

DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM GEOGRAFIA NO ENSINO REGULAR BRASILEIRO

CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF INCLUSIVE EDUCATION IN GEOGRAPHY IN BRAZILIAN REGULAR EDUCATION

RETOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN GEOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN REGULAR BRASILEÑA

Jairo José Tonet¹
Francisco Jablinski Castelhana²

Resumo

Apesar dos avanços significativos produzidos por políticas públicas relacionadas à inclusão, ainda são grandes os desafios a serem trabalhados para que uma educação inclusiva, plural e democrática se consolide em todos os níveis de ensino formal do Brasil. Os principais obstáculos inerentes à efetivação da inclusão na educação dizem respeito a diversos tipos de barreiras que impedem a participação, a autonomia e o exercício da cidadania dos estudantes com deficiência. O ensino da Geografia, quando realizado sob uma perspectiva crítica e reflexiva, assume papel preponderante na formação de cidadãos conscientes e capazes de produzir um espaço geográfico aberto à diversidade, ao diálogo e à valorização das diferentes identidades socioculturais, tornando-se um importante aliado para a educação inclusiva. Portanto, o presente ensaio teórico tem por objetivos descrever os marcos conceituais centrais relacionados à educação especial e inclusiva, identificar os principais obstáculos existentes na condução de um sistema de ensino inclusivo na educação regular e, por fim, apresentar perspectivas para a efetivação de uma política educacional inclusiva e plural, com destaque para o ensino de Geografia. Este artigo tem suporte dos métodos de pesquisa qualitativa e quantitativa, com base em pesquisa bibliográfica e documental, visto que pretende entender determinado fenômeno histórico-social. Os resultados evidenciam que a inclusão no processo de ensino-aprendizagem se constitui a partir da valorização da diversidade, garantindo-se os instrumentos necessários para que esse projeto de educação alcance de forma equitativa todos os educandos e rompendo-se com o atual sistema de exclusão e segregação presente nas instituições escolares brasileiras.

Palavras-chave: deficiência; educação inclusiva; ensino regular; geografia.

Abstract

Despite the significant advances produced by public policies related to inclusion, there are still great challenges to be worked on for an inclusive, plural, and democratic education to be consolidated at all levels of formal education in Brazil. The main obstacles to implement inclusion in education are related to different types of barriers that hinder the participation, autonomy, and exercise of citizenship of students with disabilities. The teaching of Geography, when done from a critical and reflective perspective, assumes a preponderant role in the formation of conscious citizens, capable of producing a geographic space open to diversity, dialogue, and the appreciation of different sociocultural identities, becoming an important ally for inclusive education. Therefore, this article aims to describe the central conceptual frameworks related to special and inclusive education, identify the main obstacles in conducting an inclusive education system in regular education, and, finally, present perspectives on the implementation of an inclusive and plural educational policy, with emphasis on the teaching of Geography. This article is supported by qualitative and quantitative research methods, based on bibliographical and documental research, as it intends to understand a certain historical-social phenomenon. The results show that inclusion in the teaching-learning process is based on the appreciation of diversity, guaranteeing the necessary instruments for this education project to reach all students equitably, breaking with the current exclusion system and segregation present in Brazilian school institutions.

¹ Licenciado em Geografia pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. Bacharel em Turismo e Mestrando em Educação pela Universidade Regional de Blumenau - FURB. E-mail: jjtonet@gmail.com

² Doutor em Geografia pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Licenciado e Bacharel em Geografia pela Universidade Federal do Paraná - UFPR. Professor na área de Geociências do Centro Universitário Internacional UNINTER. E-mail: fjcastelhana@gmail.com

Keywords: disability; inclusive education; regular education; geography.

Resumen

A pesar de los importantes avances producidos por las políticas públicas relacionadas con la inclusión, aún restan grandes desafíos por trabajar para que se consolide una educación inclusiva, plural y democrática en todos los niveles de la educación formal en Brasil. Los principales obstáculos vinculados a la realización de la inclusión en la educación están relacionados con diferentes tipos de barreras que impiden la participación, autonomía y ejercicio de la ciudadanía de los estudiantes con discapacidad. La enseñanza de la Geografía, cuando se realiza desde una perspectiva crítica y reflexiva, asume un papel preponderante en la formación de ciudadanos conscientes, capaces de producir un espacio geográfico abierto a la diversidad, el diálogo y la valoración de las diferentes identidades socioculturales, convirtiéndose en un importante aliado para la educación inclusiva. Por tanto, este artículo tiene como objetivos describir los marcos conceptuales centrales relacionados con la educación especial e inclusiva, identificar los principales obstáculos en la conducción de un sistema educativo inclusivo en la educación regular y, finalmente, presentar perspectivas para la implementación de una política educativa inclusiva y plural, con énfasis en la enseñanza de la Geografía. Este artículo se sustenta en métodos de investigación cualitativos y cuantitativos, basados en la investigación bibliográfica y documental, ya que pretende comprender un determinado fenómeno histórico-social. Los resultados demuestran que la inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje se hace efectiva en la valoración de la diversidad, con la garantía de los instrumentos necesarios para que este proyecto educativo llegue a todos los estudiantes de manera equitativa y con la ruptura con el actual sistema de exclusión y segregación presente en las instituciones escolares brasileñas.

Palabras-clave: discapacidad; educación inclusiva; escolaridad regular; geografía.

1 Introdução

Toda sociedade que tenha como propósito ser considerada sustentável deve, necessariamente, ser inclusiva. A inclusão é um pré-requisito para uma educação moldada por uma democracia que tenha como pilares a integridade, a justiça e a igualdade, capaz de remover barreiras a partir do princípio de que “todo estudante importa, e importa igualmente”, independentemente de suas características e vivências (UNESCO, 2020).

Desde a década de 1990, vários avanços relacionados à educação inclusiva têm sido observados no Brasil, quando as pessoas com deficiência passaram a ser as protagonistas de movimentos relacionados à construção desse longo processo histórico. Entretanto, apesar de todo um conjunto de leis e normativas assegurando a inclusão, ainda há um longo caminho a ser percorrido pela sociedade brasileira no que diz respeito à garantia de igualdade no acesso a um contexto educacional inclusivo, plural e democrático aos educandos em todos os níveis da educação formal. Ademais, esses obstáculos são agravados quando se trata, especificamente, dos estudantes com deficiência, mas não somente, visto que toda a comunidade escolar, inclusive os profissionais docentes e a gestão pedagógica, impactam e são impactados pelo sistema de exclusão e segregação que vigora na sociedade atual.

Os principais problemas de acessibilidade, com os quais se deparam os estudantes com deficiência inseridos no ensino regular, estão relacionados a barreiras arquitetônicas, urbanísticas, nos transportes, nas comunicações e informações, tecnológicas (suportes

específicos) e, não menos importante, à dificuldade de utilização de práticas pedagógicas e curriculares inclusivas, consequência também das barreiras atitudinais, podendo essas ser consideradas a causa das demais. Nesse sentido, o presente artigo promove a seguinte reflexão: quais têm sido os principais desafios e perspectivas para a inclusão e uma efetiva democratização do ensino da geografia aos estudantes com deficiência inseridos no contexto do ensino regular da educação básica?

Para tanto, traçaram-se como objetivos dessa pesquisa: a) a descrição dos principais conceitos sobre a educação especial e inclusiva, as pessoas com deficiência, a acessibilidade, bem como as metodologias adotadas no ensino da geografia na educação básica; b) a identificação dos principais desafios enfrentados pelos sujeitos que compõem o processo de ensino-aprendizagem no tocante à inclusão dos estudantes com deficiência no ensino regular e; c) a apresentação de perspectivas para a efetivação de uma educação inclusiva, plural e democrática no ensino de geografia, considerando os estudantes com deficiência inseridos nas salas de aula regulares.

