

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**ENTRE ENTRAVES E ANSEIOS: as interfaces da inclusão escolar segundo  
professores de Geografia**

**JÉSSICA DE OLIVEIRA PEDRA**

**Porto Alegre, abril de 2023.**

Jéssica de Oliveira Pedra

**ENTRE ENTRAVES E ANSEIOS: as interfaces da inclusão escolar segundo  
professores de Geografia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Nestor André Kaercher

Porto Alegre, abril de 2023.

#### CIP - Catalogação na Publicação

Pedra, Jéssica de Oliveira  
ENTRE ENTRAVES E ANSEIOS: as interfaces da inclusão  
escolar segundo professores de Geografia / Jéssica de  
Oliveira Pedra. -- 2023.  
175 f.  
Orientador: Nestor André Kaercher.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Programa  
de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, BR-RS,  
2023.

1. Inclusão escolar. 2. Formação docente. 3. Ensino  
de Geografia. 4. Geografia e Inclusão. 5. Narrativas.  
I. Kaercher, Nestor André, orient. II. Título.

Jéssica de Oliveira Pedra

**ENTRE ENTRAVES E ANSEIOS: as interfaces da inclusão escolar segundo  
professores de Geografia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Banca examinadora:

.....

Prof. Dr. Nestor André Kaercher (Orientador) – UFRGS

.....

Prof. Dr. Nelson Rego – UFRGS

.....

Prof<sup>a</sup>. Dra. Roselane Zordan Costella – UFRGS

.....

Prof<sup>a</sup>. Dra. Sônia Maria de Lira – UFCG

.....

Prof<sup>a</sup>. Dra. Victória Sabbado Menezes – UNESPAR

Para os professores da educação básica,  
que emaranham suas vivências com as de  
seus alunos, em busca de um mundo mais  
inclusivo, empático e solidário.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos participantes da pesquisa, professores da rede básica municipal de Pelotas, pela disponibilidade e enorme carinho que tiveram comigo durante a realização do trabalho de campo. Por se permitirem compartilhar suas vivências e experiências de forma sincera e sensível.

Ao meu esposo Rafael, que desde que cogitei a ideia de tentar a seleção de mestrado na UFRGS foi o meu principal incentivador. Durante todo o processo, continuou me motivando e acompanhando todas as etapas da pesquisa, compartilhando meus medos, anseios e descobertas.

Aos meus pais Angela e Luis, por terem nos ensinado desde cedo o caminho da educação.

A minha irmã Larissa, que acompanhou a trajetória desde o processo seletivo. Nos últimos anos estreitamos nossas relações e nos permitimos compartilhar momentos incríveis que tornaram a rotina mais leve e os processos de uma mestranda trabalhadora menos angustiantes.

Ao meu cunhado Felipe, recém chegado na família, mas que acompanhou os últimos e mais intensos meses de pesquisa.

Aos meus avós, tios e primo, por compreender as ausências e a presença dos cadernos, livros e anotações nos encontros de família.

A minha eterna orientadora Victória, por também ter sido uma grande incentivadora para a inscrição na seleção do mestrado da UFRGS. Josso (2004) explicaria a nossa conexão enquanto um momento-charneira. Isso porque ela foi com um divisor de águas, uma vez que existe uma Jéssica professora antes e outra depois de nossos caminhos terem se cruzado.

Ao meu orientador Nestor, pelo voto de confiança ao me aceitar enquanto orientanda, pela paciência e companhia nesse processo. Mesmo que a pandemia tenha aumentado ainda mais a nossa distância, sou grata pela disponibilidade e puxões de orelha durante a trajetória.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Geografia (POSGEA) da UFRGS, em especial os professores Nelson, Roselane e Liz, pelos ensinamentos durante as disciplinas e outros momentos formativos do mestrado.

Aos colegas de trabalho da escola, que me acolheram há cinco anos e, quando na troca de cargo, encheram a caixa de mensagens da Secretaria de Educação para pedir que eu não fosse designada para outra.

Aos meus alunos do pré, que iluminam as minhas manhãs e tardes e que me ensinam muitas coisas do alto de seus 4 anos.

Ao grupo Oriente Nestor, em especial a colega Carol Macalos, por ouvir as angústias, apontar caminhos e tornar a escrita do trabalho algo menos monstruoso e mais leve.

Ao POSGEA/UFRGS pela oportunidade de cursar uma pós-graduação em um programa de nota 5 pela avaliação da CAPES.

A Universidade Federal de Pelotas pela oportunidade de ingresso e permanência durante a formação inicial.

A minha gatinha de estimação Mali, que foi uma grande companheira de escrita, estando sempre juntinha comigo nas madrugadas de estudo.

Muito obrigada!

“Tudo aquilo que o homem ignora, não existe para ele. Por isso, o universo de cada um se resume no tamanho de seu saber.”

(Albert Einstein)



## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo dialogar com professores de Geografia sobre a percepção, as estratégias de atuação e, principalmente, sobre como eles se sentem na prática com a educação inclusiva. O caminho metodológico se dividiu em três momentos: fase exploratória, trabalho de campo e tratamento do material (MINAYO, 2002). Na fase exploratória, foram realizadas pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. Durante a pesquisa documental, foram buscados em documentos que regem a educação no país, realizando um apanhado acerca da história da educação especial e inclusiva no Brasil. Foi possível perceber que, historicamente, houveram avanços no que tange às legislações que amparam as pessoas com deficiência no processo de inclusão escolar. Contudo, há um distanciamento entre o disposto nos documentos oficiais e a prática cotidiana nas escolas. Durante a pesquisa bibliográfica, buscou-se referenciais acerca da educação inclusiva e a formação de professores, a educação geográfica inclusiva e as produções acadêmicas relacionadas à temática produzidas no país a partir de um levantamento realizado com materiais resultantes de pesquisa por palavra-chave no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O trabalho de campo foi consolidado a partir da realização de entrevistas narrativas com os participantes da pesquisa, que foram quatro professores de Geografia que atuam em três escolas municipais de Pelotas/RS, os quais foram questionados a fim de se conhecer a perspectiva destes acerca da inclusão escolar, buscando ir no âmago dos seus sentimentos, além de explorar suas narrativas acerca dos caminhos que escolhem para a efetivação da inclusão em sala de aula e suas experiências com este público. A etapa seguinte foi a análise do material das entrevistas. A partir das narrativas dos professores, foi possível refletir sobre o que isso nos diz, além de propor caminhos de análise e possíveis ações práticas. Ainda foi possível perceber que há o surgimento ou a construção de um perfil de sensibilidade, que invade o profissional a partir dos sentimentos de empatia, solidariedade e responsabilidade, de forma que compreenda o aluno com deficiência enquanto sujeito de direitos e, desta forma, o professor busca caminhos para a adequação e adaptação de suas metodologias, com o intento de atender com equidade todos os seus alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão escolar. Formação Docente. Ensino de Geografia. Geografia e Inclusão. Narrativas.

