciso que a comunidade escolar compreenda que a inclusão é uma responsabilidade de todos (SILVA NETO *et al*, 2018),

Nesse íterim, destaca-se que um problema apontado por vários autores é em relação ao despreparo de muitos docentes de Geografia para atuar na promoção da inclusão dos alunos com deficiência nas classes comuns de ensino do Brasil, como argumentam Almeida, Rocha e Peixoto (2013) Brinco (2021), Horta e Fernandez (2021), Medeiros e Souza (2021) e Menezes e Brinco (2021). Brinco (2021) alerta que a insegurança que atinge os professores de Geografia, no que se trata de pensarem em sequências didáticas inclusivas para esse público, é muito preocupante na atualidade, ainda mais pelo elevado número de alunos com deficiência que estão sendo matriculados no ensino regular a cada ano que passa.



De acordo com os dados levantados pelo Censo Escolar, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), na escala temporal que vai de 2014 a 2018, o número de alunos com deficiência matriculados no Brasil cresceu cerca de 33% em todo o território nacional. Nesse mesmo período, houve o aumento de 87,1% para 92,2% o percentual dos estudantes que fazem parte do Público-alvo da Educação Especial (PAEE) nas classes de ensino regular brasileiras. No ano de 2014, por exemplo, alunos que possuíam deficiência, altas habilidades ou transtornos globais de desenvolvimento correspondiam a 886.815 estudantes matriculados nas escolas do país. No entanto, o número de discentes com tais diagnósticos acabou (e ainda está) aumentando ano após ano. Em 2018, o total de alunos chegou a 1,2 milhões. Houve um aumento de aproximadamente 10% de matrículas só do ano de 2017 para 2018 (TOKARNIA, 2019). Desse modo, observa-se que o acesso desses estudantes, estimulado pelas políticas públicas inclusivas, de fato está ocorrendo nas escolas regulares e de maneira crescente no século XXI.

No caso do Ensino Superior Brasileiro, no entanto, têm-se, segundo apontam os dados do Ministério da educação (2018), que, de 8,45 milhões de estudantes matriculados em faculdades, somente 43.633 alunos com deficiência estão inseridos nas universidades do país (SALLIT, 2019). Tais números, de acordo com Sallit (2019), representam 0,5% de alunos que fazem parte do PAEE perante o total de discentes regularmente matriculados nas instituições de Ensino Superior em todo o território. Dessa forma, o dado anterior mostra que, mesmo diante da criação da Lei nº 12.711, também chamada de “Lei de Cotas”, no ano de 2012, que garante a reserva de 50% das vagas nas universidades para pessoas negras, pardas, nativas e pessoas com deficiência (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012), muitos estudantes que fazem parte do PAEE acabaram não ingressando na Educação Superior. Tal resultado revela problemas estruturais na educação desse período, que podem se estender desde o Ensino Básico até o Médio, que precisam ser repensados. A partir dessas reflexões, entende-se que pensar sobre a inclusão de alunos com deficiência requer um entendimento mais holístico acerca do acesso, da permanência e, concomitante a isso, do modo como estão conseguindo avanços desses estudantes pelos diferentes níveis da educação.

Diante de tais premissas, o objetivo geral deste artigo foi apurar a percepção de docentes dos Cursos de Geografia (Licenciatura Plena e Bacharelado) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), campus de Santa Maria - RS, a respeito de aspectos ligados à educação inclusiva e inclusão escolar. Assim sendo, pode-se dizer que, no geral, a pesquisa colabora para o aprofundamento das discussões em torno da inclusão de alunos com deficiência no ensino de Geografia, resgatando as visões de docentes de uma universidade pública, responsáveis pela formação dos futuros professores de Geografia.

METODOLOGIA

Para apurar a percepção de docentes dos Cursos de Geografia da UFSM em relação à inclusão escolar e educação inclusiva, os pesquisadores realizaram, em um primeiro momento, a revisão bibliográfica acerca do tema para embasar o estudo. Em seguida, eles partiram para o levantamento de dados primários, que permitiu a aplicação de entrevistas com tais professores, sendo que as mesmas foram efetuadas, presencialmente, durante o segundo semestre do ano de 2022. Após a investigação das percepções dos docentes, os autores utilizaram a abordagem qualitativa para analisarem os resultados obtidos e tecerem as considerações finais. Portanto, pode-se dizer que a pesquisa adotada é do tipo qualitativa, cujo a finalidade é justamente a investigação e análise da percepção de professores,



envolvendo, direta ou indiretamente, as experiências/vivências dos sujeitos, a respeito da temática abordada, cujos meios de obtenção dos dados se deram através da execução de trabalhos de campo na instituição em estudo.

Utilizou-se de entrevistas semiestruturadas, ou seja, compostas por perguntas fechadas e abertas (MATOS; PESSÔA, 2013), que permitem que o pesquisador tenha “[...] uma participação ativa, pois, mesmo seguindo um roteiro com questões, pode acrescentar novas perguntas” (SILVA; MENDES, 2013, p. 215). Foram selecionados 6 (seis) professores do Curso de Geografia da Universidade em estudo para participarem da pesquisa, que correspondem a 27% (vinte e sete) da amostra de professores que lecionam nos Cursos de Geografia (Licenciatura Plena e Bacharelado) da UFSM (vinte e dois docentes é número total de professores que trabalham nos respectivos Cursos).

O critério de escolha dos respondentes foi delimitado a partir do tempo de magistério desses docentes na instituição. Assim, foram convidados para participarem do estudo 3 (três) professores que já lecionam na Universidade a mais de 15 (quinze) anos e 3 que começaram a trabalhar no local a menos de 5 (cinco) anos. Vale lembrar que essas escalas de tempo foram estipuladas pelos pesquisadores. Além do mais, ressalta-se que os docentes entrevistados foram chamados no texto de “Professor 1”, “Professora 2”, “Professor 3”, “Professora 4”, “Professor 5” e “Professor 6”, buscando preservar a identidade desses profissionais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sujeitos da Pesquisa

Traçar um perfil das pessoas que aceitaram participar de entrevistas durante e após a realização de uma pesquisa qualitativa, como é o caso deste artigo, é sempre importante, pois colabora na interpretação dos resultados obtidos, ainda mais quando o trabalho explora a percepção de um determinado sujeito ou grupo. Diante desse entendimento, destaca-se que, com a efetuação das entrevistas, este artigo constatou que o primeiro docente (Professor 1) dos Cursos de Geografia da UFSM possui uma carga horária¹ em sala de aula que, segundo ele, varia semestralmente. O professor trabalha de 12 (doze) a 20 (vinte) horas em sala de aula por semestre nos Cursos de Geografia. Também já lecionou na Educação Básica durante 4 (quatro) anos e na universidade já vai completar 22 (vinte e dois) anos de magistério. Ele salientou que sua Graduação em Geografia – Bacharelado foi de 1986 a 1989 e na Licenciatura Plena formou-se no ano de 1991.

No momento, a segunda docente de Geografia (Professora 2) trabalha 10 (dez) horas semanais em sala de aula. Possui 18 (dezoito) anos lecionando no Ensino Superior. Na Educação Básica, a profissional trabalhou apenas 1 (um) ano, sendo que essa experiência ocorreu durante o curso supletivo e no início de sua carreira. A docente se formou em Geografia (Licenciatura) no ano de 1988.

O terceiro docente (Professor 3) colocou que a sua carga horária em sala de aula também varia. No entanto, no presente momento ele está com 12 horas semanais (de modo presencial), sendo 4 (quatro) horas destinadas a pós-graduação. Ele sempre trabalhou apenas



com o Ensino Superior. Na UFSM, faz 24 (vinte e quatro) anos e meio que o Professor 3 está lecionando. No entanto, ao total, ele tem 33 anos de carreira, sendo que, antes de ingressar na Universidade que está, já trabalhou em outra instituição de ensino superior no estado do Mato Grosso, também pública. O docente se formou em Geografia (Bacharelado) no ano de 1987.

Atualmente, o quarto docente (Professor 4) está com a carga horária de 12 horas em sala de aula nos Cursos de Geografia. A maior parte de suas experiências educativas, conforme relatado por ele, são no Ensino Superior. Antes de ser professor na Universidade em estudo, atuou em outra instituição de nível superior, onde lecionava no Curso de Pedagogia, com a disciplina de “Ensino de Geografia”. Além dessa instituição, ele já trabalhou em duas Universidades de estados diferentes: Rio de Janeiro e Paraná. Por isso, a sua carreira foi e está sendo constituída basicamente no Ensino Superior, já que, na Educação Básica, lecionou apenas durante sua graduação e em Curso Pré-vestibular. Na UFSM, vão fazer 2 (dois) anos que ele está como docente. Entretanto, vão completar 7 (sete) anos que esse professor trabalha no Ensino Superior. O docente graduou-se em Geografia (Licenciatura Plena) no ano de 2010.

O quinto docente (Professor 5) apresenta uma carga horária em sala de aula que também muda semestralmente. Porém, no momento ele está com 12 (doze) horas semanais (de modo presencial e remoto). Ele trabalhou, quando já formado, apenas no Ensino Superior. Somente durante a realização de seus estágios supervisionados e em Cursos Pré-vestibulares que atuou com o Ensino Básico. Na UFSM, faz 1 (um) ano e meio que ele está lecionando. Contudo, ao total, o Professor 5 já tem 17 (dezesete) anos de carreira, sendo que, antes de ingressar na Universidade em questão, já trabalhou em duas outras instituições públicas do estado de Minas Gerais. O docente se formou em Geografia (Licenciatura Plena) no ano de 2000.