O tema abordado nesse estudo se mostra de grande relevância à sociedade uma vez que, ao proporcionar uma reflexão sobre o panorama atual da educação inclusiva no contexto do ensino regular, pode fornecer os subsídios necessários para uma nova concepção de ensino democrático, superando-se, gradativamente, esse abismo existente entre a educação especial e o ensino regular. A educação inclusiva não se limita à inserção de um estudante com deficiência em uma sala de aula de ensino regular, sem que sejam ofertadas a esse sujeito (e aos profissionais docentes e à equipe pedagógica) as condições necessárias para a efetivação de um processo de ensino-aprendizagem sem discriminação ou segregação, baseada na aceitação da diversidade.

No que tange à revisão teórica, buscou-se mapear a produção acadêmica e científica sobre o tema pesquisado, identificando determinados autores e suas concepções, com destaque, sobretudo, em estudos publicados em revistas científicas e periódicos, além da utilização de algumas obras que tratam, especificamente, da temática da inclusão na educação e no ensino da geografia, conferindo maior credibilidade a esta pesquisa. Da mesma forma, a pesquisa documental, com destaque aos dados estatísticos gerados por órgãos governamentais, se mostrou de grande importância para subsidiar as produções acadêmico-científicas que compõem este artigo.

Este trabalho divide-se em quatro subseções: abordagem sobre a construção de uma política nacional inclusiva; descrição dos marcos conceituais sobre educação especial e inclusiva, deficiência, acessibilidade e metodologias adotadas no ensino de Geografia;

principais desafios para o processo de ensino-aprendizagem inclusivo; e perspectivas para a efetivação de um modelo educacional inclusivo, com o exemplo de atividade prática de metodologia inclusiva através da experiência do portfólio no ensino de Geografia.

2 Metodologia

Quanto aos recursos metodológicos, esta pesquisa teve o suporte dos métodos de pesquisa qualitativa e quantitativa, uma vez que pretendeu entender determinado fenômeno social, tendo como preocupação básica promover a reflexão acerca dos desafios e perspectivas da educação inclusiva e democrática em geografia destinada a estudantes com deficiência inseridos no ensino regular da educação básica brasileira.

Com relação aos instrumentos e técnicas de coleta e análise de dados, foram priorizadas a pesquisa documental em *sites* governamentais e a pesquisa bibliográfica, com destaque para estudos recentes realizados nas áreas de Educação, Educação Inclusiva, Geografia e Pedagogia.

A maior parte dos pesquisadores qualitativos costuma iniciar com questões ou focos de interesse mais abrangentes, geralmente partindo do conhecimento empírico, os quais vão se tornando mais específicos à medida que transcorre o processo investigatório, culminando em teorias e resultados científicos. Salienta-se, igualmente, que, na pesquisa qualitativa, o processo de coleta de dados ocorre concomitante com a sua análise, em um cenário oposto ao direcionamento à pesquisa quantitativa, na qual os dados são coletados primeiramente e analisados em um momento posterior. Em síntese, na pesquisa qualitativa, estas duas etapas não podem ser separadas, uma vez que o processo deve ser interativo e integrado (ZANELLA, 2011).

3 A efetivação de uma política educacional nacional inclusiva: na teoria e na prática

Acompanhando a evolução da discussão internacional da temática acerca da educação especial, bem como a construção de documentos norteadores de alcance global, a exemplo da Declaração de Jomtien (1990), da Declaração de Salamanca (1994) e da Convenção da Guatemala (1999), o Brasil apresentou alguns avanços significativos (embora posteriores a esses marcos mundiais) no que concerne à elaboração de um conjunto de leis, diretrizes e normativas para uma orientação educacional acessível, inclusiva e democrática (FERNANDES, 2013).

Wuo *et al.* (2017) esclarecem que foi a partir dos anos 2000 que o Brasil mostrou avanços significativos no que diz respeito às políticas educacionais inclusivas, ao criar leis e editar normativas sobre essa temática, demonstrando que as conquistas relacionadas a uma educação inclusiva são recentes e ainda se encontram em fase de construção:

Foi a partir das Diretrizes Nacionais que se afirmou a perspectiva inclusiva adotada pelas políticas de Educação Especial no Brasil, destacando-se: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Decreto Nº 6.571/2008 – [...] Atendimento Educacional Especializado; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ONU - Ratificada pelo Decreto Nº 6.949/2009; Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - Modalidade Educação Especial, Resolução - Nº 4 CNE/CEB 2009, e a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência) que entrou em vigor em janeiro de 2016 (WUO *et al.*, 2017, p. 43).

Dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2018) permitem evidenciar que as políticas públicas visando à efetivação da educação especial, sobretudo a partir da década de 1990, se mostraram muito eficientes ao possibilitar a expansão da cobertura da educação para pessoas com deficiência na educação básica. Em uma comparação entre os anos de 1996 e 2017, houve um aumento de aproximadamente 430% no número de matrículas do ensino especial, com destaque para as classes regulares em detrimento das exclusivas ou especiais. Para fins de exemplificação, enquanto em 1996 foram computadas 201.142 matrículas no ensino especial, em 2017, este número alcançou 1.066.446 matrículas. Da mesma forma, em 2008, o número de matrículas de estudantes com deficiência em classes regulares superou aquele observado em classes especiais ou exclusivas (BRASIL, 2018).

Magalhães (2020) frisa que o crescimento de matrículas de estudantes com deficiência nos sistemas de ensino regulares, sobretudo a partir dos anos 2000, é resultado dos movimentos sociais e políticos para a garantia e fortalecimento dos princípios da educação inclusiva, que vêm sendo discutidos desde a década de 1990.

Apesar das conquistas observadas na legislação nacional, os dados oficiais sobre a inclusão demonstram um panorama muito aquém do desejado (MELETTI, 2014). De um universo de 24,6 milhões de brasileiros com deficiência, apenas 4 milhões se encontram matriculados em escolas de ensino regular. No ensino superior, repete-se o mesmo padrão: apesar de representarem 6,2% da população brasileira, as pessoas com deficiência somam apenas 0,52% do total de matriculados em cursos de graduação (BRASIL, 2012).

Diante dos dados oficiais supramencionados, é razoável inferir que progressos se fizeram (e se fazem) sentir, embora de forma lenta, na efetivação das políticas públicas de inclusão na educação brasileira. No entanto, Meletti (2014) reconhece a enorme discrepância entre o que a legislação estabelece e os avanços tangíveis no cenário educacional do país, quando se trata de efetivar as políticas de inclusão das pessoas com deficiência nas escolas de ensino regular.

Conforme evidenciado por Fernandes (2013), embora a inclusão escolar contemple uma pluralidade de sujeitos marginalizados em decorrência de suas diferenças étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, geralmente reforçadas por uma situação de classe, o grupo que tem motivado maior resistência e insegurança por parte dos docentes e equipe pedagógica são os estudantes com deficiência, acompanhando um contexto histórico de barreiras, exclusão e segregação que, em grande medida, insiste em permanecer arraigado no Brasil em pleno século XXI.

Os direitos estabelecidos pela legislação brasileira com relação à educação inclusiva não se traduzem, necessariamente, em avanços nos ambientes onde esse processo deve ser efetivado: as instituições escolares. Além das barreiras físicas e instrumentais, os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidade/superdotação enfrentam também as barreiras atitudinais, sobretudo as relações de estigma, por parte da própria comunidade escolar, o que leva esses sujeitos ao distanciamento e isolamento do grupo em que estão inseridos. Evidencia-se, portanto, o estabelecimento de novas formas de exclusão dentro de uma dinâmica de suposta inclusão (WUO *et al.*, 2017). Nessa perspectiva, cabe esclarecer que todas as pessoas com deficiência apresentam determinadas necessidades especiais, mas o contrário não é verdadeiro, ou seja, nem todas as pessoas com necessidades especiais possuem alguma deficiência.