## **ABSTRACT**

This research resides in dialogue with Geography teachers about their perception, their strategies, and mainly, about how they feel in practice with inclusive education. The methodological path was divided into three phases: exploratory phase, fieldwork and content treatment (MINAYO, 2002). In the exploratory phase, documentary and bibliographical research were carried out. During the documentary research documents that govern education in the country were found, making an overview of the history of special needs education in Brazil. It was possible to perceive that, historically, there have been advances in terms of legislation that support people with disabilities in the process of school inclusion. However, there is a gap between what the official documents say and daily practice in schools. During the bibliographical research, references were sought for inclusive education and teacher training, inclusive geographic education and academic productions related to the theme produced in the country based on a survey carried out with materials resulting from research by keyword in the collection from the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). The fieldwork was consolidated from conducting narrative interviews with the research subjects, who were four Geography teachers who work in three municipal schools in Pelotas/RS, who were questioned to know their perspective on inclusion school, seeking to go to the core of their feelings, in addition to exploring their narratives about the paths they choose to implement inclusion in the classroom and their experiences with this public. The next step was the analysis of the interview content. From the teachers' narratives, it was possible to reflect on what they told us, in addition to proposing paths of analysis and possible practical actions. It was still possible to perceive that there is the emergence or construction of a sensitivity profile, which invades the professional from the feelings of empathy, solidarity and responsibility, so that he understands the student with a disability as a subject of rights and, in this way, the teacher seeks ways to adapt himself and adapt his methodologies, with the intention of serving all his students with equity.

**KEYWORDS:** School inclusion. Teacher Training. Geography Teaching. Geography and Inclusion. Narratives.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Síntese do caminho metodológico.....	34
Figura 2. As quatro fases da educação inclusiva.....	48

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Principais fases da entrevista narrativa.....	40
Quadro 2. Resultados da busca por Geografia e Inclusão.....	99
Quadro 3. Resultados da busca por Geografia Inclusiva e Educação Geográfica Inclusiva.....	100
Quadro 4. Formato e duração das entrevistas.....	106

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1. Lula sobe a rampa do Palácio do Planalto com representantes do povo brasileiro.....	60
Imagem 2. Mapas construídos durante graduação.....	89
Imagem 3. Mapa construído com alunos cegos durante intervenção para o trabalho de conclusão de curso.....	90
Imagem 4. Mapa construído com alunos cegos durante intervenção para o trabalho de conclusão de curso.....	90
Imagem 5. Mapas construídos com alunos cegos durante intervenção para o trabalho de conclusão de curso.....	91

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPTA	Centro de Apoio, Pesquisas e Tecnologias de Aprendizagem
CNE	Conselho Nacional de Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IBC	Instituto Benjamin Constant
IFSUL	Instituto Federal Sul Rio-Grandense
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LABTATE	Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PA	Professor auxiliar
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
POSGEA	Programa de Pós-Graduação em Geografia
PROUNI	Programa Universidade para todos
PSDB/AM	Partido da Social Democracia Brasileira do Amazonas
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SMED	Secretaria Municipal de Educação
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TOD	Transtorno opositivo-desafiador
UCPEL	Universidade Católica de Pelotas
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFG	Universidade Federal de Goiás

UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFTPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
1.1 O encontro com a Educação Inclusiva: quando um cego desperta o meu olhar.....	22
1.2 Delineamentos da pesquisa.....	25
<b>2 CAMINHO METODOLÓGICO.....</b>	<b>31</b>
2.1 A entrevista narrativa e suas singularidades.....	<b>39</b>
<b>3 BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA.....</b>	<b>45</b>
3.1 Da exclusão à inclusão: panoramas da Educação Especial e Inclusiva.....	45
3.2 E no Brasil? O recorte conhecido sobre a história da Educação Especial e Inclusiva no país.....	49
3.3 Ampliando o recorte e aproximando-se do nosso horizonte: o que dizem as legislações estadual e municipal acerca da inclusão de pessoas com deficiência no espaço escolar.....	60
3.4 A disparidade entre Educação Especial e Educação Inclusiva: apontamentos necessários.....	64
<b>4 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>68</b>
4.1 A escola enquanto espaço de reprodução social.....	68
4.2 A inclusão como exigência social: um diálogo à luz do artigo 93 da Lei nº 8.213/1991.....	70
4.3 A formação de professores para a inclusão.....	72
<b>5 A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA.....</b>	<b>81</b>
5.1 Diálogos sobre o ensino de Geografia.....	81
5.2 Potencialidades da Geografia Escolar para a inclusão.....	86
5.3 Geografia e Inclusão como tema de pesquisa: uma análise a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	99
<b>6 A BUSCA PELAS VIVÊNCIAS DO CHÃO DA ESCOLA: CONHECENDO OS SUJEITOS DA NOSSA PESQUISA.....</b>	<b>104</b>
6.1 Os caminhos formativos e a experenciação da docência: dados biográficos dos professores.....	<b>107</b>
<b>7 VISITANDO MEMÓRIAS DE CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA: OS SENTIMENTOS QUE NOS INUNDAM.....</b>	<b>112</b>



<b>8 BUSCANDO AS MEMÓRIAS ACERCA DA PRÁTICA INCLUSIVA: AS NARRATIVAS DO COTIDIANO COM A INCLUSÃO ESCOLAR.....</b>	<b>122</b>
<b>9 A PERSPECTIVA PESSOAL DOS PROFESSORES FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR: UM DIÁLOGO SOBRE OS SENTIMENTOS QUE OS ATRAVESSAM.....</b>	<b>137</b>
<b>10 “AS DIFERENÇAS SÃO DIFERENTES”: ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DE UMA DISCUSSÃO QUE NÃO SE FINDA.....</b>	<b>154</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>167</b>
APÊNDICE A – Questionário ao profissional do CAPTA.....	168
APÊNDICE B – Questionário dados biográficos dos professores.....	169
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista por pautas com profissional do CAPTA.	170
APÊNDICE D – Roteiro de entrevistas narrativas com professores.....	171
APÊNDICE E – Termo de consentimento ao profissional do CAPTA.....	173
APÊNDICE F – Termo de consentimento aos professores.....	174

## 1 INTRODUÇÃO

Minha história começa em um hospital universitário da cidade de Pelotas/RS, ao meio dia e três do dia 10 de maio de 1998, domingo de dia das mães daquele ano. Ao nascer, realizei o sonho de uma menina de quatro anos que vinha pedindo há muito tempo “para Papai do céu enviar uma maninha”.

Filhas de um funcionário público municipal e uma dona de casa, fomos criadas em uma família de classe média baixa. Não esbanjávamos dinheiro (até porque ele era quase inexistente no nosso bolso), mas tínhamos amor e apoio de sobra para seguirmos nossos desejos e sermos aquilo que queríamos ser. Sempre ouvimos dos nossos pais que a única forma de progredirmos na vida era através da educação, portanto recebemos muito incentivo desde cedo.