Para tanto, tem-se que o sexto docente (Professor 6) está com uma carga horária de 9 horas semanais em sala de aula nos Cursos de Geografia da Universidade em estudo. Segundo ele, cerca de 75% (setenta e cinco) da sua carga horária é destinadas para a graduação e 25% (vinte e cinco) para a pós-graduação. O docente ressaltou que já lecionou em todos os anos do Ensino Fundamental e por todos os anos do Ensino Médio, pelo Ensino Técnico, pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), tanto no nível Fundamental como no Médio, e já trabalhou em Pré-vestibulares. Ele também já atuou em vários lugares da região sul do Brasil. Atualmente, vai fazer 2 anos que está na UFSM, mas, ao total, já vão completar 4 (quatro) anos que leciona no Ensino Superior, pois ele vem de uma Universidade privada do RS. No caso da Educação Básica, trabalhou durante 9 (nove) anos em cidades gaúchas e no estado de Santa Catarina. O docente formou-se no Curso de Geografia (Licenciatura Plena) no ano de 2005.

No Quadro 1 foram expostos os perfis dos Professores de Geografia que aceitaram participar das entrevistas. Essa estrutura apresenta as horas que os docentes atuam frente a aluno, os níveis de ensino que já trabalharam, tempo de atuação na UFSM e ano que se formaram no Bacharelado e/ou na Licenciatura em Geografia.



Quadro 1 – Perfil dos Docentes dos Cursos de Geografia da UFSM que foram entrevistados

	Horas Semanais em Sala de aulas	Nível de Ensino que já atuou	Anos que já leciona na UFSM	Formação nos Cursos de Geografia (Licenciatura Plena e/ou Bacharelado) e Ano
Professor 1	12 a 20 horas	Educação Básica e Ensino Superior	22 anos	Bacharel (1989) e Licenciado em Geografia (1991)
Professora 2	10 horas	Educação Básica e Ensino Superior	18 anos	Licenciada em Geografia (1988)
Professor 3	12 horas	Ensino Superior	24 anos	Bacharel em Geografia (1987)
Professor 4	12 horas	Ensino Superior	2 anos	Licenciado em Geografia (2010)
Professor 5	12 horas	Ensino Superior	1 ano e meio	Licenciado em Geografia (2000)
Professor 6	9 horas	Educação Básica, Ensino Técnico e Ensino Superior	2 anos	Licenciado em Geografia (2005)

Fonte: Aplicação de entrevistas durante Trabalho de Campo (2022).

Organização: Dos autores (2023).

No Quadro 1, observa-se que a média de horas que os docentes de Geografia que participaram da pesquisa apresentam em sala de aula é de 12 horas. Os dados também mostram que 3 docentes já atuaram na Educação Básica e no Ensino Superior e os outros 3 apenas nesse último nível de ensino. No que diz respeito ao tempo que lecionam na Universidade, constatou-se que 3 professores fazem mais de 18 anos que trabalham nessa instituição e 3 fazem, aproximadamente, 2 anos que ingressaram na mesma. No que se trata de formação, verificou-se que apenas um dos respondentes não é Licenciado em Geografia.

Formação Docente nos aspectos da Educação Especial e Educação Inclusiva

Dentro das discussões realizadas na área da educação, a formação docente é uma das temáticas mais latentes desse universo. Dessa forma, o presente tópico teve o objetivo de discorrer sobre a formação dos professores de Geografia da UFSM, descobrindo se eles



chegaram a trabalhar e/ou discutir a respeito da inclusão escolar e da educação inclusiva no período de suas respectivas graduações em Geografia.

Com isso, verificou-se que o Professor 1 nunca contou com disciplinas que abordassem temas relativos à educação especial e educação inclusiva na sua formação docente. De acordo com o seu relato, na época, “*A discussão na área da educação era outra. As disciplinas da graduação não tinham nenhuma que tratasse, mesmo que superficialmente, sobre a educação especial*”. Ele enfatizou que durante sua graduação tinha algumas disciplinas de ensino, que são essas que estão até hoje: “Psicologia da Educação”, “Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação”. No entanto, ele deixou claro que não estava posta, nesse período, a discussão a respeito da inclusão de alunos que fazem parte do PAEE nos Cursos de Licenciatura.

Assim como o primeiro docente, a Professora 2 enfatizou que, durante sua formação, nunca teve disciplinas que tratassem dos temas norteadores da educação especial e educação inclusiva. Havia, como apontou a docente, apenas o debate sobre algumas dificuldades de aprendizagem dos alunos. A O Professor 3 graduou-se em 1987, sendo que foi apenas no Curso de Geografia - Bacharelado. Por esse motivo, o docente explicou que tal discussão não fez parte de sua formação acadêmica.

Dessa forma, observa-se que tanto o Professor 1 como a Professora 2, com exceção do Professor 3 (possui apenas Bacharelado em Geografia), não contaram com disciplinas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência durante suas graduações. Souto *et al* (2014) ressaltam que, no caso do Brasil, a educação inclusiva somente começou a ser fundamentada em 1994, através da Conferência Mundial de Educação Especial, momento em que ocorreu a proclamação da Declaração de Salamanca, o que justifica o fato dos docentes entrevistados não terem contado com disciplinas nessa área durante suas formações nos Cursos de Licenciatura em Geografia. A ausência dessa formação inicial, no entanto, não faz com que eles as usem como justificativa para não se preocuparem com o tema. Algo bastante ressaltado por todos nas entrevistas.

Em contrapartida, o Professor 4 revelou que os temas que envolvem a educação especial e educação inclusiva, embora muito pouco trabalhados, já passaram a ser discutidos durante a sua formação. Nesse sentido, ele recordou que, ao longo do Curso de Licenciatura em Geografia, ele tinha disciplinas como “Geografia e Ensino I”, “Geografia e Ensino II”, “Geografia e Ensino III”, mas que, pelo o ele lembrou, o debate a respeito da inclusão escolar era tenuamente desenvolvido. A Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), por exemplo, não era uma disciplina obrigatória na época. Por isso, o docente disse que também não saberia lidar com alunos surdos. As disciplinas mencionadas também tinham um enfoque mais geral sobre ensino de Geografia e não estavam previstas disciplinas mais abrangentes sobre a educação especial em sua formação.

Como o Professor 5 graduou-se em Geografia no período de 1997 a 2000, argumentou que não havia nesse contexto nenhuma discussão que se trata dos temas da educação especial e educação inclusiva. Segundo o docente, “*A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação*



Básica) de 1996 estava começando a ser implementada. Então, todos os assuntos que se tem hoje, como a importância da LIBRAS, nada era discutido”. O entrevistado, a esse respeito, acrescentou: “Na minha geração, nenhuma dessas discussões eram feitas, pois era outro momento histórico. A educação especial e inclusiva não fizeram parte da minha formação, até mesmo porque era outra estrutura de currículo”. Ele comentou que, durante a sua Graduação em Geografia – Licenciatura Plena, somente no último ano de formação era que havia o ingresso em sala de aula, uma vez que as disciplinas na área de ensino também só eram desenvolvidas nessa etapa do Curso, sendo que, nesse modelo de currículo, o debate sobre inclusão realmente não era uma pauta.

Assim sendo, nota-se, através do relato do Professor 5, que o “esquema 3+1”, que consistia no acadêmico fazer as disciplinas do Bacharelado durante 3 anos e 1 ano ser destinado para a didática, na formação de professores do Brasil, embora revogado dos currículos na década de 1960, acabou repercutindo nas décadas posteriores, tal como argumenta Jesus (2019). Por isso, atualmente, para reverter essa situação, surgiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação), que, em sua Resolução CNE/CP nº2, de dezembro de 2019, deixa claro que os Cursos de Licenciatura Plena devem pensar na construção de currículos que façam com que as práticas educacionais sejam distribuídas e/ou pensadas ao longo de toda a graduação (BRASIL, 2019).

O Professor 6, a respeito da sua formação, também colocou que, infelizmente, não teve nenhuma disciplina que abordasse as temáticas da educação especial e educação inclusiva. Sobre esse assunto, o docente esclareceu: *“Nem enquanto disciplina, nem quanto conteúdos de disciplinas. Eu não fiz nenhuma disciplina que fosse da área da educação especial. E das disciplinas que eu fiz, não me lembro de nenhuma trazer a discussão, trazer um tópico, uma leitura voltada para educação inclusiva”*. Tal debate, segundo ele, era restrito a sujeitos que tinham um interesse no tema, que não chegava a comunidade acadêmica, de modo geral.

Dessa forma, observa-se que duas áreas muito importantes e que são transversais para os cursos de licenciatura ainda não eram debatidas, ou quando ocorria esses debates eram de maneira muito superficial, durante as graduações dos professores entrevistados: a educação especial e a educação inclusiva. Essa constatação corrobora com a afirmação feita por Freitas (2008), quando diz que realmente a inclusão escolar não fazia parte da formação acadêmica em décadas passadas. No curso em que os docentes atuam, nos dias de hoje, há disciplinas voltadas a PAEE, bem como temas voltados a esse público dentro das disciplinas destinadas ao ensino em geral. Isso remonta a ideia de que contemporaneamente é inaceitável que a Educação Especial e Educação Inclusiva sejam negligenciadas nas formações iniciais docentes. Além disso, o tema é emergente e vem ganhando destaque, seja por meio de pesquisa, eventos acadêmicos ou outras alternativas de mobilização.

Preparo e/ou Segurança dos Docentes de Geografia para trabalhar na perspectiva da Educação Especial e Educação Inclusiva



Por causa da falta de formação na área da educação especial e da educação inclusiva, sabe-se que hoje muitos professores de Geografia enfrentam díspares dificuldades para trabalhar na perspectiva da inclusão do aluno com deficiência nas classes de ensino regulares. Por isso, o presente tópico buscou discutir a respeito de como os docentes do Cursos de Geografia da UFSM entrevistados se sentem frente à inclusão de alunos que fazem parte do PAEE, justamente porque, conforme já foi visto, eles não tiveram essa formação durante suas graduações.