4 Educação, pessoas com deficiência e inclusão: marcos conceituais centrais

As novas exigências sociais refletem o desafio de abarcar uma complexidade humana que emergiu de forma expressiva, em todas as instituições da sociedade. Diante desse novo cenário, constata-se a necessidade de valorizar as múltiplas formas de aprender, os diferentes espaços de construção do conhecimento, as condições com as quais cada sujeito lida com as diversas formas de aprendizagens e saberes. E, assim, a ação pedagógica deve direcionar a escola e, por conseguinte, a própria sociedade, a uma interação que tenha como propósito a

aceitação do outro, respeitando a diversidade e promovendo a convivência (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2012).

A partir de um diagnóstico reflexivo sobre o processo histórico-social da inclusão, é possível planejar e executar políticas e programas que possam romper com a dicotomia existente entre a educação especial e o ensino regular, considerando-se a proposta de um sistema educacional inclusivo, democrático e aberto à diversidade. Para tanto, denota-se a importância de revisar alguns dos principais marcos conceituais, abordando a educação especial e inclusiva, as pessoas com deficiência, a acessibilidade e as barreiras, bem como as principais metodologias adotadas no ensino da geografia na educação básica.

4.1 Uma abordagem sobre a educação especial, a integração e a inclusão

A educação especial já assumiu diferentes formas, a exemplo da segregação, da integração e, no estágio atual, da inclusão, todas com significados distintos, especialmente porque cada uma delas atuou (ou atua) de forma diferente no processo de ensino-aprendizagem dos discentes com necessidades educacionais especiais (NEEs). O termo *inclusão* reflete o progresso da educação especial, uma vez que, diferentemente das nomenclaturas anteriores, não é mais o estudante que deve se adaptar à “normalidade” da escola regular, mas é ela que, inserida em um contexto democrático e plural, consciente de sua função política e social, deve encontrar os mecanismos para atender a esses sujeitos, tornando-se, portanto, um espaço inclusivo (WUO *et al.*, 2017).

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, o significado de “integração” relacionado à educação especial ganhou destaque no Brasil, por meio do qual se propunha a reabilitação individual da pessoa com deficiência, a fim de que se pudesse inclui-la em um tipo de padrão tido como “normal” e, por conseguinte, integrá-la às políticas públicas. Posteriormente, a perspectiva da “inclusão” demoliu esse conceito, que retirava da sociedade a responsabilidade dos desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência, colocando nas mãos desses sujeitos o alcance dos progressos esperados por essa mesma sociedade ou, caso contrário, de seu fracasso como cidadãos. A partir da perspectiva da inclusão, verifica-se que, independentemente de suas limitações, as pessoas devem ter condições adequadas de acessibilidade, em todas as etapas de suas vidas, garantindo-lhes o acesso e a participação efetiva na sociedade (VELTRONE, 2011).

Na integração, Fernandes (2013) argumenta que a diferenciação reforça a acomodação dos sistemas educativos, não cabendo à escola modificar sua estrutura organizacional e

práticas pedagógicas, mas sim unicamente ao aluno desenvolver suas aptidões e habilidades, as quais irão determinar a sua capacidade de se adaptar às exigências da escola. Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem no ensino regular. Logo, para estes casos são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais e a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprendizagem.

Apesar das incertezas e questionamentos que permeiam a inclusão educacional na atualidade, Lima, Zanlorenzi e Pinheiro (2012) esclarecem que esse não pode ser considerado um processo repentino, uma vez que a inclusão resulta de um longo processo histórico, que já assistiu a diferentes tipos de tratamentos e formas de lidar com as diferenças, de acordo com o contexto de cada sociedade e no decurso da história. A escola, ainda presa a um conservadorismo educacional, é que está caminhando lentamente diante das transformações sociais contemporâneas.

O termo *inclusão*, por sua vez, está relacionado ao reconhecimento e à valorização da diversidade na vida em sociedade, assegurando o acesso de todas as pessoas às oportunidades de convívio social, enquanto sujeitos de possibilidades, fazendo com que lhes sejam garantidos os direitos de exercício pleno e equitativo da cidadania e autonomia. Para tanto, no Brasil, são adotadas políticas públicas de promoção e respeito à dignidade da pessoa humana, já garantida pela Constituição Federal, em seu artigo 5º, que estabelece o princípio da igualdade de direitos a todos os cidadãos, prevendo o tratamento idêntico (CARVALHO; HABOWSKI; CONTE, 2012).

De acordo com Wuo *et al.* (2017), a educação inclusiva deve se preocupar com o acesso, a permanência e o processo de aprendizagem dos estudantes com NEE, priorizando a integração e transversalidade ao sistema regular de ensino:

Em se tratando de educação inclusiva é possível observar que toda a comunidade escolar, tal como os professores, gestores, demais funcionários e familiares, devem estar envolvidos com um objetivo em comum: incluir os alunos com NEE no ensino regular, oferecendo-os uma educação de qualidade e assegurando sua matrícula, permanência, participação e aprendizagem durante o processo de escolarização (WUO *et al.*, 2017, p. 52).

A educação inclusiva colabora ou produz muitas dimensões, entre as quais: a) social: a função educativa, relacionada com o respeito à diversidade, promove meios para que haja a inserção de todos os indivíduos na sociedade, independentemente das diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de raça, de gênero e outros; b) profissional: a inclusão escolar não

deve ser vista apenas como uma forma de “socializar” os indivíduos portadores de necessidades especiais, mas deve pensar em práticas pedagógicas que viabilizem a apreensão dos conhecimentos específicos e acadêmicos a todos os educandos, tornando-se um instrumento essencial para o desempenho profissional; c) individual: corresponde ao que a educação representa na vida no indivíduo incluso, independente do que a sociedade estabeleceu como padrão de importância; d) cognitiva: relacionada à capacidade de aprender que todos os indivíduos possuem, uns com mais facilidade, outros com mais dificuldade (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2012).

No processo de inclusão, potencializa-se o papel do meio social no enfrentamento dos desafios impostos pelas deficiências e outros quadros, visto que as crianças e os jovens estão em processo de conscientização acerca de suas diferenças, dificuldades e possibilidades, não estando suficientemente maduros para o enfrentamento do preconceito e da discriminação de que são alvos. A inclusão, portanto, demanda um movimento de dupla via, na qual sociedade e sujeito com deficiência empreendem esforços, concepções e ações conjuntas para assegurar a garantia da igualdade de oportunidades e condições sociais (FERNANDES, 2013).

4.2 A legislação e as conquistas das pessoas com deficiência para uma educação inclusiva

A Lei nº 13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), representou uma conquista à sociedade, ao assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e autonomia. Essa lei redefiniu o conceito de pessoa com deficiência, trazendo progressos, reconhecendo a deficiência como um aspecto relacionado à acessibilidade, que deve ser proporcionada pela sociedade, assegurando a esses sujeitos a equidade no exercício de sua cidadania, nas mesmas condições das pessoas sem deficiência.

Nesse sentido, a referida lei, em seu artigo 2º, considera *pessoa com deficiência* 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). Com a finalidade de definição de políticas públicas, o Decreto Federal 5.296/2004, em seu artigo 4º, classificou os tipos de deficiência em física, auditiva, visual, mental e múltipla (BRASIL, 2004).

Da mesma forma, a Lei nº 13.146/2015 considera a *acessibilidade* como a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana quanto na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Convém ainda destacar a conceituação de *barreiras* pela referida lei, denominando-as por qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. As barreiras são classificadas em: urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e informações, tecnológicas e atitudinais.