Aos poucos, esse incentivo foi crescendo e se tornou uma paixão muito forte pela educação. Aos 5 anos de idade, li a minha primeira frase, da qual nunca vou esquecer: “A lua é bonita”. E por isso, sempre gosto de dizer que minha professora alfabetizadora foi minha irmã. Até o ingresso na antiga primeira série, preenchi dezenas de cadernos com os meus estudos e rabiscos.

Eu tinha uma ansiedade enorme em iniciar a minha trajetória escolar. Todo final de tarde, eu aguardava minha irmã chegar da escola para me contar todas as aventuras que tinha vivido na sala de aula naquele dia: aprendizagens, atividades, dinâmicas, socializações. Eu riscava os dias no calendário na tentativa de ver o tempo passar mais rápido e chegar, finalmente, a minha vez.

Quando o meu grande dia estava chegando, a contagem precisou recomeçar. Em 2004, estava me preparando para ingressar na pré-escola (ainda não obrigatória na época, portanto, com vagas extremamente concorridas), com muitos materiais comprados e outros já encaminhados, quando soube que tinha perdido a minha vaga, que foi cedida para uma outra criança cuja mãe fazia parte do conselho de pais e mestres da escola. Lembro do quão triste foi para minha mãe precisar me dar a notícia sem que eu mensurasse tamanha injustiça.

Ao resgatar as memórias do período escolar, vejo o quanto vivi experiências difíceis e um tanto traumatizantes para a idade. Ao mesmo tempo, reconheço o esforço, quase involuntário, que fiz para não permitir que elas minassem negativamente aquilo que eu tinha idealizado durante toda a minha infância.

Meu período de ensino fundamental foi dividido em duas escolas: na primeira, cursei os anos iniciais e na segunda, os anos finais. A etapa de maiores atravessamentos negativos e impactantes foi, sem dúvida, os anos iniciais – o que torna toda essa história ainda mais delicada.

Na primeira série, tive como professora a mesma que alfabetizou a minha tia, oito anos antes. Toda a nossa família já a conhecia, portanto já ingressei sabendo da rigidez e das práticas realizadas por ela. Mesmo sabendo disso, eu estava radiante no meu primeiro dia de aula. Logo, fiquei sem entender ao ver tantas crianças chorando agarradas às suas mães na hora em que permitiram a entrada na sala.

Ao longo daquele ano, vivi experiências das quais nunca vou esquecer, e mesmo depois de mais de uma década e meia, são muito vívidas para mim. Entre as principais, cito os castigos físicos que presenciei com os colegas. Um dos que mais me marcou foi a literal puxada de orelha de um colega, que foi levado dessa forma até a parede para “cheirar o xixi da aranha”.

Eu nunca cheguei a cheirar o xixi da aranha. Mas hoje, através dos estudos autobiográficos, percebo que foi aí que nasceu a minha barreira comunicativa: a minha timidez e aversão à apresentação de trabalhos, o medo de falar em público, de não ser perfeita o suficiente e não corresponder às expectativas tem como explicação o eterno medo de ser puxada pela orelha até a parede para cheirar o xixi da aranha.

Como já entrei na escola sabendo ler, eu sabia que em algum momento precisava contar isso para a professora. Lembro de quantos dias de ensaio mental foram necessários para que eu conseguisse chamar ela e finalmente falar. Da mesma forma lembro dela não esboçar nenhuma reação positiva, soltando apenas um “que susto, achei que fosse algo sério”.

Sinceramente, eu nunca esperei alguma atividade diferenciada por parte dela após essa “descoberta”, mas também nunca imaginaria que ela me cercearia completamente: nas atividades propostas, eu só podia utilizar as letras que já tinham sido trabalhadas por ela. Naquelas composições textuais típicas de primeira série – com três frases únicas – eu só podia utilizar palavras que iniciasse com a letra M, por exemplo, para ficar no mesmo patamar dos meus colegas.

Ao final do ano, fiz a temida prova de leitura, que era requisito classificatório para a série posterior. Eu sabia que conseguiria ler qualquer texto que me fosse dado, mas tinha um medo devastador de não conseguir sequer falar. Mesmo com muitas gaguejadas, deu tudo certo e eu fui aprovada para a segunda série. Para não me

estender muito, farei um relato mais breve de cada série até o final da etapa de escolarização.

A professora da segunda série era conhecida por não dar conteúdo, porque “os cadernos estavam sempre vazios”. Ela era bastante criticada pelos pais por isso, mas com o olhar docente que tenho hoje, consigo perceber qual era a epistemologia seguida pela professora e sua visão de escola – bem como de ensino-aprendizagem – que guiava a sua prática. Sob uma ótica construtivista, ela não nos considerava como esponjas a absorver o conteúdo. Nossas histórias e realidades eram consideradas, atividades diferenciadas eram propostas para impulsionar o nosso interesse, em busca de uma aprendizagem significativa.

Entre algumas das atividades desenvolvidas, lembro com riqueza de detalhes do dia em que ela levou um aluno cego da escola especial em que ela também trabalhava para nos visitar. Poder descobrir de perto como funcionava a rotina dele, como ele precisava nos tocar para nos conhecer, a máquina braile que ele utilizava para escrever foi surreal. Acho que eu fiquei falando sobre essa experiência durante anos – e ao ler este trabalho vocês já devem ter percebido o quão marcante ela foi.

Na terceira série, tive a minha primeira professora negra. Ela também foi responsável pelas minhas primeiras grandes problematizações: em abril, ela nos questionou se o Brasil havia realmente sido descoberto. Em maio, ao trabalhar com a abolição da escravidão, ela nos perguntou para onde tinham ido os então alforriados, uma vez que não lhe foram oferecidos trabalho nem moradia.

Já na quarta série, a professora foi a mesma da primeira série. Não tenho muitas lembranças diferentes dessa época, além de decorar a tabuada e precisar dar nas provas as respostas exatamente iguais aos exercícios em aula. Com a visão docente de hoje também consigo compreender a epistemologia empirista por trás dessa escolha por uma educação bancária e pelos *cadernos amarelados*, os quais guardavam planejamentos e atividades que seriam reutilizados por anos a fio, sem nenhuma modificação ou consideração das subjetividades discentes.

Na passagem para os anos finais, mudei de escola. De início, foi difícil “começar laços do zero”, mas sou muito grata pela experiência. Foram quatro anos em que pude aprender muito, não somente conteúdos escolares, mas também aprendi sobre relações pessoais e profissionais.

Ao mesmo passo que recomeçar foi um pouco assustador, também foi reconfortante, uma vez que pude me apresentar de outra forma e tentar deixar os

fantasmas do passado guardados na mala de recordações da escola anterior. Porém, minhas tentativas foram um pouco frustradas quando, na disciplina de História, me deparei com a mesma professora da primeira e da quarta série, uma das maiores responsáveis pelas minhas inseguranças e aflições no ambiente escolar.

O período da pré adolescência já é marcado naturalmente por desassossegos, dúvidas, novidades, anseios... Mas tive nessa escola professores, funcionários e colegas alunos que me acolheram e compartilharam suas existências junto a minha. Desta instituição, guardo mais recordações boas do que más (as últimas principalmente referentes às dificuldades nas disciplinas de exatas). Em especial, guardo ótimas lembranças de muitos professores pelos quais tenho imenso carinho e que demonstraram, através do exemplo, diferentes formas de ser professora.