Nessa perspectiva, o Professor 1 afirmou que não se sente seguro para trabalhar com a inclusão do aluno que apresenta alguma deficiência. Destacou que não sabe se comunicar por meio de LIBRAS, por exemplo, sendo que nunca trabalhou com alunos surdos nos Cursos de Geografia da UFSM. Contudo, quando ocorrer o ingresso desses estudantes, ele se sente despreparado, sinalizando para a necessidade de se pensar essas questões. Nesse sentido, observa-se que a resposta desse professor reafirmou o que Fonseca (2012, p. 173) defende: “O despreparo dos docentes, que não possuem o domínio e, por muitas vezes não tem, também, o conhecimento de LIBRAS, certamente não conseguem interagir com seu aluno surdo”. Dessa forma, ocorre uma exclusão involuntária, pois o docente, mesmo querendo, não consegue se comunicar com o aluno surdo de maneira mais condizente com a necessidade desse estudante.

Caso o aluno tenha mobilidade reduzida, o Professor 1 acredita que pode desenvolver suas práticas sem muitas interferências, cuidando principalmente das questões de acessibilidade. No entanto, diante das outras deficiências, pensa que teria várias dificuldades para trabalhar na promoção da educação inclusiva. Nesse sentido, a Professora 2 também enfatizou que não se sente preparada para trabalhar no viés da inclusão escolar, mas que está sempre aberta a receber pessoas com deficiência, lembrando que, de acordo com ela, para isso, necessitaria da ajuda e orientação de um especialista na área.

Quando questionado, o Professor 3 respondeu que não se sente preparado enquanto docente de Geografia para trabalhar na perspectiva da educação inclusiva. Ele salientou que não recebeu formação para isso e que, embora acredite que tenha empatia, sente-se bastante despreparado, ainda mais por causa que cada aluno é único. Por outro lado, os docentes colocam-se abertos a aprenderem estratégias e formas de promoverem uma educação mais inclusiva.

O Professor 4 também se sente bastante limitado para trabalhar com essas questões de inclusão, sobretudo com a educação especial. A educação inclusiva é mais ampla, o que permite mais domínio sobre ela, conforme relatou o docente. No presente semestre letivo, ele expos que, segundo o que foi repassado pelo portal do professor, existe um aluno que deve ser incluído em uma disciplina dele, mas que precisou buscar informações para tentar entender mais a respeito da deficiência do estudante. Nesse sentido, o docente comentou: “*Diante dessas situações, eu me sinto bastante inseguro, justamente por causa da falta de formação na área da educação especial*”. Esse aluno com deficiência, de acordo com o docente, é do Curso de Relações Internacionais.



Sob esse prisma, quando questionado sobre a sua segurança enquanto docente de Geografia para trabalhar na perspectiva da educação inclusiva, o Professor 5 respondeu: “*Não me sinto preparado de maneira alguma. Embora eu acredite que tenha sensibilidade para isso, eu não me considero preparado. Por causa da minha formação, eu não me sinto seguro*”. Com isso, nota-se que tanto o Professor 3 como o Professor 5 reconhecem o que Brinco (2021, p. 14) fala a respeito do processo de inclusão escolar: “Pensar na perspectiva da educação especial e inclusiva requer empatia”. Ter essa sensibilidade permite que o docente perceba que “Cada pessoa apresenta facilidades e dificuldades para internalizar um dado conhecimento que são muito díspares. É preciso entender que cada indivíduo é único”, tal como destaca o autor supracitado (BRINCO, 2021, p. 14).

O Professor 5 também apontou que a discussão em relação à educação inclusiva tem chegado até os docentes, mas é atrelada ao cumprimento de diretrizes. Porém, percebe que, na prática, observando o próprio ambiente de trabalho, conversando com os demais docentes, que muitos professores de Geografia não estão aptos pra trabalhar com a inclusão de alunos com deficiência, inclusive ele, conforme o entrevistado destacou.

No que se refere ao preparo e a segurança para lidar com a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Geografia, o Professor 6 enfatizou: “*Não me sinto seguro e é por uma questão de formação mesmo. Nós não fomos preparados. A licenciatura, a alguns anos atrás, quando eu fiz a minha, não trazia essa discussão*”. Apontou que esse é um problema que precisa ser debatido, para que realmente o processo de inclusão desse público possa ocorrer de forma mais coerente.

Assim sendo, nota-se que os docentes de Geografia entrevistados revelam bastante despreparo para trabalhar na perspectiva de inclusão dos alunos com deficiência nas aulas desse componente curricular. Tal resultado converge com a afirmação feita por Medeiros e Souza (2021, p. 148): “É sabido que os professores, em sua grande maioria, não foram capacitados durante o processo de formação para lecionar com sujeitos com algum tipo de deficiência [...], fazendo com que os docentes se sintam inseguros, sem saberem que estratégias didáticas-pedagógicas utilizam para potencializar as habilidades desses alunos”. Desse modo, a partir dos relatos dos professores entrevistados, pode-se dizer que, de fato, “A maior dificuldade enfrentada está na falta de preparo dos professores para trabalhar com esses alunos”, tal como aponta Delfino (2016, p. 147). No entanto, a formação docente não pode ser restrita a formação inicial. Ela é um processo contínuo e por toda a vida. Então, infere-se que uma efetiva busca por atuar de forma inclusiva não foi efetivada ainda pela não existência de demanda, até os momentos, em sala de aula.

Participação em Cursos de Formação Continuada na área da Educação Especial e/ou Educação Inclusiva

Os cursos de formação continuada nas diversas áreas surgem como uma forma de suprir as lacunas deixadas durante os Cursos de Graduação em Geografia (Licenciatura Plena)



e/ou para expandir os conhecimentos dos docentes. Anjos (2018) comenta que, no caso do professor de Geografia fazer Cursos de formação continuada sobre educação especial e/ou educação inclusiva, o profissional tem a possibilidade de ampliar seus saberes em várias nuances: conhecer mais as diferenças humanas, “[...] de discutir acerca das adaptações curriculares, de novas estratégias metodológicas, do aprimoramento das práticas inclusivas, além de criar proposições que contribuam para mudanças no espaço escolar e na comunidade, dentre essas mudanças as atitudinais [...]” (ANJO, 2018, , p. 22-23). Portanto, nota-se que essas formações podem corroborar de forma potente no aprendizado desses professores, ainda mais em áreas amplas, necessárias e promissoras para a escola atual e para a Educação Geográfica, como é o caso da educação especial e a educação inclusiva.

Nesse sentido, Almeida (2011, p. 69) também contribui nas discussões envolvendo formação continuada na área da educação especial, esclarecendo que ela “[...] constitui-se em uma das principais vias de mudança de atitudes, de modo a tornar os professores aptos a atender à complexidade humana”. Diante dessas colocações, o presente tópico tratou de apresentar os relatos a respeito da formação continuada dos docentes dos Cursos de Geografia da UFSM. Sendo assim, durante entrevista, o Professor 1 comentou que até hoje nunca participou de formações continuadas no campo da educação especial e educação inclusiva. Porém, reiterou que a vontade de procurar formação na área surge a partir das demandas que aparecem na profissão. Até o momento, não houve a necessidade de buscar formações justamente por causa que nunca teve em sala de aula alunos que possuíssem deficiência, mas que, caso for necessário, a procura por capacitações será realizada, enfatizou o professor.

Assim como o primeiro docente, a Professora 2 revelou nunca ter feito formações continuadas em educação especial e educação inclusiva. Sobre tal assunto, a docente de Geografia afirmou: *“Eu assisto, por uma escolha minha, alguns eventos online na área de educação especial, mas não participei de nenhum curso até então”*. Ela também destacou que na Universidade em estudo existe a oferta de Cursos de LIBRAS de curta duração e presenciais, oferecidos semestralmente, mas os horários são ruins, ou seja, não há grande possibilidade de inversão. Como ocorrem nos horários das aulas (dependendo de cada professor), muitos deles acabam tendo uma baixa demanda.

O Professor 3 foi outro profissional que revelou não ter realizado formações continuadas na área de inclusão. Porém, destacou que, diante da demanda, também irá procurar fazer cursos complementares para auxiliarem no desenvolvimento das atividades com o PAEE.

Na área da educação especial, o Professor 4 também não fez nenhum curso de especialização até o presente momento. Sobre isso, ele colocou: *“Acredito que eu precise fazer, ainda mais que é a primeira vez que me deparo com a situação de ter um aluno que faz parte do processo de inclusão em sala de aula”*. No entanto, ele argumentou que, na área de educação inclusiva, ministra um curso que é oferecido para a Educação Básica, da rede estadual de educação, a respeito das questões étnico-raciais voltadas para o processo de ensino e aprendizagem.



O Professor 5 enfatizou que, até então, ele nunca participou de cursos de formação continuada na área da educação especial e/ou inclusiva. Ele disse que já fez e faz outros cursos de formação complementar, mas que ainda não participou de nenhum que envolva a inclusão de alunos que fazem parte do PAEE, sendo que isso foi por causa que não houve demanda da universidade, a não ser da aluna com autismo, mas que acabou não frequentando, conforme já foi relatado no artigo. Por isso, ele percebe que, de fato, precisa fazer cursos nessa área e que pretende iniciá-los, mas que também seria pelo seu interesse e não por uma obrigatoriedade da instituição.

Anos depois de sua graduação, já durante o seu processo de atuação profissional, foi que o Professor 6 participou de formações continuadas de professores na área da educação especial. Nesse sentido, ele colocou: *“Aí sim eu tive uma série de formações. Participei de cursos muito breves de formação e assisti palestras. Mas são coisas muito pontuais e direcionadas para realidades em específico”*. De acordo com o docente, essas formações na área ocorreram diante das demandas que surgiam nas instituições que ele lecionava e não por uma escolha dele. No entanto, ele também ressaltou que, caso seja necessário, sempre buscará fazer formações complementares para melhor atender as necessidades dos alunos com deficiência.