É por meio da interação social, que integra as ideias, crenças e representações sobre os diferentes fatos, que a humanidade produz a sua existência material e se relaciona com outras sociedades nesse processo, geralmente determinado pelas relações de poder. Nesse sentido, a concepção da situação da deficiência é também determinada por essas relações de poder, estabelecidas pelas classes dominantes que, por sua vez, definem conceitos e conteúdos que devem ser apropriados pelo sistema educacional das gerações. No decorrer da história, a potencialidade humana para o trabalho (físico e intelectual) em cada sociedade será o critério determinante para julgar se o sujeito é “normal” ou “deficiente” no interior das relações daquele grupo (FERNANDES, 2013).

Historicamente, os sistemas escolares foram organizados a partir de uma visão que dividiu os alunos em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas de acordo com determinada manifestação de diferenças. No entanto, as mudanças sociais e a própria legislação têm favorecido o acesso de estudantes com necessidades educacionais especiais ao ensino regular, sobretudo daqueles com deficiência, motivo pelo qual os propósitos educacionais devem estar voltados a uma inclusão com responsabilidade, viabilizando aprendizagens de acordo com as necessidades reais apresentadas (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2012).

4.3 O ensino da Geografia na educação básica: desafios metodológicos para a inclusão

O ensino de Geografia reflete a sua importância para a sociedade a partir do momento em que permite uma leitura crítica e reflexiva do espaço geográfico. Para além da oferta do conhecimento historicamente instituído, verifica-se a necessidade de refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem vigente, considerando os sentidos de orientação e localização espacial com base nas experiências singulares da diversidade de estudantes, valorizando seus conhecimentos prévios, expectativas, necessidades e potencialidades (VIEIRA; FERRAZ, 2015). Geraldi (2015, p. 101) reconhece que “não admitir a variedade em nome da uniformidade é tratar de forma igual questões diferentes e sujeitos diferentes”, frustrando quaisquer tentativas de uma educação inclusiva.

Desde o século XVI, a metodologia aplicada à Geografia escolar se baseava, principalmente, na mnemônica, por meio da qual os professores transmitiam aos alunos conceitos e nomenclaturas, que deveriam ser memorizados a fim de que obtivessem êxito nas avaliações. Os conteúdos eram tratados isoladamente, desconectados da realidade dos estudantes e de sua sociedade. No entanto, as transformações ocorridas no mundo, especialmente, a partir da década de 1960, com as revoluções nas áreas da ciência, tecnologia e meios de comunicação, o ensino da Geografia passou a demandar novas linguagens e técnicas para a vida em sociedade, com a discussão de novas propostas teórico-metodológicas, em consonância com tais mudanças (BALISKI, 2016).

Almeida e Passini (1991 apud MELLO, 2016) descrevem a *linguagem* como o sistema de signos que tem como objetivo mediar a comunicação entre os sujeitos, podendo ser percebida por diversos órgãos dos sentidos humanos, o que permite diferenciar uma linguagem visual, uma linguagem auditiva, uma linguagem tátil, entre outras. O ensino da Geografia tem como proposta desenvolver a leitura crítica do espaço geográfico, que está em constante transformação, motivo pelo qual se faz necessário incentivar o estudante a formar uma consciência espacial para a prática da cidadania.

Com relação às metodologias de ensino-aprendizagem adotadas atualmente em sala de aula, Lorenzo (2015) afirma que uma prática recorrente e persistente é a da transmissão de conteúdos e conhecimento pelos professores, enquanto ao estudante cabe a recepção passiva e acrítica dos conteúdos que, não raro, se mostram desconectados entre si e distantes dos saberes e especificidades locais, sendo incapazes de situar o estudante no espaço geográfico no qual ele se insere.

Destaca-se a posição de Freire (2015), que reconhece que uma das grandes características da educação brasileira é a de enfatizar as posições ingênuas, distanciando-se de posições mais questionadoras, inquietas e criadoras. Essa postura ingênua da educação

mantém o povo na passividade; ele deve absorver apenas o conhecimento memorizado, o que afasta a sociedade da experiência do diálogo, da investigação e da pesquisa, que, por sua vez, estão relacionadas à criticidade e à construção de uma mentalidade democrática e participativa, condição necessária para a formação de uma sociedade inclusiva, autônoma e autodeterminada. Uma educação dialogal e ativa pode conduzir a sociedade a uma transitividade crítica, voltada para a responsabilidade social e política, caracterizando-se pela profundidade na interpretação dos problemas.

No cotidiano das aulas de Geografia, insiste-se em manter uma abordagem tradicional do ensino, com a supervalorização de dados quantitativos e o estudo de terminologias sem a adequada aplicação à realidade dos estudantes. Esse tipo de metodologia não considera os alunos em suas especificidades, fazendo com que tenham que se adaptar a um método único, o que, na prática, não acontece. Ao conduzir as aulas nesse formato, o docente não coloca em prática o disposto no art. 59 da LDB (2013), que assegura aos educandos com NEEs a oferta de currículos e recursos educativos específicos, respeitando as suas necessidades e dificuldades e valorizando sua forma de agir, pensar, aprender e de solucionar problemas (ALMEIDA; ROCHA; PEIXOTO, 2013).

Pletsch (2009), nesse sentido, reitera que a formação de docentes e demais agentes educacionais no Brasil ainda se pauta em um modelo tradicional, incapaz de atender as reivindicações em favor da educação inclusiva. De modo geral, as licenciaturas não têm passado por um processo de reestruturação, para desempenharem a função de formar docentes abertos a lidarem com a heterogeneidade gerada pelas políticas públicas inclusivas. Ou seja, se avanços têm sido observados na legislação e políticas públicas relacionadas à inclusão, o mesmo não ocorre com o processo de formação dos professores, representando um dos fatores da inclusão precarizada.

Apesar de alguns avanços significativos com relação às novas metodologias para o ensino da Geografia, Baliski (2016) constata que o sistema educacional nacional utiliza uma abordagem tradicional, com forte dependência do livro didático (sublinhe-se, ainda, que esse recurso pedagógico também pode ser portador de ideologias), bem como um ensino desvinculado da realidade dos estudantes e de suas necessidades individuais e coletivas locais. Não se trata de ignorar o conjunto de saberes científicos construídos ao longo do percurso histórico da geografia, mas o livro didático não pode se tornar o único meio de se trabalhar os conteúdos dessa ciência dinâmica e complexa.

Todos os indivíduos aprendem quando lhes são dadas oportunidades e condições. [...] O educando precisa ser avaliado com base em seu próprio ponto de partida e até onde já conseguiu chegar. O surgimento de uma educação inclusiva implica uma flexibilidade pedagógica e curricular no sentido de modificar atitudes tradicionais e romper preconceitos. Para tanto, faz-se necessário criar ambientes acolhedores para que as diferenças individuais não se tornem motivos de qualquer tipo de discriminação que redunde na desigualdade de direitos e de oportunidades (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2012, p. 122).

Diferentemente do que estabelece o método tradicional de ensino, que considera o estudante como “tábula rasa”, sem qualquer contribuição com o seu próprio processo de aprendizagem, esse sujeito também carrega consigo uma base de conhecimentos, relacionados ao seu espaço de vivência, carregados de sentidos e significados. Cabe ao professor identificar esses conhecimentos prévios trazidos pelos estudantes para que, então, seja possível estabelecer conexões entre a realidade desses sujeitos e os conceitos relacionados à Geografia, a fim de que esse processo crie oportunidades de novas aprendizagens significativas (FREITAS; SALVI, 2007).

Na visão de Cavalcanti (1998), o conhecimento geográfico assume grande relevância no processo de ensino escolar, dado que promove a formação de sujeitos atuantes na vida social, possibilitando aos mesmos refletirem sobre o seu papel na sociedade e na construção do espaço geográfico. Nesse sentido, os educadores devem trabalhar com os recursos disponíveis para que seja produzida uma educação crítica e reflexiva, capaz de tornar os sujeitos mais esclarecidos e emancipados, produzindo uma prática que valorize as identidades e diferenças na escola e na sociedade.