Em 2013, ingressei no Ensino Médio integrado ao Curso Normal (antigo Magistério) e posso garantir que essa sim foi a maior decepção escolar da minha vida. Fiquei nesse curso durante dois anos, conseguindo inclusive um emprego na área (o que me ensinou muito mais do que o período que fiquei no curso). Com exceção de poucos professores, vi um enorme distanciamento entre teoria e prática, o famoso “faça o que eu digo e não faça o que eu faço”.

Comentários maldosos acerca dos alunos, falta de ética no ambiente profissional com tomada de atitudes que causavam conflitos e intrigas entre terceiros (geralmente colocando outro professor contra algum aluno), sem contar a pressão psicológica e a falta de sensibilidade com a realidade de cada um impulsionaram a minha decisão de abandonar o curso.

No terceiro ano, decidi pedir a minha transferência para o ensino médio regular, assumindo a responsabilidade enorme de precisar dar conta de correr atrás dos conteúdos escolares jamais vistos no Magistério (uma vez que o foco era a profissionalização e não os requisitos do Ensino Médio) e do vestibular no mesmo período. Depois de um ano bastante conturbado, em que eu acordava às seis da manhã e dormia por volta das duas da manhã, me dividindo entre aula, trabalho na escola de educação infantil e curso pré vestibular, finalizei a etapa e conquistei vagas em duas universidades: Licenciatura em Geografia na Universidade Federal de Pelotas (pelo SISU) e Jornalismo na Universidade Católica de Pelotas (com bolsa do PROUNI). Sem pestanejar, optei pela Federal e por continuar correndo atrás do meu sonho de ser professora, iniciando oficialmente o meu percurso em busca da docência em março de 2016.

Embora a Geografia não tenha sido a minha primeira opção de curso, logo me encontrei nela e percebi que estava no lugar certo. Tive a oportunidade de participar de muitos momentos dentro e fora da sala de aula que mudaram não apenas minha percepção de futura docente como também de cidadã.

A partir da perfeita fusão de ter contato com obras clássicas e a participação ativa no movimento estudantil em um momento marcado pelo *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e de uma sequência de políticas antipopulares, comecei a reconhecer a minha responsabilidade na sociedade e a minha capacidade de lutar pela mudança e por novos anseios.

A partir do PIBID (2016-2017) pude estar dentro das escolas em um dos períodos mais marcantes da educação nos últimos anos: as ocupações dessas instituições. Reconhecer a coragem e o compromisso daqueles alunos tão jovens me fizeram perceber que eu estava lapidando o meu senso crítico e construindo, a cada nova experiência, a minha visão de docência. Finalmente, eu estava me encontrando, pertencendo a um lugar e marcando a minha existência nele.

No segundo ano de faculdade (2017), assumi um cargo em concurso público e precisei me afastar de algumas atividades extracurriculares que vinha participando. Isso me distanciou um pouco dos acontecimentos do curso e da universidade, mas estar no chão da escola – mesmo que ainda como funcionária – também foi essencial para a minha construção.

Os quatro anos (2016-2019) de graduação foram de muito crescimento pessoal. Através dos estudos, pude me conhecer melhor e buscar romper as barreiras e amarras que eu tinha, como a timidez e a insegurança, principalmente por estar em um ambiente completamente novo, em um horário (noturno) que eu não estava acostumada a circular pela cidade, principalmente sozinha. Precisei aprender a confiar em mim mesma, na minha capacidade, nas minhas potencialidades e no meu desejo de fazer as coisas que havia planejado darem certo.

Durante esses anos, comecei a pesar todas as experiências que haviam me marcado e a forma como nunca deixei que elas me abalassem negativamente, reconhecendo a minha força e a minha capacidade de sonhar alto – sim – pois percebi que sou capaz de realizar. Contudo, seria egoísta da minha parte não citar o suporte familiar e afetivo que tive durante esse processo, pessoas com os quais pude contar nos momentos difíceis e também nas conquistas, por mais simples que pudessem parecer.

Entre os inúmeros encontros e aprendizagens construídas com colegas alunos e professores que marcaram a minha Geografia e a minha visão de mundo (em diversos aspectos), gosto sempre de destacar uma pessoa em especial: professora Victória Sabbado Menezes<sup>1</sup>, a qual marca a minha trajetória de uma forma tão única e especial que seria completamente injusto não lhe dar os créditos. Com uma sensibilidade e empatia ímpar, ela sempre soube ouvir as minhas aflições, meus anseios, meus medos e soube me direcionar para que eu tomasse da melhor forma as decisões que estavam chegando para mim.

Decidi iniciar a escrita desta dissertação contando um pouco da minha história, com ênfase à trajetória escolar, porque acho interessante perceber que mesmo com tantas experiências difíceis que presenciei desde criança, mesmo inconscientemente busquei ressignificá-las de forma a não tolher o meu desejo de ser professora. É instigante pensar que nos constituímos professoras desde que entramos nos bancos escolares (TARDIF, 2012) e, no meu caso, até antes disso. E mesmo com tantos atravessamentos e memórias não tão boas, mesmo quando muitas portas pareciam se fechar, quando tudo parece contribuir para o distanciamento desses sonhos, eles se renovam, se fortalecem e reagimos, em busca daqueles anseios que regamos em nossos corações.

### **1.1 O encontro com a Educação Inclusiva: quando um cego desperta o meu olhar**

Mesmo buscando desde o início da graduação percorrer por outras áreas da Geografia para me permitir conhecer novos caminhos e possibilidades, o ensino de deficientes visuais é o meu tema de interesse/pesquisa desde a experiência que tive aos oito anos com a visita do aluno cego à nossa turma. Sempre foi fascinante para mim conhecer esse processo de aprendizagem e não teria porquê eu não persistir nessa caminhada.

A forma como essa experiência me marcou singularmente também é curiosa e não é autoexplicativa, isto porque os demais colegas que estiveram nesse mesmo momento pouco ou sequer lembram do aluno cego. Talvez porque o *instinto professoral* sempre esteve presente em mim, desde a infância.

---

<sup>1</sup>Mestra (2016) e Doutora (2021) em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Assim, no meu trabalho de conclusão de curso me inseri em uma escola especial para deficientes visuais (a mesma que a professora da segunda série trabalhava) buscando construir recursos didáticos adaptados junto aos alunos a partir da temática do município. Para além de recursos didáticos físicos, foi um momento de pensar metodologias adequadas para o público. Foi uma experiência imensurável que reafirmou minhas escolhas e a intenção de seguir pesquisando essa temática tão importante. Estar em campo é bem diferente de estar envolta de referenciais teóricos. É o momento mais precioso e, ousaria dizer, de maior aprendizado de toda a pesquisa. Contudo, salientamos que é o enlace entre teoria e prática que fortalece e embasa uma prática consciente e inclusiva.