Assim sendo, observa-se que apenas um dos docentes dos Cursos de Geografia da UFSM que participaram das entrevistas já fez cursos de formação continuada na área da educação especial. Além disso, percebe-se que esses profissionais estão abertos à realização dessas formações, mas farão a medida que as demandas forem surgindo na instituição. No momento, eles também colocaram que essa procura por formações ocorreria por escolha própria e não pela obrigatoriedade vinda da UFSM. Conforme foi visto, a Professora 2 ainda sinalizou que os horários das disciplinas as vezes acabam impedem a realização de cursos de capacitação oferecidos pela Universidade. Por outro lado, também se destaca que o interesse por tais temáticas deve ser sensibilizado para que haja uma mobilização efetiva dos docentes e que esses apliquem o que buscaram aprender de forma contundente. A mera promoção de “cursos obrigatórios” não produz efetivamente conhecimentos sobre o tema e pode gerar ainda mais sentimento de insegurança ou medo nos professores.

Percepções dos Docentes acerca da Inclusão de Alunos com Deficiência nos Cursos de Geografia e na UFSM

No momento atual, observa-se que houve avanços no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência nas diferentes modalidades e níveis de ensino do Brasil. No entanto, existem, tal como revelam Silva *et al* (2018), vários problemas ligados ao processo de inclusão que precisam ser enfrentados para que ocorra uma real efetivação da educação inclusiva nas inúmeras escolas e universidades espalhadas pelo país. Pensando nisso, o presente tópico procurou expor as percepções dos docentes dos Cursos de Geografia da UFSM sobre os desdobramentos da educação inclusiva nessa Universidade e nos respectivos Cursos de Graduação.



Como isso, quando questionado sobre a maneira que percebe a inclusão de alunos com deficiência na instituição onde trabalha, o Professor 1 salientou que a universidade possui políticas de inclusão. Ele não conhece exatamente quais são elas, mas sabe que, quando for necessário, pode contar com o apoio das mesmas. Em relação ao histórico de alunos com deficiência nos Cursos de Geografia (Licenciatura Plena e Bacharelado), o Professor 1 também disse que até teve um aluno com deficiência física, mas ele não continuou no Curso. Além do mais, colocou que já teve alunos com problemas emocionais, ligados a depressão, por exemplo, mas diagnosticamos com alguma deficiência não.

Já a Professora 2 comentou que, atualmente, percebe que os alunos com deficiência, tanto física como intelectual, são muito bem atendidos. No caso da deficiência física, foram construídas estruturas em favor desses alunos. Houve ajustes nos banheiros, implementação de rampas e elevadores nas estruturas da instituição. Na visão da Professora 2, ocorreu uma reestruturação em toda a universidade, sendo muito bem conduzida. A esse respeito, ela ressaltou: *“A universidade se reestruturou a favor dos alunos, procurou se ajustar a eles”*. Em termos de deficiências intelectuais e/ou sensoriais, a Professora 2 comentou que na universidade tem um centro especializado para atender esses estudantes. Na sua percepção, a universidade está muito bem colocada diante das políticas afirmativas, corroborando com o que foi relatado pelo Professor 1.

O Professora 3 destacou que, atualmente, a *“Instituição tem se esforçado para atender os alunos com deficiência”*. Segundo o que foi informado pelo docente, na respectiva Universidade, *“Houve a construção de rampas, visando a acessibilidade, adaptações nos banheiros modificações nos prédios. Foram criadas Unidades de Apoio Pedagógico (UAPs) no Centros de Ensino para atender estudantes com dificuldade de aprendizado”*. Entretanto, entende que há muito ainda a ser realizado, sobretudo na capacitação dos recursos humanos para esse atendimento.

No que se trata de inclusão escolar nos Cursos de Geografia da instituição em estudo, o Professor 4 argumentou que talvez as questões tenham avançado entorno da escolarização dos alunos com deficiência, mas não sabe ao certo, uma vez que ingressou na instituição a pouco tempo. Ele destacou que as discussões sobre inclusão estão mais restritas ao Centro de Educação da presente universidade. O docente ainda expos: *“Eu vejo que os estudantes tem acesso a algumas disciplinas na área, mas vejo que ainda falta bastante delas serem incorporadas nas temáticas curriculares da própria Geografia”*. Ainda sobre o assunto, ele argumentou: *“Talvez os professores venham trabalhando de uma forma e de outra, mas não vejo uma disciplina em específico tratando do tema”*. O Curso de Geografia (Licenciatura Plena) tem uma disciplina na área de educação especial, ofertada por outro departamento, com professor especialista da área.

Embora faça pouco tempo que está na UFSM, o Professor 5 comentou que teve uma experiência no semestre que passou no Curso de Ciências Sociais na respectiva instituição. De acordo com o docente, recebeu a orientação de que haveria em sala de aula uma aluna com autismo. Para atender à necessidade educacional dessa estudante, foram feitas trocas de sala, já que a aluna não se sentia bem com o ambiente que estava antes. Entretanto, ele também



ressaltou que a estudante não frequentou mais as aulas e ele acabou não tendo mais contato com ela. Destacou que, por isso, não conseguiu desenvolver nenhuma atividade com essa aluna. Essa seria a única experiência que ele tem na respectiva instituição, no que se trata de inclusão escolar, pois, até o momento, também não teve nenhum aluno matriculado nas disciplinas dos Cursos de Geografia.

O Professor 6 também afirmou que, basicamente, não percebe os aspectos ligados à inclusão de alunos que fazem parte do PAEE na Universidade em estudo. O docente ressaltou que leciona na respectiva instituição a pouco tempo e que apesar de constar na lista de chamada/frequência um estudante com deficiência, o aluno nunca apareceu. Além disso, deixou claro que tem o conhecimento de que a universidade possui um setor direcionado para isso, mas que nunca recorreu, sobretudo pela inexistência de alunos com tais diagnósticos nos dois Cursos de Geografia.

Assim sendo, nota-se que a UFSM, segundo a visão dos docentes dos Cursos de Geografia entrevistados, tem se mobilizado a favor do processo de inclusão escolar e educação inclusiva. Os professores que estão a mais tempo na instituição ressaltaram que não procuram os centro de apoio pedagógico, mas sabem que, caso seja necessário, com a presença de estudantes com alguma deficiência nos Cursos, podem recorrer a esses atendimentos. No caso dos professores que ingressaram na Universidade recentemente, eles comentaram que desconhecem e não percebem os aspectos ligados a inclusão escolar na instituição, justamente por estarem a pouco tempo no local e, com exceção do Professor 5 que teve uma aluna com autismo, por não haver a presença de alunos que parte do PAEE nas aulas de Geografia. No entanto, um outro aspecto interessante apontado pelo Professor 4 é que o debate acerca do processo de inclusão educacional fica mais restrito ao Centro de Educação da instituição. Por isso, através do relato do docente, nota-se a necessidade de intervenções que possam envolver os diferentes departamentos e/ou Cursos, pensando na inclusão do aluno com deficiência de forma integral na Universidade em estudo.

Facilidades e Dificuldades dentro do processo de Inclusão de Alunos que fazem parte do PAEE

Falar em inclusão escolar e educação inclusiva resgatando as percepções daqueles que estão inseridos no dia a dia da escola e/ou universidade é muito importante e cada vez mais necessário, pois, através disso, os profissionais acabam tendo a possibilidade de exporem os avanços, os impasses e/ou problemas que enfrentam diariamente nas diferentes instituições de ensino. Por isso, ao ser questionado sobre as facilidades e dificuldades encontradas dentro do processo de inclusão dos discentes com deficiência, o Professor 1 colocou que ele não fala por experiência própria, porque nunca teve contato em sala de aula com o público. Todavia, ressaltou que teve experiências com orientandos de estágio, de pós-orientandos que desenvolvem a cartografia tátil, a questão da audiodescrição e dos próprios jogos interativos. Assim, sobre essa questão, ele expos: *“Então, eu tenho algumas noções de coisas possíveis de se fazer, mas eu não tenho a experiência em sala de aula. No entanto, penso que é um desafio. Nos tira da zona de conforto”*.



Além disso, o Professor 1 alertou sobre a necessidade do corpo docente dedicar à questão que se coloca, buscar uma melhor maneira de trabalhar com a inclusão em conjunto. Ele veja que a educação inclusiva como um desafio, mas acredita que a universidade, juntamente com seus profissionais, apresentam condições para a superação das barreiras que se colocam diante do processo de inclusão escolar. Com isso, nota-se que o pensamento desse docente vai ao encontro do que Freitas (2015) destaca: a inclusão escolar de pessoas que fazem parte do PAEE é um movimento que precisa da mobilização de todos os membros da comunidades escolar, que ocorra o reconhecimento das diferenças, que se amplie para formação de uma sociedade e de uma escola que respeite, valorize cada ser humano e, ao mesmo tempo, ofereça condições adequadas de aprendizagem para seus estudantes.

Para tanto, as facilidades e dificuldades, de acordo com a Professora 2, vão depender de como o grupo de docentes da escola ou da universidade se posicionam. De acordo com a profissional, eles devem se juntar para planejar o que será feito durante o período das atividades. As possibilidades de intervenção recaem justamente no planejamento, execução e na análise dos resultados das práticas pedagógicas. A partir desses resultados, tanto os educadores especiais como os docentes de todas as disciplinas poderão fazer o acompanhamento dos estudantes com deficiência, pensando no desenvolvimento de atitudes, habilidades, os saberes dos alunos. Por fim, ela enfatizou que as práticas pedagógicas precisam desenvolver a independência do aluno. Desencadear a autonomia do estudante, como ela disse, não é tarefa fácil, mas que deve ser um dos principais objetivos dentro de tal processo de inclusão.