5 Desafios no ensino de Geografia para a inclusão dos estudantes com deficiência

De acordo com o Relatório de Monitoramento Global da Educação (UNESCO, 2020), fatores sociais, econômicos e culturais podem favorecer ou impedir avanços na equidade e inclusão na educação. Muitos obstáculos ainda se colocam no caminho desse propósito, a exemplo da discriminação, de estereótipos e da alienação, que se encontram no cerne da exclusão. Esse fenômeno social da exclusão se reflete nos currículos, em objetivos de aprendizagem irrelevantes, em estereótipos em livros didáticos, na discriminação da alocação de recursos e avaliação, na tolerância à violência e ao *bullying*, e na negligência das necessidades das pessoas com deficiência.

Conforme demonstrado por Rosa e Papi (2017), apesar da existência de importantes políticas e normativas que versam sobre a inclusão escolar no Brasil, muitos desafios são enfrentados cotidianamente pelos professores da educação básica quando se trata da

efetivação de práticas na educação inclusiva. De modo geral, evidencia-se a fragilidade na formação docente para atuar com os alunos diagnosticados com alguma deficiência ou necessidade educacional especial, não proporcionando a segurança necessária para que se possa trabalhar com as especificidades desses alunos.

A transferência de alunos com NEEs, que se encontravam em classes especiais, às classes regulares, defronta-se com sérios problemas no que diz respeito à inclusão: conflitos na interação e aceitação por parte de docentes e outros estudantes, bem como uma formação docente baseada no modelo tradicional, inadequada para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva. A inclusão forçada, sem a qualificação mínima necessária de docentes e da equipe pedagógica, associada a barreiras atitudinais, promove a exclusão dos sujeitos com NEEs do processo de ensino-aprendizagem. Ademais, não ocorrendo a efetiva inclusão, a responsabilidade pela educação desses sujeitos fica somente a cargo dos chamados professores auxiliares ou profissionais de Atendimento Educacional Especializado - AEE que, em geral, não possuem o domínio de todas as áreas do conhecimento da grade curricular (ALMEIDA; ROCHA; PEIXOTO, 2013).

Almeida, Rocha e Peixoto (2013) ainda ressaltam que se, por um lado, o professor da classe regular não possui qualificação mínima necessária (e, em certas situações, empatia) para promover a inclusão de estudantes com NEEs, por outro lado, grande parte dos profissionais AEE não possuem conhecimento sobre todas as disciplinas ministradas pelos professores regulares. Nesse sentido, o processo de ensino-aprendizagem fica comprometido, especialmente quando se utilizam métodos e práticas tradicionais, baseadas em textos e no livro didático, ou seja, práticas cotidianas e metodologias de ensino que não levam em conta a diversidade de sujeitos que integram a sala de aula.

Com relação à formação docente, grande parte das instituições de ensino superior oferta cursos que inserem na sociedade professores qualificados para atuarem em salas de aula regulares, sendo raras aquelas que proporcionam a interação permanente das disciplinas com a educação especial. Uma fração considerável dessas instituições se limita a ofertar disciplinas específicas sobre a inclusão e a educação especial, não existindo qualquer conexão dessa modalidade de ensino com as demais disciplinas da grade curricular da graduação (MELO; SAMPAIO, 2007).

Corroborando com os demais autores, Verri e Endlich (2009) observam que, entre as principais dificuldades encontradas por professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, está aquela relativa à dificuldade de contextualizar os conceitos teórico-científicos à realidade experienciada pelos estudantes. Em Geografia, essa realidade não é

diferente, uma vez que na educação básica brasileira ainda prevalece o modelo tradicional de ensino, por meio do qual o professor se encaixa na condição de mero transmissor dos conteúdos do livro didático, enquanto ao aluno cabe a tarefa acrítica de absorver o conhecimento, pautado em uma estrutura hierárquica verticalizada do ensino.

Pletsch (2009), por seu turno, defende que o atual e maior desafio relacionado à formação inicial de professores reside na produção de conhecimentos que possam despertar novas atitudes, permitindo a compreensão e reflexão crítica sobre o papel do ensino-aprendizagem com foco na diversidade. Para tanto, o professor deve ser capaz de desenvolver estratégias de ensino e reestruturar conteúdos e atividades, a fim de que esses resultados alcancem, de forma equitativa, todos os estudantes, sejam estes com NEEs ou não, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar.

No entendimento de Fernandes (2013), o principal desafio da educação inclusiva reside na criação de contextos educacionais capazes de ensinar a todos os alunos, repudiando-se programas que reforcem ou acelerem a aprendizagem de alguns. Deve-se rejeitar e superar o ensino com ênfase no conteúdo programático da série, aulas tão somente expositivas, a adoção do livro didático como principal ou única ferramenta de orientação, projetos de trabalho desvinculados das experiências e interesses dos alunos, avaliações classificatórias e padronizadas, entre outros rituais instituídos nas escolas. A inclusão, portanto, é produto de uma educação plural, democrática e transgressora.

Na visão de Geraldi (2015), a escola, instituição social designada para a missão de conduzir os processos formais de educação, é constituída de sujeitos, singulares, com conhecimentos, saberes e compreensões plurais do mundo vivido. No entanto, não se pode olvidar de que, sendo a escola um produto de ações políticas, ela responde às exigências das elites e, dessa forma, deixa de ouvir as vozes da sociedade. Em vez de se tornar um espaço de transformação e ruptura, a instituição escolar se baseia em normas e resultados quantificados, pregando que todos os educandos devem aprender o mesmo conteúdo, no mesmo lugar e ao mesmo tempo. Ao agir dessa forma, a escola desconsidera os benefícios da diversidade, instituindo um processo de ensino-aprendizagem desvinculado do meio social vivido pelos alunos e, portanto, promovendo e perpetuando a exclusão.

6 Perspectivas para a efetivação de um ensino inclusivo e democrático em geografia

De acordo com o Relatório de Monitoramento Global da Educação (UNESCO, 2020), um sistema educacional só pode ser inclusivo quando as necessidades das pessoas são levadas

em consideração, sobretudo a partir do momento em que aqueles que desenvolvem esses sistemas trabalham para a efetivação dessa inclusão. Uma educação inclusiva deve perceber a diversidade dos estudantes não como um problema, mas como um desafio: o de identificar as potencialidades de todos e, a partir dessa análise, criar os mecanismos necessários para que os talentos potenciais possam florescer.

A escola, com seu papel norteador no que se refere às transformações socioeducacionais, também precisa se tornar agente de sua própria renovação para garantir a plena inclusão e participação da diversidade de sujeitos. Deve, portanto, adotar uma postura dinâmica e flexível, de superação dos desafios característicos de uma sociedade globalizada, exigindo dos educadores a aceitação da condição de constantes aprendizes dessa nova ordem social, o que implica a reconstrução de conhecimentos e o abandono de ideias preconcebidas (LIMA; ZANLORENZI; PINHEIRO, 2012).

O ato de educar implica na necessária emancipação e libertação dos sujeitos humanos considerando-se, especialmente sua inserção na construção de conhecimentos e de saberes, pautados nas diversidades que envolvem os educandos e as distintas formações dos educadores (LORENZO, 2015, p. 2).

Para Lorenzo (2015), a renovação do ensino da Geografia em sala de aula pode ocorrer a partir da adoção de metodologias alternativas, que tenham como objetivo diversificar a abordagem do ensino, contextualizando teoria e prática na realidade dos estudantes, bem como utilizando linguagens diversificadas, que sejam capazes de atrair a atenção e facilitar o processo de ensino-aprendizagem pelos diferentes sujeitos. Verifica-se, também, a importância de considerar os conteúdos geográficos em sua transdisciplinaridade, com a utilização de metodologias como: charge, imagem, vídeo, música, paródias, mapas, gráficos, tabelas, jogos didáticos interativos, a construção de recursos acessíveis para o estudo de determinados temas, a união entre duas ou mais áreas do conhecimento, entre outras possibilidades.