Compartilhar a sala de aula com a professora regente e experienciar a docência para alunos cegos e baixa visão me recarregaram de sensibilidade e de lapidação do meu *eu docente*. Conhecer e estabelecer metodologias adequadas ao atendimento desse público, de forma coletiva, partilhada e principalmente reflexiva, me fizeram pensar sobre os cursos de formação de professores e seu conflito de carga horária x demanda de conteúdos, que muitas vezes acarretam a não abordagem de determinadas temáticas que são essenciais e atravessarão a experiência docente desses futuros professores nas escolas.

Dessa forma, no final do ano me inscrevi em dois processos seletivos de mestrado: um na minha universidade de origem (UFPel) e um na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). De certa forma, a UFRGS sempre esteve presente na nossa universidade: seja a partir dos professores substitutos que tivemos que eram pós graduandos nela (como a professora Victória) ou a partir dos textos dos professores referência no ensino de Geografia que lemos durante a trajetória formativa e alguns dos quais tivemos a oportunidade de conhecer durante alguns eventos.

Para nós, eles são como ídolos, e por isso ficávamos fascinados quando alguém falava que os conhecia pessoalmente ou que era/havia sido orientando deles. E isso explica um pouco do medo que eu tinha em tentar esse processo seletivo: será que eu realmente seria capaz de conquistar essa vaga? Os professores são tão “gigantes” e a própria universidade parece ser tão distante (não apenas geograficamente) de mim!

Acredito que esse processo de diminuição de capacidades é, infelizmente, comum para nós, mulheres. Vivenciamos essas inseguranças cotidianamente,



duvidando de nossas potencialidades, julgando-nos incapazes de alcançar feitos tão grandes, colocando obstáculos para além dos que já se descortinam através das imposições e desigualdades da sociedade.

Bom, se você chegou até aqui, você já sabe a resposta. Hoje escrevo essa dissertação de mestrado sob a orientação do professor Nestor André Kaercher, uma referência no ensino de Geografia. Sim, eu consegui! E me orgulho muito disso.

A caminhada da pós-graduação iniciou oficialmente em março de 2020. Contudo, a tão sonhada viagem à Porto Alegre para a primeira aula presencial não ocorreu, em virtude do início da primeira onda de Covid-19 – com suas incertezas, desinformações e o desejo de uma vacina o mais breve possível.

Esse período tão delicado, marcado pelo início de um isolamento social antes jamais visto, a busca por entendimento de como o vírus agia e de que forma poderíamos proteger a si e as nossos, adiou planos e exigiu de todos reorganização e resiliência, além de buscar manter viva a esperança de que os dias nebulosos acabariam e retornaríamos à rotina, a partir de *um novo normal*.

O que esperávamos ser uma quinzena de isolamento se transformou em dois anos de insegurança, imprevisibilidade e luto. Até o momento que escrevo (abril de 2023), mais de 690 mil vidas foram perdidas – muitas delas em decorrência dos descasos de um governo negacionista, que negligenciou auxílio aos estados e que atrasou a compra de vacinas, vitimando muitas pessoas em virtude de uma enorme onda de desinformação e de notícias falsas, arquitetadas de forma maquiavélica a partir de um projeto de necropolítica (MBEMBE, 2003).

Desta forma, os dois anos de mestrado acabaram sendo duplicados. As aguardadas viagens de Pelotas à Porto Alegre, as vivências dentro de um novo campus, de uma nova universidade, as relações iniciadas e/ou estreitadas em eventos presenciais, foram substituídas por disciplinas, eventos e encontros remotos, permitindo que, mesmo distantes fisicamente, pudéssemos nos encontrar para trocar, dialogar e ouvir sobre os anseios em um período tão complicado.

Se escrever uma dissertação já é, por si só, um processo desafiador e solitário, iniciar ela num período pandêmico é ainda mais. Isto porque, mesmo quando pudemos retornar aos poucos à rotina, a readaptação foi difícil. A máxima do precisar se reinventar aos novos tempos, após sermos abalados de diversas formas – principalmente psicológica e financeiramente – pesou em nossos dias de forma bastante sufocante. E, para mim, não foi diferente.

Durante a pandemia e as tentativas de buscar uma produtividade gentil para ocupar a mente em tempos difíceis, cursei a segunda graduação em Pedagogia. Além disso, iniciei alguns cursos de formação continuada na perspectiva da educação inclusiva. Com a retomada de algumas atividades após a pandemia (2022), cheguei a ter três empregos para estabilizar a vida financeira. Atualmente tenho dois, contabilizando cerca de 55 horas semanais de trabalho.

*“Sempre faço mil coisas ao mesmo tempo e até que é fácil acostumar-se com meu jeito”* (LEGIÃO URBANA, 1991), mas nas tentativas de ser produtiva e tentar dar conta de tudo, acabo com uma sobrecarga de trabalho e demandas que por vezes me soterram e me fazem acreditar que não me dediquei suficiente para as coisas que mais gostaria – e o mestrado é uma delas. Desta forma, mesmo com a prorrogação automática em virtude da pandemia, solicitei mais seis meses no prazo final para a entrega deste material. Eis aqui a finalização deste período!

Após a qualificação – ocorrida de forma remota em novembro de 2021 –, em consenso com a banca e orientador, optamos por mudar os sujeitos e, com isso, os delineamentos da pesquisa. Na primeira versão, o público alvo eram os graduados em Geografia de universidades federais do Rio Grande do Sul, no intento de conhecer os currículos atuais das instituições no que tange à educação inclusiva. Na versão atual e consolidada, buscamos ouvir os professores da rede municipal de Pelotas e as suas experiências em sala de aula na perspectiva da educação inclusiva.

Este novo caminho se descortinou a partir da urgência de ouvir os professores e suas narrativas sobre a forma como está se dando a educação inclusiva nos espaços escolares, suas vivências, seus anseios e seus sentimentos frente ao cotidiano escolar. Com essa mudança foi necessário reprogramar a rota, realizar novas leituras e se aprofundar em outras metodologias. No próximo subcapítulo, serão apresentados os delineamentos da pesquisa.

## **1.2 Delineamentos da pesquisa**

A presente pesquisa se insere no universo da educação geográfica inclusiva, temática ainda pouco abordada em relação à sua importância dentro dos contextos educativos, conforme veremos no subcapítulo 5.3. Sua relevância está no compromisso de garantir o acesso e a permanência todos os indivíduos à educação, valorizando suas potencialidades pessoais e não permitindo que as diferenças limitem a experiência educativa.

Diferentemente da perspectiva utilizada durante a pesquisa do trabalho de conclusão de curso, para a construção desta dissertação se buscou trabalhar com a inclusão de pessoas com deficiência partindo de um universo total, isto é, não delimitando uma única deficiência a ser estudada. Esta escolha se dá considerando que os participantes da pesquisa são professores de Geografia, público este que durante a sua prática escolar cotidiana recebe alunos com diferentes deficiências e particularidades e é desafiado a traçar caminhos que efetivem o processo de ensino-aprendizagem de todos estes de forma equitativa.