O Professor 3 comentou que também nunca chegou a lecionar em classes que tivessem alunos com deficiência durante toda a sua carreira. Entretanto, o docente, ao falar sobre os desafios a respeito da promoção de inclusão, destacou que uma grande dificuldade seria trabalhar com tais alunos na modalidade de Educação à Distância (EaD). Ressaltou que esse tema precisa ser pensado dentro da universidade, uma vez que existe uma grande diferença entre desenvolver uma prática pedagógica presencial e outra que seja pela EaD. Esses alunos precisam de um acompanhamento mais próximo, de uma maior atenção, o que se torna bem mais difícil por meio do ambiente virtual, enfatizou o Professor 3.

Durante a entrevista, o Professor 4 relatou que, até então, não tem experiência com o PAEE. No entanto, ele acredita que terá muita dificuldade para trabalhar com o aluno que ingressou recentemente no Curso de Relações Internacionais. Ele também apontou que, devido ao desconhecimento do tema, está procurando mais conhecimento a respeito da necessidade educacional especial desse estudante, para que possa trabalhar de uma forma mais coerente com os propósitos da educação especial e da inclusão escolar.

Outro docente que nunca chegou a trabalhar com a inclusão de alunos do PAEE na Geografia foi o Professor 5. Entretanto, pelas leituras que faz, ele reconhece que tem bastante material didático para trabalhar com esse público, como os mapas braile, por exemplo, que facilita a aprendizagem dos alunos. Porém, o problema que ele observa é que esses materiais nem sempre chegam até os estudantes e docentes. Sobre esse aspecto, ele afirma: *“Eu reconheço que tem vários materiais, que talvez não sejam dos melhores, mas dizer que não*



tem material, não é verdade. Inclusive eu já tive contato com ex-colegas que trabalham com inclusão, já fui banca de TCC e sei que não se trata de um problema de não ter material". Assim sendo, ele observa que o problema não é a falta de materiais, mas sim no acesso a esses recursos e também a dificuldade de se pensar em novas metodologias para desenvolver com os alunos com deficiência, sobretudo pela falta de formação dos docentes de Geografia na respectiva área.

Segundo a visão do Professor 6, as facilidades dentro do processo de inclusão escolar quase que não existem. Sobre esse assunto, o discente apontou: *"A gente tem muita dificuldade. Nos casos que eu vivenciei, eu vi que os casos são muito particulares. Às vezes, dependendo do acompanhamento que os estudantes recebem, essa capacidade de aprendizagem avança ou não".* Na percepção dele, é muito difícil do professor encontrar materiais que sejam relevante para os estudantes. Ele lembrou que quando teve um estudante cego no Ensino Básico, por exemplo, conseguiu trazer para a sala de aula vários mapas táteis, sendo que ficou surpreso com a felicidade que o estudante ficou com o desenvolvimento de atividades, com base nesses recursos, durante a disciplina. O docente, sobre a atividade desenvolvida, ainda relata: *"O estudante manipulava aquelas peças de uma forma incrível e também a gente via o quanto a atividade era importante para turma perceber que tem uma pessoa ali que não tem aquilo que elas têm, que é a visão, mas que essa pessoa tem condições de entender essa realidade".*

O Professor 6 foi enfático ao considerar que, caso os alunos tiverem acesso aos recursos didáticos adaptados, condizentes com as necessidades dos alunos com deficiências, os professores teriam muito mais chance de potencializar as habilidades desses estudantes, corroborando com resultados encontrados por Rocha e Santos (2018). Isso porque os autores citados anteriormente colocam que, durante entrevistas com os docentes de uma escola da rede municipal de ensino, situada na cidade de Montes Claros, Minas Gerais, os professores dessa instituição também sinalizaram, de maneira unânime, para a importância de materiais adaptados para trabalhar na os conteúdos geográficos com os alunos com deficiência. Para finalizar, o Professor 6 reafirmou que o processo de escolarização do PAEE é, em geral, bem difícil e desafiador. Diante das experiências e/ou vivências que já teve, o docente nota que é um leque muito grande de demandas dentro da escola, fazendo com que seja complicado de trabalhar na promoção da inclusão desses sujeitos.

Práticas Pedagógicas e/ou Intervenções voltadas para o desenvolvimento das habilidades de Alunos com Deficiência

Desenvolver práticas pedagógicas inclusivas nas aulas de Geografia não é apenas relevante, mas sim indispensável. É necessário que os docentes desse componente curricular reconheçam que as diferenças humanas precisam ser atendidas e valorizadas, de modo que todos os sujeitos possam dispor de um ensino de Geografia de qualidade, significativo e inclusivo.



Tanto a Geografia Escolar como Acadêmica também apresentam bases teóricas e metodológicas que devem ser exploradas, pois podem atuar de forma potente na transformação das relações sociais e para a formação da cidadania (CAVALCANTI, 2020; SPADA, 2018). Sampaio, Sampaio e Almeida (2020, p. 220) também corroboram com tal ideia, argumentando que “O ensino de Geografia tem papel fundamental no auxílio da formação de qualquer cidadão, pois desenvolve uma maior compreensão da realidade, ao estudar diretamente com o espaço produzido socialmente [...]”. Por isso, nota-se o quanto a Geografia pode ser importante para o processo de inclusão de pessoas com deficiência, seja na escola ou na sociedade.

Além de expor a importância da Educação Geográfica trabalhar em uma perspectiva inclusiva, sobretudo buscando a transformação social, acredita-se que os professores devem dialogar constantemente sobre as metodologias de ensino que utilizam durante suas aulas (RIBEIRO; MACHADO, 2016). Tal discussão entre os professores permite inúmeras trocas entre os profissionais, fazendo com que eles repensem sobre a relevância de cada prática pedagógica desenvolvida para o processo de ensino e aprendizado voltado para o estudante com deficiência. Pensando nisso, o presente tópico trouxe as percepções de docentes dos Cursos de Geografia da UFSM a respeito de práticas pedagógicas e/ou intervenções aplicadas para o desenvolvimento das habilidades dos alunos com deficiência nas aulas de Geografia.

Nesse sentido, o Professor 1, como foi visto, relatou que não possui experiências com alunos que fazem parte do PAEE. Entretanto, sobre os resultados obtidos pela cartografia tátil, o docente argumentou que “*Ela é interessante e pode aproximar o aluno com deficiência visual do conteúdo, permitindo que ele entenda principalmente a forma e a textura das coisas. Aproxima um pouco a leitura do mapa*”. Desse modo, verifica-se na prática desse docente o potencial da cartografia tátil na aprendizagem dos alunos com deficiência sensorial, tal como também afirmam Brinco (2021), Freitas e Venturini (2011), Jordão e Sena (2015) e Loch (2008), que apontam em suas pesquisas a importância dela para o ensino de Geografia na perspectiva da inclusão. Além do mais, o docente entrevistado também revelou que nunca orientou uma pesquisa nessa área. Já acompanhou uma banca de uma aluna que já desenvolveu jogos para alunos surdos, verificando que, de fato, os alunos se envolveram com a atividade, misturando a linguagem do videogame. O retorno, segundo ele, foi positivo.

A Professora 2 colocou que as suas lembranças em relação às práticas desenvolvidas são poucas. Recordou apenas de um estagiário que obteve resultado satisfatório também com a elaboração de mapa tátil. Afirmou que foi um trabalho colaborativo, que envolveu toda a turma, buscando a inclusão do aluno cego. Ela também lembra de uma estagiária que tinha uma aluna autista, sendo que essa estudante não tinha nenhuma relação com a aula de Geografia, não ficava na sala de aula. Dialogando sobre as práticas pedagógicas inclusivas, a docente também destacou: “*Teve um outro caso que o meu estagiário tentava levar alguma atividade para a aluna, tais como mapas do Brasil para pintar, e ela ficava fazendo isso, mas não se tinha uma interação, uma aprendizagem*”. Além da aluna não saber o motivo pelo qual estava pintando, a estagiária não sabia como agir diante dessa aluna que era bem agressiva, segundo a Professora 2. No entanto, a profissional sinalizou que hoje é muito frequente os



graduandos encontrarem pelo menos um aluno com deficiência nas aulas de Geografia durante o estágio supervisionado. Isso significa que é um número bem representativo de alunos com deficiência nas escolas.

Por causa das disciplinas que leciona dentro dos Cursos de Geografia da Universidade em estudo não serem voltadas para o Ensino de Geografia, em específico, o Professor 3 comentou que nunca chegou a desenvolver práticas educativas voltadas para a inclusão de alunos do PAEE. No entanto, acredita que em Geomorfologia, por exemplo, que é a disciplina que trabalha na Graduação, pode trabalhar na perspectiva da inclusão através de experiências mais voltadas para percepção, principalmente dos alunos com deficiência sensorial, como é o caso do aluno cego e/ou surdo.

Já o Professor 4 considerou que, por causa das disciplinas que leciona dentro dos Cursos de Geografia da Universidade em estudo não serem voltadas para o Ensino de Geografia, em específico, ele não chegou a desenvolver nenhuma prática voltada para a inclusão de alunos que fazem parte do PAEE. Ele também comenta que tralhou muito mais na formação dos bacharéis em Geografia do que para os licenciandos.