A Lei nº 13.146/2015 estabelece a necessidade de aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, 2015). A eliminação de tais barreiras e a promoção da inclusão das pessoas com deficiência devem priorizar avanços no projeto pedagógico e no currículo; no desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; na adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de

professores; entre outras estratégias e ações que tenham como propósito maior ofertar condições de igualdade, além de promover a conquista e o exercício da autonomia das pessoas com deficiência.

O planejamento e a oferta cuidadosos da educação inclusiva podem melhorar o desempenho acadêmico, o desenvolvimento social e emocional, a autoestima e a aceitação pelos pares. A diversidade de estudantes nas salas de aula e nas escolas regulares pode impedir os estigmas, os estereótipos, a discriminação e a alienação. Pode haver também mais economia e eficiência, quando são eliminadas estruturas de educação paralela, bem como o uso mais eficaz de recursos em um único sistema convencional inclusivo. No entanto, a justificativa econômica para a educação inclusiva, embora seja valiosa para o planejamento, não é suficiente. Poucos sistemas chegam perto do ideal a ponto de permitir a estimativa do custo total, e os benefícios são difíceis de serem quantificados, pois se estendem por gerações (UNESCO, 2020, p. 12).

A Geografia assume papel preponderante na compreensão da organização e das transformações do espaço, visto que a leitura do mundo em sua dinamicidade é tão importante quanto a leitura da palavra. E essa leitura do mundo só ocorre quando os assuntos estudados em Geografia são contextualizados, considerando as vivências dos estudantes, promovendo a aproximação desses sujeitos com conceitos que possam ressoar com a sua realidade e singularidades (ALMEIDA; ROCHA; PEIXOTO, 2013).

Superando os velhos paradigmas do modelo tradicional de ensino, apresentam-se as atividades lúdicas, recursos pedagógicos capazes de construir uma práxis emancipadora e integradora, uma vez que estimulam a construção do conhecimento humano por meio de estratégias que desenvolvem diferentes habilidades operatórias nos estudantes. Algumas razões podem ser elencadas para a utilização de recursos lúdicos no processo de ensino-aprendizagem: como o ser humano apresenta uma tendência à ludicidade, esses recursos correspondem naturalmente a uma tendência interior; as atividades lúdicas, em geral, despertam o prazer e o esforço espontâneo; ao mobilizarem esquemas mentais, as atividades lúdicas estimulam o pensamento e o senso crítico; as atividades lúdicas influenciam as esferas motoras, cognitivas e afetivas dos seres humanos (FREITAS; SALVI, 2007).

Com o propósito de incentivar os alunos a irem além de um aprendizado baseado em conceitos desarticulados de seu espaço vivido, a fim de que desenvolvam habilidades e posturas reflexivas diante da realidade, outras metodologias didáticas devem ser consideradas no ensino da geografia. Entre as diversas possibilidades de adoção de novas linguagens, destaca-se a utilização de jogos pedagógicos, desde que estes tenham como propósito articular a teoria e uma atividade prática de forma lúdica, com planejamento, funcionamento e objetivos claros. Destaca-se, ainda, que a utilização desses recursos lúdicos não deve se

basear na simples competição, mas no fortalecimento dos laços entre professor, alunos e o conhecimento, estimulando a superação de dificuldades individuais e de grupo, o crescimento individual e o desenvolvimento do espírito de colaboração e empatia (VERRI; ENDLICH, 2019).

Para além das adaptações individuais a serem realizadas aos estudantes com deficiência, outros aspectos relacionados à inclusão devem ser considerados pelas políticas públicas vigentes, a exemplo da formação docente, a reestruturação das salas de aula e do ambiente escolar para atendimento pleno, a construção coletiva de um currículo e de metodologias que atendam a diversidade de estudantes (evitando-se, sempre que possível, a necessidade de adaptações àqueles com deficiência), a eliminação gradativa das barreiras atitudinais e o fortalecimento das relações entre a escola e as famílias dos estudantes com NEEs (PASTORIZA; ORLANDO; CAIADO, 2015).

Verri e Endlich (2009) enfatizam que o uso de diferentes técnicas e linguagens para o ensino, com destaque para os jogos pedagógicos, possibilita aos alunos um posicionamento crítico, responsável e construtivo diante dos conteúdos abordados, além de permitir que compreendam o seu papel ativo na construção de seu próprio aprendizado. Ou seja, o aluno assume a postura ativa e a responsabilidade sobre o seu próprio saber, abandonando uma condição passiva na relação da transmissão do conhecimento, denominada por Freire de educação bancária.

As produções artísticas são capazes de refletir importantes emoções dos seres humanos e dos conceitos elaborados por eles. É possível encontrar em muitas das obras artísticas elementos retirados diretamente de conceitos geográficos, como paisagens, lugares, regiões e territórios, ou seja, elementos espaciais retratados em poemas, canções, pinturas ou esculturas. Muitos recursos artísticos podem ser utilizados como ferramentas para auxiliar os alunos na interpretação de diferentes linguagens espaciais: letras de músicas e paródias, poemas, contos e outros gêneros literários, charges e cartuns, artes plásticas, fotografias, entre outros (MELLO, 2016).

Carvalho, Habowski e Conte (2019) destacam o papel das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e a tecnologia assistiva (TA) na promoção de novas formas de aprender dos sujeitos com deficiência, respeitando-se diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, a partir de novos modos de reconstrução de saberes e interação com os objetos. Ao utilizarem esses recursos tecnológicos, os estudantes com NEEs têm a possibilidade de expandir suas capacidades, promovendo a sua autonomia para os saberes, pois se trata de uma nova ferramenta para a valorização da diversidade na sociedade.

Conforme apresentado por Baliski (2016), a adoção de diferentes encaminhamentos metodológicos no ensino de Geografia se mostra de grande interesse uma vez que aproxima a teoria do cotidiano dos alunos, constituindo uma prática representativa para o processo de aprendizagem e, dessa forma, estabelecendo uma relação entre os conceitos científicos e as experiências do ambiente escolar.

Ainda de acordo com Baliski (2016), no exercício docente, determinadas situações exigem a elaboração de materiais didáticos em conjunto com os alunos, em decorrência da abordagem de temas mais abstratos para certas faixas etárias, além de uma diversidade de estudantes com necessidades educacionais especiais, com suas dificuldades e potencialidades distintas. Deve-se sempre ter como foco as necessidades de aprendizagem dos alunos. O processo de ensino-aprendizagem se torna mais dinâmico e efetivo na medida que se utilizam recursos disponíveis para tornar o assunto estudado mais tangível. Esses recursos didáticos devem, sempre que possível, ser elaborados em conjunto com os estudantes, a exemplo de maquetes, globos, mapas táteis, perfis de solos, bússolas, relógios de sol, pluviômetros, entre outros.

Da mesma forma que se reconhecem as identidades múltiplas dos estudantes que, por sua vez, se interseccionam, é necessário também que se entenda que não existem características associadas a uma habilidade predeterminada para aprender. Isso significa que todos os estudantes têm possibilidades múltiplas de se desenvolverem, desde que consideradas as suas necessidades, expectativas e diferenças, provocando nesses um sentimento de pertencimento (UNESCO, 2020).

6.1 Práticas de ensino inclusivo na formação docente inicial: a experiência do portfólio

A importância de adotar a perspectiva inclusiva na formação inicial e continuada dos professores não se limita à oferta de uma ou mais disciplinas isoladas relacionadas à educação especial e inclusiva. Na visão de Fernandes (2013), o especial da educação inclusiva está na melhoria da qualidade das respostas educativas às manifestações de singularidades dos alunos e na remoção das barreiras para a aprendizagem.