Faz-se necessário também ressaltar a perspectiva de inclusão escolar que será abordada no decorrer desta pesquisa. Segundo Veiga-Neto & Lopes (2011), a palavra inclusão da forma como está posta pode abarcar e dizer respeito à diferentes minorias, discriminadas por diversos motivos como deficiência, raça, etnia, identidade de gênero, etc. Tais autores são críticos ao uso de tal nomenclatura, principalmente pela reprodução inadequada e irreflexiva do termo. Desta forma, faz-se necessário salientar que neste trabalho a perspectiva de inclusão escolar a qual se disserta diz respeito a inclusão escolar de pessoas com deficiência, a partir da ótica do universo total – isto é, considerando as diferentes deficiências, transtornos e diagnósticos.

Isto posto, ratifica-se que a pesquisa teve como participantes da pesquisa quatro professores de Geografia que atuam em três escolas municipais de Pelotas/RS, os quais foram questionados afim de se conhecer a perspectiva destes acerca da inclusão escolar, buscando ir no âmago dos seus sentimentos, além de explorar suas narrativas acerca dos caminhos que escolhem para a efetivação da inclusão em sala de aula e suas experiências com este público. Tais profissionais foram acessados a partir de entrevistas narrativas, as quais permitem uma maior profundidade e consideram a singularidade dos sujeitos.

No intento de investigar e questionar as colocações dispostas nos documentos oficiais e orientadores para a educação advindos das diferentes esferas (federal, estadual e municipal) com as narrativas coletadas com os profissionais que atuam no chão da escola, também projetava-se ser realizada uma entrevista por pautas (GIL, 2008, p. 112) com um profissional do Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologias para a Aprendizagem (CAPTA), setor de gestão escolar da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Pelotas, responsável pelas questões acerca da inclusão nas escolas municipais.

Na ocasião, o entrevistado seria questionado sobre como a rede municipal está organizada em relação à inclusão escolar – considerando profissionais e materiais de apoio, entre outras possibilidades – bem como o papel, os desafios e as dificuldades deste setor no apoio às escolas no que tange ao processo de inclusão nas escolas do município de Pelotas. Contudo, infelizmente essa proposta não pode ser executada por questões burocráticas, documentais e também arbitrárias da secretaria, as quais serão melhor explicitadas posteriormente.

A escolha dos professores como participantes da pesquisa se justifica, principalmente, por ser uma via de mão de dupla. Ao mesmo passo em que é importante para nós, pesquisadores, ouvirmos o que têm a dizer os profissionais que cotidianamente convivem com o desafio da inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar, também é pertinente e enriquecedor para esses profissionais refletir sobre a própria prática.

Além disto, a justificativa de tais escolhas – tanto de participantes da pesquisa quanto de estrutura das entrevistas – vai ao encontro do disposto em um dos objetivos específicos da pesquisa, que será melhor explicitado a seguir.

Desta forma, busca-se responder ao seguinte problema de pesquisa: quais os sentimentos que atravessam os professores de Geografia no que tange à inclusão de pessoas com deficiência no cotidiano escolar?

Cabe uma observação: lidar com sentimentos pode parecer algo frágil ou até irrelevante para a pesquisa acadêmica. Contudo, é a partir da escuta desses professores, seus desafios e anseios frente à prática escolar cotidiana que poderemos refletir sobre a forma como está posta a inclusão nas escolas na atualidade, bem como consolidar a luta pela garantia efetiva desse direito a todos os indivíduos.

Deste modo, a presente pesquisa teve como objetivo geral dialogar e refletir com professores de Geografia sobre a percepção, as estratégias de atuação e, principalmente, sobre como eles se sentem na prática com a educação inclusiva.

Já os objetivos específicos são:

1. Confrontar o disposto nos documentos oficiais e orientadores para a educação advindos das diferentes esferas (federal, estadual e municipal) com as narrativas coletadas com os profissionais que atuam no chão da escola;
2. Refletir a realidade da prática dos professores de Geografia com o discurso promovido pela Secretaria Municipal de Educação (SMED);

3. Propor, a partir da experiência dos professores ouvidos, possíveis caminhos de atuação na área da inclusão;
4. Contribuir para o debate acerca da formação inicial e continuada em Geografia, contrapondo com a urgência em se abordar a educação inclusiva na formação de futuros docentes.

A investigação se justifica pela contribuição que pretende à área do ensino de Geografia e para os debates em Educação Inclusiva, uma vez que estes atendem a um objetivo social, acerca da garantia do acesso e permanência à educação de pessoas com deficiência, garantido a partir de documentos oficiais do Ministério da Educação no Brasil. Percebo que ainda temos que avançar para que os documentos oficiais sejam, de fato, política cotidiana nas escolas, que saiam do papel e dos discursos das autoridades políticas e atinjam, os cidadãos necessitados de políticas públicas efetivas e inclusivas.

Outrossim, a partir da validação das narrativas, vivências e sentimentos que atravessam os professores, também ratifica a necessidade de conhecermos a realidade escolar para engajarmos na luta que se consolida para a cobrança dos órgãos responsáveis pela educação no país, em suas diferentes esferas, de forma a exigir que estes ofereçam as condições necessárias para a efetivação da inclusão de pessoas com deficiência tal qual garantem em seus documentos oficiais.

Assim sendo, a pesquisa quer auxiliar tanto os professores da educação básica, de forma a refletir sobre a prática escolar cotidiana, quanto acadêmicos e pesquisadores, de forma que agreguem à luta pela garantia do direito à educação de todos os indivíduos.

Para além de atender a um objetivo social, a pesquisa também é significativa numa dimensão pessoal. A luta pela inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar representa, para mim, uma temática imprescindível e inesgotável, pouco abordada no ambiente acadêmico para a relevância que representa. Ciente do meu privilégio de ter conseguido cursar uma pós-graduação em uma universidade tão renomada como a UFRGS, assumo a responsabilidade de buscar contribuir dar voz às minorias, buscando a efetivação de seus direitos, bem como a validação e escuta dos que os professores do *chão da escola* têm a nos dizer.

Assim sendo, busco aprender com aquilo que os outros têm a oferecer – suas experiências, vivências e sentimentos –, lapidando desta forma o meu eu docente.

O trabalho segue organizado nas seguintes partes: caminho metodológico, breve histórico da educação especial e inclusiva, a educação inclusiva e a formação de professores e um capítulo acerca da educação geográfica inclusiva. Após, iniciam-se nossos capítulos da análise de dados oriundas das entrevistas.

No capítulo sobre o caminho metodológico, discorre-se sobre as escolhas no que tange à metodologia, quais sejam: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e entrevistas por pautas e narrativas.

No seguinte capítulo, intitulado “Breve história da educação especial e inclusiva” se subdivide em três seções. Na primeira, discorre-se sobre os panoramas da Educação Especial e Inclusiva a partir das quatro fases: fase da exclusão, fase da segregação, fase da integração e fase da inclusão. Na segunda subseção, aprofunda-se o histórico da Educação Especial e Inclusiva no Brasil, partindo do Período Colonial até os dias atuais.