O Professor 5 lembrou de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de uma acadêmica do Curso de Geografia da instituição de ensino que ele estava anteriormente que fez um estudo a respeito do trabalho de campo para usuários de cadeira de rodas. Nesse sentido, o docente argumentou que ela obteve resultados muito interessantes, principalmente apontando para as dificuldades de se fazer tais trabalhos com esse público devido às questões de acessibilidade. Dessa forma, o Professor 5 lembrou da importância do trabalho de campo para o ensino de Geografia e que pode atuar enormemente no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência. No entanto, respalda-se nessa pesquisa feita pela aluna pra lembrar que os docentes precisam pensar nas questões de acessibilidade para que ocorra, de fato, a inclusão dos alunos com deficiência em suas aulas.

Nesse sentido, o Professor 6 enfatizou que mantém contato com os professores das escolas de Educação Básica onde já trabalhou e, segundo o docente, os professores que lecionam nessas escolas relatam ser sensível o crescimento de alunos com deficiência a cada ano que passa. O docente, ao falar sobre isso, alertou: *“Se esse crescimento é quantitativo, ou dos diagnósticos a gente já não sabe. É possível que já tivessem muitos alunos, mas é possível que não fossem diagnosticados. Esse crescimento está acontecendo em diferentes realidades, escola pública, privada e em todos os estados”*. Dessa forma, segundo ele, esse é um dado empírico, mas deve ser pensado, pois o docente informa que a dez anos atrás, as escolas tinham um aluno com deficiência em sala de aula, sendo que hoje se tem de três a quatro estudantes em uma única turma.

O Professor 6, no que diz respeito às práticas pedagógicas inclusivas, colocou que a atividade com mapas táteis, conforme ele já relatou, é uma das que mais potencializam as habilidades dos alunos cegos. No entanto, ele comentou que, em outros casos que obteve resultados positivos, foram de atividades mais direcionadas, aquelas que tem um contato mais próximo do professor com o estudante. O professor, sobre isso, ainda reafirmou: *“Esse aluno*



precisa que o professor esteja mais próximo dele. Com isso, a gente via que eles avançavam mais". Assim, nota-se que a importância do professor regente ter um olhar sensível na escolarização do aluno com deficiência, tal como afirma Santos (2012), é imprescindível, principalmente quando se pensa em educação inclusiva, corroborando com o que foi dito pelo docente dos Cursos de Geografia da UFSM.

A promoção da Educação Inclusiva e da Inclusão Escolar

A inclusão de alunos com deficiência vem sendo discutida de maneira intensa nas diversas áreas do conhecimento nas últimas décadas. Embora tenha se tornado um assunto emergente no Brasil, destaca-se, também, que ainda não se tem uma definição clara do que realmente ela signifique (SILVA, 2020).

Nesse sentido, sabe-se que existem várias definições em torno do que é inclusão escolar e educação inclusiva. No entanto, compreende-se que a primeira remete às questões de garantia de direitos e a matrícula do aluno com deficiência nas instituições de ensino regular. Já a segunda diz respeito aos aspectos pedagógicos e/ou de aprendizagem desse estudante. Nota-se que uma trata de inserir o discente na escola e a outra de como vai prosseguir com o processo educativo deste aluno. Além disso, destaca-se que a maioria dos autores expõe aspectos em comum do que vem a ser a inclusão, propriamente dita, que é pensar no acesso de todos os discentes em sala de aula, procurando garantir os direitos deles e, ao mesmo tempo, romper com qualquer forma de preconceito e intolerância, fazendo com que as diferenças humanas sejam reconhecidas, valorizadas e atendidas.

A partir disso, este tópico apresenta as formas como os docentes dos Cursos de Geografia compreendem a inclusão escolar e a educação inclusiva, apontando aspectos que envolvem as mesmas e seus desdobramentos. Com esse objetivo, verificou-se que, na percepção do Professor 1, para que a inclusão dos alunos com deficiência nas aulas de Geografia de fato ocorra, é necessário o apoio institucional. Ele observa que somente com professor empenhado o processo de inclusão não ocorre, uma vez que o corpo docente necessita do amparo da escola ou da universidade. Também colocou que são várias necessidades, mas talvez a mais fácil de trabalhar envolva a acessibilidade. A respeito desse aspecto, o docente enfatizou: *“Não digo que é a mais simples, mas se você tem um cadeirante que não consegue acessar a sala de aula, você tem a possibilidade de mudar o local, achar na escola uma sala de aula um local que a pessoa possa ter acesso melhor. No entanto, depende da instituição fazer isso”*. A partir do momento que se faz isso, segundo o docente, talvez a aula transcorra sem nenhuma interrupção.

Com a pessoa surda, o professor se comunica por LIBRAS ou precisa ter alguém que faça por você a mediação, como argumentou o Professor 1. Por isso, a questão institucional volta a ser importante, pois é ela que também precisa reivindicar a presença ou reposição de profissionais para atuarem na sala de aula desse lugar. Ele justifica isso, dizendo que já acompanhou um estágio uma vez que havia um aluno autista. Na escola havia um monitor junto a esse aluno. Assim, essa é, novamente, outra questão institucional, como o docente



expos. No caso, o monitor dava suporte teórico e metodológico não só para o aluno, como para o docente. Desse modo, o entrevistado destacou: *“Então, eu vejo que sem a instituição de ensino ficar comprometida, só com o professor atuando, a coisa fica muito difícil de ser trabalhada”*. O professor finalizou dizendo que, sem dúvida, quando fala-se em inclusão de alunos com deficiência, há muita coisa para ser feitas nas diferentes esferas da educação.

A Professora 2 é enfática em dizer que as instituições estão, em geral, se preparando para a inclusão. Frisou que reformas curriculares são necessárias, assim como o apoio das instituições de ensino. Além do mais, ressaltou que os professores precisam se reunir mais, olhar com mais atenção para o aluno, atendendo o projeto político pedagógico do curso ou da escola. Construir espaço de avaliação dos alunos, que eles possam expor suas percepções em relação à inclusão na escola ou na universidades onde estão matriculados. É preciso procurar saber se o curso ou a escola estão atendendo os seus propósitos, que um deles é justamente alcançar a educação inclusiva e reduzir a evasão. Ela enfatizou que são urgentes espaços de diálogo, buscando atender os direitos humanos e oferecendo condições físicas, didáticas e pedagógicas para atender adequadamente os alunos com deficiência.

A Professora 2 também percebeu, através das discussões das aulas e de reflexões que partem dela, que, tanto no Ensino Básico como na Superior, a inclusão carrega questões muito mais profundas, seja de tempo de aprendizagem, de qual tipo de deficiência, como trabalhar na perspectiva da educação inclusiva, necessidade de materiais de aprendizagem. Então, requer uma sensibilidade do professor, alterando suas estratégias pedagógicas, seus métodos de ensino para atender esse público. Além disso, colocou: *“É necessário que o professor compreenda que o aluno muitas vezes não aprende no tempo da aula dele, das avaliações, do semestre. Isso eu vejo que tanto na escola como na universidade”*. Ela expos que hoje já se observa algumas mudanças, avanços, principalmente em termos de acessibilidade. No entanto, acredita que as instituições estão apenas começando a trabalhar com a educação inclusiva, sendo que esse é um caminho sem uma finalização, propriamente dita.

Outro ponto interessante que a Professora 2 tocou foi que antes ela tinha uma opinião contrária em relação à educação inclusiva. Sobre isso, ela explica: *“Eu dizia que a escola não estava preparada para receber esses alunos. Porém, hoje eu entendo o porquê que, mesmo diante do despreparo da instituição, eles precisam estar lá para que as mudanças ocorram, para que a comunidade escolar perceba a necessidade de mudanças”*. Desse modo, entende-se que a professora de Geografia ressaltou justamente a importância da escola se adequar ao aluno com deficiência e não o contrário. A ideia de que os alunos que fazem parte do PAEE deveriam frequentar espaços escolares distintos dos demais já está ultrapassada, não se encaixa mais no contexto educacional em vigência, sobretudo diante da importância de valorizar cada ser humano e de construir espaços, sejam na escola ou em sociedade, que corroborem para o respeito ao ser humano.

O Professor 3 observa que as escolas e as universidades tem avanço no que tange a inclusão. No entanto, foi outro docente que destacou que reformas curriculares são necessárias, assim como o apoio das instituições de ensino. Observa que algumas destas reformas nesse sentido já estão sendo realizadas.



Segundo o Professor 4, para que ocorra, de fato, a promoção da inclusão dos alunos com deficiência, é necessário que *“Surja uma Geografia da diversidade; Que tanto professores que estão se formando quanto os bacharéis, já que todos precisam ter essa noção, entendam que estamos formando profissionais; devem ser formados para a aceitação e compreensão da diversidade que nós temos no nosso país”*. Comenta que é preciso o entendimento dessa riqueza sociocultural por parte da sociedade e no meio acadêmico e educacional, de modo que os Cursos de formação também não trabalhem de forma homogênea, mas sim entendendo as especificidades dos estudantes.

Para que ocorra a inclusão dos estudantes que fazem parte do PAEE nas aulas de Geografia, o Professor 5 apontou que é necessário que o docente saia da sua zona de conforto, que procure novos recursos, metodologias para potencializar as habilidades dos estudantes. É necessário sempre adaptar as atividades e pensar em outras perspectivas. É necessário, segundo o docente, sempre repensar a prática pedagógica. Ele percebe que o professor não pode ficar restrito a instrumentos avaliativos tradicionais, pois, obviamente, isso é para um aluno padronizado/idealizado.

Outra questão que o Professor 5 ressaltou é que muitas vezes a discussão feita pelos docentes acaba atribuindo a responsabilidade de um profissional para o outro, principalmente do professor da sala de aula regular para o educador especial. Assim, nota-se, através do relato do entrevistado, que Souza *et al* (2012) estão certos, ao afirmarem que o trabalho desenvolvido pelo Atendimento Educacional Especial (AEE) muitas vezes é mal compreendido, pois muitos professores regentes costumam jogar suas responsabilidades frente ao processo de inclusão educacional para o educador especial, sendo que muitas vezes os docentes das disciplinas simplesmente ignoram os alunos com deficiência.