Baliski (2016) expõe que a produção de materiais didáticos em conjunto com os alunos pode ocorrer em todas as etapas da educação básica, observando-se aspectos de planejamento e desenvolvimento da atividade, com finalidades claras. Essa prática cooperativa permite o envolvimento dos alunos na execução das tarefas, resultando em um

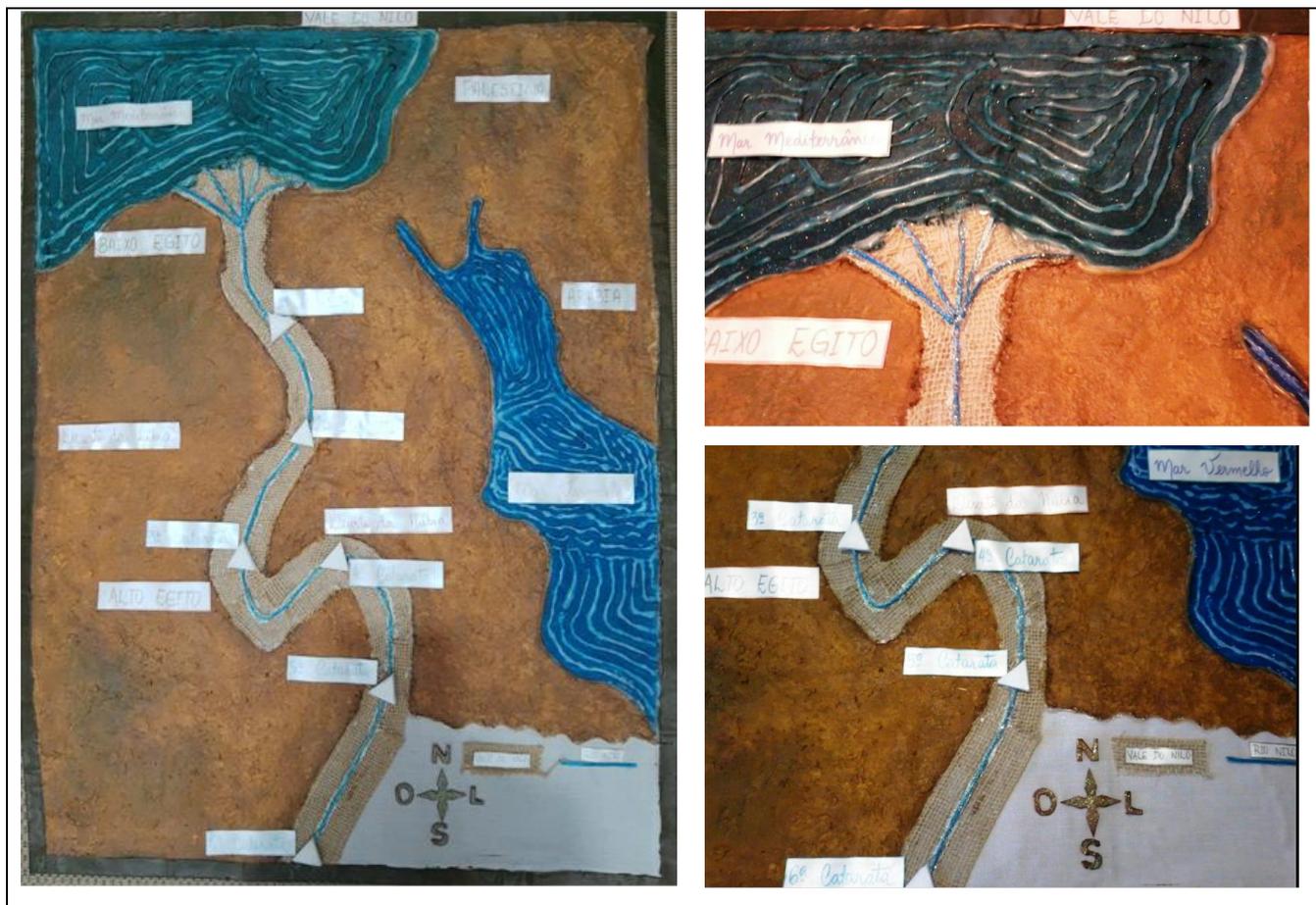
interesse maior pelo tema estudado; a elaboração desses materiais pode se dar com os recursos alternativos existentes, inclusive com materiais recicláveis.

A atividade prática realizada por este acadêmico no módulo C (Fase II/2018), por meio do Portfólio com o tema “adaptar o espaço é incluir”, trouxe a discussão sobre a adaptação das salas de aula e a sua importância para a promoção da equidade no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Além da produção escrita, foi confeccionado um mapa tátil sobre o tema “Egito Antigo”, conforme Figura 1.

A proposta é de que o mapa tátil seja confeccionado em sala de aula, envolvendo a participação de todos os estudantes, com a utilização de diferentes materiais que estejam à disposição da turma. O mapa tátil tem como objetivo principal auxiliar o estudante com deficiência visual ou com baixa visão a mentalizar o espaço geográfico, enfatizando-se, contudo, que esse objetivo acaba alcançando todos os estudantes participantes desse projeto, visto que se tornam sujeitos ativos na dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. Apesar de o mapa produzido pelo acadêmico não conter textos em Braille (considerando a falta de conhecimento do mesmo sobre esse sistema de leitura e escrita), a intenção é de que o mapa seja totalmente inclusivo, com a aplicação de alto-relevo, contraste de cores, entre outras técnicas que sejam capazes de proporcionar a orientação do estudante de forma autônoma.

O mapa tátil foi confeccionado com a utilização de diferentes materiais: cartolina grossa como base; papel machê (feito a partir de folhas de jornal, água morna e cola branca) para representar o território; tecido de juta liso natural para representar o Vale do Nilo; linha grossa azul combinada com cola *glitter* para representar o Rio Nilo e o Delta do Nilo; cola quente e tinta azul para reproduzir o Mar Mediterrâneo e o Mar Vermelho (com cores diferenciadas); triângulos de isopor branco simbolizando as cataratas do Rio Nilo; além de artigos específicos para a configuração da rosa dos ventos, instrumento utilizado para a orientação espacial por meio dos pontos cardeais. O mapa teria atingido totalmente o seu objetivo caso tivesse sido constituído com textos em Braille.

Figura 1: Mapa tátil sobre o Vale do Nilo (Egito Antigo)



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Demonstra-se, dessa forma, que a construção coletiva de um recurso didático como o mapa tátil proporciona diversos benefícios ao processo de ensino-aprendizagem, a exemplo do conhecimento compartilhado, do envolvimento coletivo, do desenvolvimento da empatia e do cooperativismo entre os participantes, além de ser um instrumento único, ou seja, atende a todos os estudantes, independentemente de suas necessidades individuais. Não se verifica, portanto, a exigência da utilização de recursos isolados ou adaptados apenas aos estudantes com deficiência.

7 Considerações finais

A partir desse estudo, foi possível constatar que, mesmo diante das muitas dificuldades pelas quais passa a efetivação da educação inclusiva no Brasil, as possibilidades de adaptação das estruturas existentes e a formação inicial e continuada dos profissionais da educação se apresentam como passos importantes para a efetivação de um processo de ensino-aprendizagem inclusivo e aberto à diversidade. Promover a inclusão na educação não implica somente a eliminação de barreiras arquitetônicas, mas a conscientização sobre a necessidade

da eliminação das barreiras atitudinais, origem de todas as outras formas de barreiras e preconceitos existentes.

Conforme defendido por Fernandes (2013), as práticas segregadoras e excludentes escolares, pautadas em um projeto educacional elitista, no qual alunos-modelo ocupam o centro dos processos educativos, precisam ser superadas. Isso requer mudanças estruturais na burocracia organizacional, pedagógica e curricular da escola. Aliada aos direitos da aprendizagem e da participação de todos, a diversidade é enfatizada como um valor educativo essencial para a transformação das escolas. Assim, o conceito de inclusão amplia a sua abrangência, não se limitando somente às pessoas com deficiência, mas a todos os estudantes matriculados na instituição escolar.