O próximo capítulo, “A educação inclusiva e a formação de professores” é dividido em outros três subtítulos. No primeiro, abordamos a escola enquanto espaço de reprodução social. No segundo, a perspectiva abordada é a da inclusão enquanto uma exigência social, a partir do artigo 93 da Lei nº 8.213/1991, que dispõe sobre a obrigação da contratação de pessoas com deficiências nas empresas a partir de um número X de funcionários. O último capítulo tem o intento de iniciar uma reflexão acerca da temática da inclusão na formação de professores.

O capítulo seguinte, intitulado “A educação geográfica inclusiva” se subdivide em outros três subcapítulos. No primeiro, apresentamos um breve diálogo acerca do ensino de Geografia, realizando algumas reflexões com autores de grande potência nessa temática. No segundo, apontamos algumas potencialidades da Geografia enquanto disciplina no que tange ao processo de inclusão no espaço escolar. No terceiro, apresentamos um sucinto levantamento acerca das produções relacionadas ao tema Geografia e Inclusão a partir dos arquivos armazenados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

No capítulo 6, apresentamos os nossos participantes da pesquisa. Do capítulo 7 ao 9, apresentamos as nossas análises, cada um deles apresentando um eixo proposto pelas entrevistas narrativas, quais sejam: dados biográficos dos participantes da pesquisa, primeiras experiências na docência e, por fim, a perspectiva pessoal dos professores frente a inclusão escolar.

Por fim, no capítulo 10, intitulado “*As diferenças são diferentes*”: algumas reflexões acerca de uma discussão que não se finda” retomamos algumas sínteses e apresentamos algumas conclusões de nossa dissertação de mestrado.

## 2 CAMINHO METODOLÓGICO

Segundo Menezes & Kaercher (2017), a metodologia de uma pesquisa científica orienta o caminho a ser trilhado para alcançar os objetivos que foram previamente propostos. Desta forma, sua escolha precisa ser bem delineada, de forma a atender as proposições da pesquisa.

Contudo, os autores salientam que a metodologia não é traduzida apenas pelas técnicas utilizadas para alcançar os objetivos, e sim evidenciam os posicionamentos e as decisões do pesquisador. Ainda segundo os autores (2017), as próprias escolhas demonstram a impossibilidade de uma neutralidade na pesquisa científica. Tal posicionamento é ratificado por Freire (1984), quando aponta sobre a parcialidade do pesquisador:

Considero importante, nesta altura de nossa conversa, insistir mais uma vez sobre o caráter político da atividade científica. A quem sirvo com a minha ciência? Esta deve ser uma pergunta constante a ser feita por todos nós. E devemos ser coerentes com a nossa opção, exprimindo a nossa coerência na nossa prática. (FREIRE, 1984, p. 36)

Deste modo, percebemos que nossas pesquisas são atravessadas pelas nossas definições, nossas primazias, nossas singularidades. Nosso envolvimento com o trabalho vai muito além da dedicação de horas e demanda de atenção, uma vez que permeamos as nossas escritas com nossas percepções pessoais, nossas visões de mundo, nossas visões de ciência e de educação, entre outras predileções:

Logo, diante de múltiplas possibilidades é necessário optar por determinados pressupostos filosóficos e epistemológicos que garantam uma sustentação à pesquisa e que propiciem uma orientação ao caminho que será percorrido durante a sua realização. (MENEZES & KAERCHER, 2017, p. 262)

A necessidade de uma ancoragem filosófica e epistemológica apontada pelos autores orienta as pesquisas científicas uma vez que toda a escrita deve ser pautada por tais ideais defendidos pelo pesquisador. Além disso, as escolhas e preferências pelos quais se opta durante o processo são justificadas a partir destes princípios.

Em se tratando de uma pesquisa na área do ensino de Geografia, bem como considerando a minha bagagem pessoal nos contextos educativos desde a primeira experiência profissional, a abordagem epistemológica a qual me ancoro é a



construtivista. Embora haja variações sobre a nomenclatura, circundando entre o socioconstrutivismo, sociointeracionismo e sociointeracionismo-construtivista, bem como Teoria Sócio-Histórica, tal epistemologia defende a perspectiva de que os sujeitos-alunos possuem papel ativo em relação ao conhecimento e a construção da realidade, a partir das interações que são estabelecidas entre o indivíduo e o meio, bem como entre seus pares.

Tal teoria epistemológica surgiu como um contraponto ao empirismo e ao inatismo – consideradas reducionistas, as quais desconsideravam as construções social e cultural e a importância da interação no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, a Teoria Sócio-Histórica se coloca como uma possibilidade mais humanizada, ancorada no que se denomina epistemologia interacionista.

Entre os principais nomes dessa corrente estão Jean Piaget, Paulo Freire, Henri Wallon e Lev Vigotsky, os quais consideram em seus estudos a interação social como um ponto-chave para o desenvolvimento individual dos sujeitos-alunos. Acerca das proposições de Vigotsky, Aranha (1993) em seu artigo sobre a interação social e o desenvolvimento humano, apresenta que:

Temos um sujeito que não é passivamente moldado pelo meio, nem realiza suas aquisições assentado em recursos exclusivamente individuais, mas sim um **sujeito interativo** que se constrói socialmente, ao mesmo tempo que participa ativamente da construção do social. (ARANHA, 1993, p. 26, grifos meus)

Sendo assim, ratifico que o presente trabalho será atravessado pelas percepções construtivistas e interacionistas, considerando o indivíduo como um ser histórico e produto das relações sociais (FREITAS, 2000), em todas as suas etapas e conjunturas.

No horizonte das Ciências Humanas, as quais consideram as subjetividades, especificidades, particularidades e singularidades de cada um, as pesquisas realizadas são essencialmente qualitativas, uma vez que por representarem um universo de significados das ações e relações humanas não são passíveis de redução a variáveis estatísticas de análise e experimentação como as ciências naturais (MINAYO, 2002). Ainda segundo a pesquisa qualitativa, Teixeira (2005) aponta que:

Na pesquisa qualitativa, o social é visto como um mundo de significados possível de investigação e a linguagem dos atores sociais e suas práticas de matérias-primas dessa abordagem. É o nível dos significados, motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores, que se expressa pela linguagem

comum e na vida cotidiana, o objeto de abordagem qualitativa. (TEIXEIRA, 2005, p. 140)

A partir desse momento, é necessário desmembrar a pesquisa em etapas para uma melhor visualização e organização dos próximos passos. Sendo assim, ancorada em Minayo (2002), saliento que o ciclo da pesquisa pode ser dividido em três momentos: a fase exploratória, o trabalho de campo e o tratamento do material.