Por isso, é necessário, segundo a percepção do Professor 5, se pensar a educação inclusiva como um tema transversal. O propósito, como afirmou o docente, deve ser de trabalhar em conjunto, sabendo que a inclusão é responsabilidade de todos aqueles que fazem parte da educação, e não somente dos profissionais do AEE.

O Professor 6 também colocou que, na sua visão, a inclusão acontece, primeiro, como o reconhecimento das diferenças e com uma espécie de subsídio/suporte para o entendimento do aluno. É preciso reconhecer a necessidade educacional especial do estudante e, a partir disso, trabalhar na produção de materiais didáticos adaptados a essa realidade. Nesse sentido, o docente argumentou: *“Eu acho que é basicamente isso: um esforço de adaptar o conteúdo, a forma de trabalhar, que permite que o aluno tenha acesso àquele conhecimento”*. Além disso, lembrou que existe uma diversidade de tempos, ritmos e isso precisa ser respeitado.

Em relação a estigmas e preconceitos, o Professor 6 enfatizou que depende muito da relação que se estabelece com a família, porque tem famílias que não reconhecem o seu filho, não aceitam a necessidade que ele tem. Nesse caso, a escola tem um sério problema, pois se constrói um tabu, e que já vem da casa do aluno. Por fim, o docente deixou claro: *“Quando se tem uma família que lida bem com isso ou aprende na escola a lidar, se tem avanços. O rendimento do aluno com deficiência é outro”*. Desse modo, percebe-se que o relato do



Professor 6 corrobora com o que Silva Neto *et al* (2018, p. 88) defendem: “É preciso que a escola ande em conformidade com a família, [...] principalmente no caso dos alunos com deficiência, para que haja resultado satisfatório de aprendizagem dos alunos”. Assim, destaca-se, através do que foi exposto pelo Professor 6, pelos autores supracitados e por pesquisadores como Fonseca e Torres (2013) e Guites (2021) que também corroboram nessa discussão, a respeito da importância de uma boa relação entre família e escola para que possam ocorrer progressos no que se refere ao processo de inclusão escolar, sobretudo no caso dos alunos com deficiência.

Relatos a respeito da Inclusão Escolar que surgiram, espontaneamente, ao longo das entrevistas com os Docentes

As entrevistas semiestruturadas, conforme já visto, possibilitam uma liberdade de expressão para os respondentes, que surjam aspectos que estavam fora do roteiro, fazendo como que os sujeitos, muitas vezes, relatem acontecimentos, experiências e visões pertinentes em torno da problemática. Por isso, no presente tópico serão expostos alguns pontos que surgiram espontaneamente na fala do Professor 6 a respeito da educação inclusiva e inclusão escolar. O motivo de trazer somente as experiências desse docente nesta parte é que, conforme foi informado pelo entrevistado, ele já trabalhou em vários lugares, em diferentes modalidades e níveis de ensino e por um bom tempo de carreira. Desse modo, notou-se uma bagagem bem significativa frente ao tema, sendo que foram apresentadas questões bastante pertinentes para o objetivo do presente artigo.

Nesse sentido, o Professor 6 afirmou que, por já ter lecionado em vários lugares, isso permite perceber e interagir com as diferentes realidades escolares e pessoas, mais isso faz o profissional da educação pensar de uma forma ampliada, aberta e/ou menos preconceituosa. De acordo com o professor, esse contato com as diferentes modalidades e níveis de ensino, principalmente com a Educação Básica, possibilita entender o que é ter um estudante com deficiência em uma escola de prefeitura, por exemplo, que muitas vezes não tem estrutura para atender o aluno. O docente, sobre isso, ressaltou: “*Então, isso te coloca em uma condição muito prática*”. Ele contou que já teve um estudante que ficou 100% cego, sendo que o aluno foi perdendo a visão na escola. Quando chegou no 6º ano do Ensino Fundamental, o aluno já não enxergava nada. Por isso, o Professor 3 argumentou: “*Eu nunca tinha trabalhado com estudante cego. Já tinha trabalhado com estudante com déficit visual, que tu escrevia com uma letra grande e dava pra ele acompanhar, mas nesse caso já não era possível, não dava pra ver, não via nada*”. Assim, o docente enfatizou que tinha que explorar outras coisas. O entrevistado também disse: “*Nesse caso, a gente é submetido a uma condição que a gente tem que encontrar solução*”.

Outra experiência interessante do Professor 6 foi com um aluno cego que apresentava dificuldades de socialização em uma escola pública e de Ensino Médio. Desse modo, para reverter a situação, a escola trabalhou na formação e conscientização não só com os professores para atender esse estudante, mas também com a turma. Segundo o docente, o psicólogo da escola conversava com a turma, falando a respeito de necessidade educacional



especial, sobre cada caso, qual a melhor forma de trabalhar com cada deficiência, sendo que o profissional produziu até um teatro para que os alunos não tivessem nenhum estigma em relação ao aluno cego, favorecendo a quebra de preconceitos. Falando sobre esse assunto, o Professor 6 colocou: *“Isso é muito importante. A turma precisa ter conhecimento do que está se passando. Eles precisam entender que é apenas o tempo de aprendizagem dos alunos que é diferente, mas que eles têm as mais capacidades”*. Assim sendo, nota-se que o relato desse docente vai ao encontro do que Fonseca (2012) e Martins (2012) defendem: a escola precisa trabalhar com a turma a problemática da educação inclusiva, pois estará colaborando para o rompimento dessas barreiras e mecanismos que muitas vezes são invisíveis, como é o caso da intolerância, do preconceitos e/ou tabus em sala de aula.

No Instituto Federal onde lecionou, o Professor 6 também disse que tinha uma infraestrutura razoável e o campus possuía psicólogo que dava um suporte para os docentes e para aqueles estudantes em específico. Por isso, ele colocou: *“A gente via os estudantes superando suas dificuldades com esse suporte. Nós, professores, compreendíamos qual era a dificuldade da pessoa. Portanto, a gente conseguiu contornar, produzir coisas interessantes. E era incrível como a gente conseguia ver o avanço dos alunos”*. Por outro lado, ele argumentou que em outras instituições que trabalhou, como não havia esse suporte e laudo dos estudantes, acabava percebendo que no final do ano o desenvolvimento da criança era muito pequeno.

Além disso, o Professor 6 afirmou que existiam estudantes com deficiência nas escolas onde ele trabalhava e, nesse caso, os professores tinham que dar conta daquela situação. A busca partia normalmente do grupo de professores que estavam atendendo os estudantes naquele momento. Para isso, ele destacou o importante papel do conselho de classe nas instituições de Educação Básica e que, embora, necessário, não tem no Ensino Superior. O docente afirma que no conselho de classe *“Os professores dialogam muito sobre a situação dos estudantes e isso acaba contribuindo para o debate das demandas que são da gente, mas, ao mesmo tempo, pode ser do colega, que é para tentar atender aquela pessoa da melhor forma possível”*.

Essa interação que se dá com os professores da Educação Básica é uma questão geográfica, segundo o Professor 6, porque a forma como os espaços são produzidos/concebidos produzem ou impedem a sociabilidade, sendo que a sala de professores permite essas várias trocas. De acordo com o docente, *“É um espaço que atende uma demanda imperativa; não é que nem na graduação que tem uma sala para cada professor. Acaba que a sala de professores na escola se torna um espaço de debate”*. Problemas, sejam eles de aprendizagem de alunos com deficiência ou qualquer outro que envolva a escola, vão parar na sala de professores, onde todo mundo conversa pra tentar resolver.

Portanto, segundo o Professor 6, *“No Ensino Superior, às vezes a gente não tem esses encontros frequentes e isso faz com que o diálogo não ocorra. Essa é uma realidade muito sensível e perceptível em vários lugares”*. Por isso, percebe-se que estimular as trocas de experiências entre os professores é algo que precisa ser desenvolvido, não só para pensar a



inclusão escolar, mas nos diversos aspectos que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Batista (2019, p. 1) lembra que “A profissão docente é muito complexa: multidimensional, multifatorial e multicultural”. Assim sendo, acredita-se que quanto mais os docentes compartilham seus saberes, ideias, percepções, experiências sobre o processo de inclusão educacional, mais preparados eles poderão estar para atuarem no desenvolvimento de um ensino de Geografia inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto, nota-se que os professores dos Cursos de Geografia da UFSM entrevistados relataram que, durante suas formações, as discussões a respeito dos temas ligados à educação especial e educação inclusiva não ocorreram ou, quando elas se deram, foram de uma forma muito superficial. Dos 6 docentes de Geografia, apenas o Professor 4, que se formou mais recentemente (no ano de 2010), teve algumas disciplinas na área de ensino que acabaram fazendo o debate a respeito da inclusão escolar, sendo que essas discussões ocorreram de maneira bastante tênue.

Por causa que, até o momento, não chegaram a trabalhar com alunos com deficiência, os docentes de Geografia entrevistados também revelaram que se sentem inseguros para desenvolverem suas práticas pedagógicas inclusivas. Um dos docentes (Professor 6) ainda sinalizou que eventos que tratem desse problema nos Cursos de Geografia, principalmente dentro da Licenciatura, são necessários para encontrar caminhos para que a inclusão possa ocorrer de um modo mais efetivo e coerente. Também lembrou da importância de se pensar nos diferentes níveis da educação e realidades escolares, já que a educação inclusiva é processo que não tem ocorrido, mesmo diante dos avanços e objetivos das políticas públicas educacionais, da mesma forma nas escolas brasileiras.