Os resultados dessa pesquisa confirmam o raciocínio de Wuo *et al.* (2017), no sentido de que, ao propor novas estratégias de ensino que tenham como objetivo a inserção dos estudantes com NEEs nas escolas regulares, a educação inclusiva afasta a ideia da diversidade como um problema para o ensino regular, colaborando com o desenvolvimento de uma perspectiva de “educação para todos”. Proporciona um ensino emancipador e, por conseguinte, torna-se responsável pela geração de oportunidades iguais, em diferentes estágios da vida desses sujeitos.

Se, nos últimos anos o crescimento das matrículas de estudantes com NEEs nas escolas regulares tem se mostrado uma conquista histórica desses sujeitos, na contramão desse progresso, essa inclusão apresenta desafios para docentes, estudantes e a equipe pedagógica. O principal desafio está relacionado às dificuldades de o ensino regular ofertar, de forma permanente e equitativa, as condições mínimas de aprendizagem a uma diversidade de alunos que compõem a instituição escolar. De igual modo, o processo de formação profissional vigente (inicial ou formação continuada), com fortes raízes em uma concepção tradicional do ensino-aprendizagem, não consegue qualificar, minimamente, os professores e demais agentes da instituição escolar para que possam se tornar sujeitos ativos desse processo de inclusão.

Independentemente de os estudantes possuírem ou não necessidades educacionais especiais, cada um desses sujeitos ocupa determinado espaço na sociedade, portando sentidos e significados diversos baseados em suas experiências vividas, além das dificuldades singulares de seu processo de formação, sem desconsiderar as suas potencialidades diversas. Conforme defendido por Melo e Sampaio (2017), se há uma característica que é comum a todos os estudantes é a capacidade de aprendizado.

Em sintonia com Cavalcanti (1998), a partir do momento em que os professores reconhecem que os alunos também formam espacialidades cotidianas em seu mundo vivido,

contribuindo para a produção de espaços geográficos mais abrangentes, conclui-se que esses sujeitos também (re)constroem a geografia. Esse processo evidencia a importância de formar cidadãos conscientes de seu papel na prática social cotidiana, no sentido de se tornarem, também, agentes das transformações tão necessárias em relação à construção de um espaço de diversidade e de acolhimento das diferenças.

Em um mundo marcado cada vez mais pelas relações dinâmicas e complexas, o ensino escolar da geografia não pode mais se resumir a uma discussão tradicional, centrada no livro didático e na memorização de uma disciplina dotada de linguagem própria e que tem como objetivo a leitura e reflexão crítica sobre o espaço geográfico. Portanto, conforme sustentado por Oliveira *et al.* (2020), essa leitura deve estar em consonância com o contexto vivenciado pela pluralidade de estudantes, a quem deve ser proporcionada a oportunidade de um “olhar geográfico” com autonomia de pensamento, em uma dimensão crítica e questionadora, respeitando-se a diversidade presente na sala de aula, além de oferecer os suportes necessários de acordo com as necessidades individuais de cada educando.

Por fim, conclui-se que a geografia, enquanto área do conhecimento com a importante missão de despertar a leitura crítica e reflexiva do espaço geográfico, exerce papel preponderante no processo de ensino escolar, possibilitando aos estudantes romperem com velhos paradigmas de exclusão e segregação e, ao mesmo tempo, produzindo uma educação que seja capaz de valorizar as diferentes identidades e a diversidade. Para tanto, essa construção de um novo processo de ensino-aprendizagem deve unir esforços conjuntos, com o objetivo de moldar uma sociedade emancipada e comprometida com a construção de um espaço geográfico inclusivo, democrático, plural e sustentável.

Referências

ALMEIDA, Jacqueline P. de; ROCHA, Illana S.; PEIXOTO, Sara 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. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/113>. Acesso em 25 out. 2021.

BALISKI, Patrícia. **Encaminhamentos metodológicos para o ensino de Geografia**. Curitiba: InterSaberes, 2016.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 5, Brasília, DF, 3 dez. 2004.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Censo Demográfico 2010**: características gerais da população. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 2, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 06 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Secretaria de Educação Especial. **Legislação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao>. Acesso em: 10 set. 2021.

CARVALHO, Carla Elisandra Oliveira; HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. A inclusão digital de crianças com múltiplas deficiências na escola. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 153-176, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019153>. Acesso em: 10 out. 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimento**. Campinas: Papirus, 1998.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. 1. ed. Curitiba: Intersaberes, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Eliane Sermidi; SALVI, Rosana Figueiredo. A ludicidade e a aprendizagem significativa voltada para o ensino de Geografia. In: **Portal Educacional do Estado do Paraná**, Londrina, Universidade Estadual de Londrina, 2007. 23 p. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/89-4.pdf>. Acesso em: 04 out. 2021.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

LIMA, Michelle F.; ZANLORENZI, Claudia M. P.; PINHEIRO, Luciana R. **A função do currículo no contexto escolar**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

LORENZO, Ivanalda Dantas N. di. Estágio supervisionado docente e novas linguagens no ensino de Geografia. **Educação e Emancipação**, São Luís, v. 8, n. 1, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/issue/view/281>. Acesso em: 14 out. 2021.

MAGALHÃES, Tamara França de A. A escolarização do estudante com deficiência em tempos de pandemia da Covid-19: tecendo algumas possibilidades. **Artes de Educar**, Educação e democracia em tempos de pandemia, Rio de Janeiro, v. 6, ed. esp. I I, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/53647>. Acesso em: 18 out. 2021.

MELETTI, M. S. F. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil e no Paraná. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/x5bxrpCxKbvkHm5WZ33K6LR/?lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2021.

MELLO, Laércio de. **O uso de diferentes linguagens na leitura geográfica**. Curitiba: InterSaber, 2016.

MELO, Adriany de; SAMPAIO, Antônio Carlos F. Educação inclusiva e formação de professores: primeiras notas. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 8, n. 24, dez. 2007.

OLIVEIRA, Émerson Dias *et al.* O ensino da Geografia na perspectiva dos seus conceitos fundamentais: espaço, lugar, território, região e paisagem. **Geographia Opportuno Tempore**, Londrina, v. 6, n. 1, 2020. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/Geographia/article/view/36494>. Acesso em: 15 out. 2021.

PASTORIZA, T. B.; ORLANDO, R. M.; CAIADO, K. R. M. Produção do conhecimento sobre o ensino de geografia para pessoas com deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. esp. 1, p. 773–786, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7924>. Acesso em: 11 out. 2021.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, vol. 25, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5233>. Acesso em: 20 out. 2021.

ROSA, Kaira Barbosa da; PAPI, Silmara de O. Gomes. Os professores e os desafios da inclusão de alunos com deficiência no ensino comum. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24453_11921.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação** – Resumo, 2020: “Inclusão e educação: todos, sem exceção, 2020”. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: 10 out. 2021.

VELTRONE, Aline A. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização**. 2011. 193 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2881?show=full>. Acesso em: 12 out. 2021.

VERRI, Juliana Bertolino; ENDLICH, Ângela Maria. A utilização de jogos aplicados no ensino de Geografia. **Percursos NEMO**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 65-83, 2009. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Percurso/article/view/49448>. Acesso em: 14 out. 2021.

VIEIRA, Jaqueline M.; FERRAZ, Cláudio Benito O. O desafio do ensino de geografia para deficientes visuais. **Geografia em Atos**, Presidente Prudente, v. 2, n. 2, 2015. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/view/3864/3029>. Acesso em: 19 out. 2021.

WUO, Andrea Soares *et al.* Conceitos e relações entre educação inclusiva e educação especial nas legislações educacionais do Brasil, Santa Catarina e Blumenau. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 41-54, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22012>. Acesso em: 11 out. 2021.

ZANELLA, Liane C. H. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2011. 134 p.