Outro resultado importante para o presente artigo foi que, dos 6 docentes de Geografia que participaram das entrevistas, apenas um participou de curso de formação continuada na área da educação especial (Professor 6). Observa-se que esses professores reconhecem a importância das formações complementares em torno dessa problemática, mas que, segundo eles, farão de acordo com as demandas que a universidade possa ter ou pela própria escolha, até mesmo porque não existem, até o momento, exigências vindas da própria Universidade de que eles façam tais cursos na área.

Além disso, os docentes relatam que nunca chegaram a trabalhar com alunos com deficiência nos Cursos de Geografia da instituição em estudo. Tal resultado mostra, novamente, que, mesmo com os direitos assegurados pelas políticas públicas voltadas para inclusão escolar, os estudantes que fazem parte do PAEE, até o presente momento, acabaram não ingressando nos respectivos Cursos ou, quando ocorreu a inserção, conforme relatado pelo Professor 1, o estudante com deficiência acabou não frequentando as aulas.

Percebe-se que a Universidade em estudo, de acordo com o relato da Professora 2, também está engajada com as questões relacionadas a inclusão escolar, ajustando-se às



necessidades de seus acadêmicos. Embora os docentes (Professor 1 e Professora 2) não tenham recorrido ao centro de apoio e as políticas de inclusão da respectiva instituição, eles sabem que podem usufruir delas, construindo para suas práticas e um maior entendimento das necessidades educacionais dos seus alunos. Já os docentes de Geografia que ingressaram recentemente na instituição (Professor 3, Professor 4 e Professor 5) argumentaram que, pelo pouco tempo que lecionam no local, acabaram não percebendo as questões ligadas à educação inclusiva, uma vez que, conforme observa um deles (Professor 6), o Centro de Educação da UFSM é quem mais trabalha com os temas referentes à inclusão escolar. No caso do Centro de Ciências Naturais e Exatas, cujos Cursos de Geografia da Universidade em estudo estão inseridos, acabam ficando um pouco à margem desse assunto, segundo à visão desses docentes.

Por fim, através dos relatos dos professores de Geografia a respeito da educação inclusiva e da inclusão escolar, nota-se que tem ocorrido muitos avanços na instituição em estudo. Porém, por se tratar de uma temática emergente, a mesma ainda demanda maiores esforços da comunidade acadêmica em organizar e planejar uma inclusão efetiva, especialmente, no pós ingresso e nas políticas de acompanhamento aos discentes e docentes da Universidade. Diante disso, percebe-se que perspectivas futuras para promoção da educação inclusiva na UFSM são imprescindíveis. Os alunos com deficiência, possivelmente, irão ingressar nos Cursos de Geografia e a presente instituição precisará dar conta dessa demanda. Ampliar e/ou criar espaços de discussão desta temática no campo da Educação Geográfica e da Universidade, de forma geral, é, portanto, necessário e, ao mesmo tempo, urgente.

NOTAS

1 - Ressalta-se que a carga horária de um docente universitário vai muito além das aulas ministradas. Há previsão de tempo para o planejamento didático, pesquisas científicas, atividades de extensão, atividades técnicas e de gestão, que exigem muito tempo e dedicação desses profissionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. C. S. **Entre a escola e a sociedade:** bases para a formação continuada de professores de Geografia na perspectiva da inclusão escolar de estudantes com baixa visão e cegos, em Uberlândia-MG. 2011. 146 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

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

ANJOS, P. G. **Reflexões sobre a formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva e suas implicações no trabalho docente.** 2018, 187 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM, Brasil, 2018.

BATISTA, N. L. Formação inicial e continuada de professores de Geografia: relatos acerca das contribuições do PIBID para a subjetivação docente. **Research, Society and Development,** Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, Minas Gerais, v. 8, n. 7, 2019.



BRASIL. Parecer CNE/CP n.º 22, de 7 de novembro de 2019. Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional da Educação, 2019.

BRINCO, L. A. S. Os professores de geografia na perspectiva da educação especial e inclusiva. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEP) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), v. 4, n.º 1, p. 1-15, 2021.

CAVALCANTI, L. S. Formar para a vida urbana cidadã como meta para o professor de Geografia: aportes teóricos e ensinamentos da experiência. **AGALI journal**, v. 10, p. 45-64, 2020.

DELFINO, A. A. O ensino de geografia e educação inclusiva: como podemos melhorar o ensino e aprendizado? **Anais... III EnpegSul – Encontro de Práticas de Ensino de Geografia da Região Sul. II Encontro Paranaense do PIBID Geografia. XIV Encontro de Ensino de Geografia, Mostra de Estágios e de Pesquisas. Centro de Ensino De Geografia, Mostra de Estágios e de Pesquisas. —Desafios do Ensino de Geografia no Brasil: formação docente, pesquisa e relevância social, de 08 a 10 de dez. de 2016, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.**

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

FONSECA, R. L.; TORRES, E. C. O processo de inclusão de alunos surdos nas escolas sob o ponto de vista do professor de geografia. **GEOSP – Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 35, p. 46-54, 2013.

FREITAS, M. I. C.; VENTURINI, S. E. Cartografia tátil: orientação e mobilidade às pessoas com deficiência visual. **Paco Editorial: Jundiaí**, São Paulo, 2011.

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

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

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

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

JESUS, J. G. Para o ENADE: o “esquema 3+1” permanece na formação do professor de Geografia? **Anais... 14º ENPEG – Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia: Políticas, Linguagens e Trajetórias**. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2019.

LOCH, R. E. N. Cartografia tátil: Mapas para deficientes visuais. **Portal da Cartografia**, Londrina, v. 1, n. 1, maio/ago. p. 35-58, 2008.

MARQUES, K. A. M. Reflexões sobre a educação inclusiva, a diversidade e a formação inicial de professores de Geografia. **Anais... Congresso Latino-Americano de Ensino de Geografia, Evento Virtual**, Santa Maria, RS, p. 614-626, 2021.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vista à educação inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. EDUFBA, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

MATOS, P. F.; PESSÔA, V. L. S. Pesquisa Qualitativa: Aplicações no Estudos Rurais. In: MARAFON, G. J. *et al* (Orgs.) **Pesquisa Qualitativa em Geografia: Reflexões teórico-conceituais e aplicadas**. EDUERJ, Rio de Janeiro, p. 540, 2013.

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



Lucian Armindo da Silva Brinco, Natália Lampert Batista, Mauro Kumpfer Werlang

MENEZES, V. C.; BRINCO, L. A. S. Experiências, análises e visões a respeito da inclusão escolar na prática docente. In: FLARES, V. M.; PRAIS, J. L. S.; SANTANA, C. S. (Orgs.). Do saber ao fazer: possibilidades e limites na educação inclusiva. **Arco Editores**. Santa Maria, RS, 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ensino Superior: entenda as Cotas para quem estudou todo o Ensino Médio em Escolas Públicas. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>. Acesso em 05 de jul. de 2023.

SALLIT, M. As maiores representatividades de pessoas com deficiência nas universidades do Brasil. **Revista Quero**, 2019. Disponível em: <https://querobolsa.com.br/revista/maiores-representatividades-de-pessoas-com-deficiencia-nas-universidades-do-brasil>. Acesso em: 15 de set. 2022.

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

SANTOS, C. S. P. Uma abordagem teórica sobre a importância do olhar sensível do professor sobre o aluno disléxico numa perspectiva de educação inclusiva. **Anais... VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"**, São Cristóvão, Sergipe, 20 a 22 set. 2012.

SILVA, A. L. B. Geografia e Educação Inclusiva: breves reflexões sobre o ensino de pessoas com deficiência visual. **Revista Eletrônica Educação Geográfica em Foco**, Núcleo de Estudos em Cidadania e Política no Ensino da Geografia, n. 8, 2020.

SILVA, A. P. M.; ARRUDA, A. L. M. M. O papel do Professor diante da Inclusão Escolar. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. FAC, São Roque, v. 5, n° 1, 2014.

SILVA, J. M.; MENDES, E. P. P. Abordagem Qualitativa e Geografia: Pesquisa documental, entrevista e observação. In: MARAFON, G. J. *et al* (Orgs.) **Pesquisa Qualitativa em Geografia**: Reflexões teórico-conceituais e aplicadas. EDUERJ, Rio de Janeiro, p. 540, 2013.

SILVA NETO, A. O. *et al*. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**: Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar., 2018.

SILVA, R. B. *et al*. Educação inclusiva: uma análise profissional e curricular. In: **Políticas públicas na educação brasileira: caminhos para inclusão**. Atena Editora, Ponta Grossa, PR, p. 273, 2018.

SOUTO, M. T.; LIMA, B. S.; PEREIRA, E. D.; FARIAS, G. G. Educação Inclusiva no Brasil: Contexto Histórico e Contemporaneidade. **Editora Realize**, 2014. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_02_11_2014_11_59_38_idinscrito_2760_f994a51772b4083feab5493db26f4461.pdf. Acesso em: 05 de jul. de 2023.

SOUZA, A. C. *et al*. A inclusão escolar no município de Paranaíba (MS): reflexões sobre a atuação profissional o monitor e alunos com deficiência. **Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ**, n. 29, v. 2, jul./dez., 2012.

SPADA, S. B. G. **Geografia Inclusiva**: Uma Revisão Bibliográfica. 2018. 76 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia – Bacharelado) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2018.

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

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

TOKARNIA, M. **Cresce o número de estudantes matriculados com necessidades educacionais especiais**. Agência Brasil, Brasília, 2019.

COMO CITAR ESTE TRABALHO



BRINCO, Lucian Armindo da Silva; BATISTA, Natália Lampert; WERLANG, Mauro Kumpfer. Percepções de docentes dos cursos de geografia da Universidade Federal de Santa Maria - RS, sobre educação inclusiva e inclusão escolar. Revista Tamoios, São Gonçalo, v. 20, n. 1, p. 207-234, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/tamoios.2024.73096>. Acesso em: DD MM. AAAA.