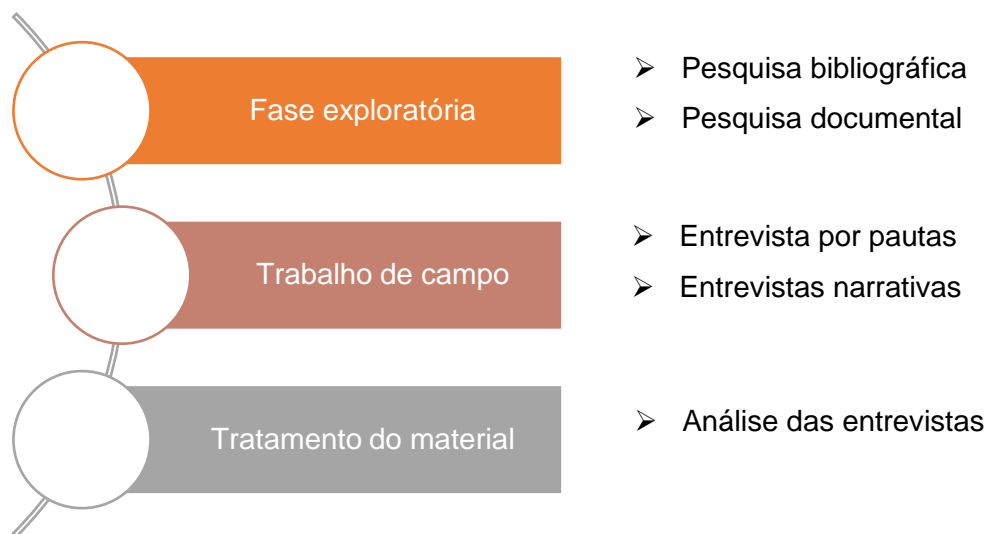
Neste trabalho, na fase exploratória, destaca-se a busca por materiais relacionados à temática como artigos e outras publicações (pesquisa bibliográfica) e a busca por legislações relacionadas ao estudo (pesquisa documental).

O segundo momento é o trabalho de campo, onde o pesquisador vai ao encontro da prática para contrapor o que já foi estudado durante a fase anterior. Ainda para a autora (2002), esta etapa pode se apresentar de diferentes formas, solitárias ou combinadas. Nesta pesquisa, optou-se pela realização de entrevistas – por pautas e narrativa –, as quais serão justificadas e fundamentadas posteriormente.

Desta forma, nosso campo será efetivado no contato com um profissional do Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologias para a Aprendizagem (CAPTA) (a partir de entrevista por pautas) e com quatro professores da rede municipal (a partir de entrevistas narrativas) com o intuito de ouvir o que eles têm a dizer sobre a forma como a inclusão está se dando nas escolas. Inicialmente foi foco de interesse a observação de algumas aulas dos professores entrevistados. Contudo, a ideia foi subtraída considerando a indisponibilidade de tempo para acompanhar tais momentos, uma vez que o turno de trabalho dos professores coincide com os meus turnos. Sendo assim, decidimos pautar a nossa pesquisa de campo apenas nas entrevistas e suas análises.

A terceira fase do ciclo está no tratamento do material, quando são analisados os materiais coletados, relacionando com as pesquisas bibliográfica e documental anteriormente realizadas. A seguir apresentaremos uma síntese dos caminhos percorridos para a efetivação da pesquisa, a partir dos preceitos de Minayo (2002) e sua divisão em ciclos.

Figura 1 – Síntese do caminho metodológico



Fonte: a autora, 2023.

Minayo (2002) afirma que o ciclo da pesquisa nunca está fechado, uma vez que há uma interligação e um movimento de integração entre todas as etapas, demonstrando um movimento de vai-e-vem durante todo o processo de elaboração da pesquisa. Desta forma, a metodologia apresenta uma maleabilidade, podendo ser alterada durante o percurso, como apresenta Menezes & Kaercher (2017):

É preciso ter a clareza de que o caminho metodológico é relevante para a pesquisa, pois permite que o pesquisador organize suas ideias e defina os procedimentos que irá adotar para atingir os objetivos almejados. Ao mesmo tempo, este caminho é (re)construído ao longo da caminhada e a presença da incerteza e imprevisibilidade deixa a pesquisa ainda mais instigante. Considerar a dúvida e o acaso não torna a pesquisa menos científica nem revela um pesquisador incompetente ou fracassado. Trata-se de outra concepção de ciência. Concepção esta que ultrapassa o paradigma da ciência moderna que é cartesiano, quantificável e previsível e busca desenvolver uma ciência em que as verdades são biodegradáveis e, a desordem e a contradição, são consideradas no processo de investigação. (MENEZES & KAERCHER, 2017, p. 285)

Assim sendo, as escolhas delineadas para essa pesquisa no âmbito metodológico dizem respeito à pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e a realização de entrevistas por pautas e narrativa, as quais serão melhor explicitadas a seguir.

Para Macedo (1994), a pesquisa bibliográfica “trata-se do primeiro passo em qualquer tipo de pesquisa científica, com o fim de revisar a literatura existente e não redundar o tema de estudo ou experimentação”. (MACEDO, 1994, p. 13)

Desta forma, o primeiro passo da presente pesquisa foi acessar a Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses e Dissertações (BDTD), buscando pelas palavras-chave Geografia Inclusiva, Geografia e Inclusão e Educação geográfica inclusiva para conhecer as pesquisas que foram desenvolvidas nos últimos anos acerca da temática. Observou-se que as pesquisas circulam acerca de investigações pertinentes em instituições, com grande ênfase em pesquisas sobre educação geográfica e deficiência visual, a partir da construção de materiais táteis para o trabalho com este público. Este tópico será melhor apresentado no subcapítulo 5.3.

Outra concepção de pesquisa bibliográfica é apontada por Severino (2007) em seu livro sobre metodologia do trabalho científico. Para o autor,

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. **Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados.** O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos. (SEVERINO, 2007, p. 122, grifos meus)

Portanto, a pesquisa bibliográfica se configura como um estudo analítico partindo de materiais já publicados acerca da temática em diversas fontes, tecendo relações e divergências entre os autores estudados. Como citado anteriormente, a pesquisa, atravessada ainda por disposições imbricadas ao pesquisador vai sendo construída.

Desta forma, num segundo momento, também foram buscadas publicações diversas como artigos, capítulos e livros de referências sobre a inclusão na Geografia. Entre as produções, destaca-se o Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar da Universidade Federal de Santa Catarina (LABTATE/UFSC), além de outras universidades como a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual Paulista - Rio Claro (UNESP Rio Claro), a Universidade Federal de Uberlândia (UFU), a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ) e o Instituto Benjamin Constant (IBC). Entre os autores, destaco os nomes Ruth Emília Nogueira e Rosemy da Silva Nascimento (UFSC), e Sônia Maria de Lira (UFCG).

Outras leituras realizadas para a estruturação dos capítulos teóricos que serão apresentados posteriormente dizem respeito ao ensino de Geografia, com ênfase nos autores Callai (2003), Carlos & Dias (2012), Castrogiovanni (2009), Cavalcanti (2010, 2019), Costella (2014), Kaercher (1998, 2009, 2014, 2016) e Menezes & Kaercher (2017). Acerca da formação de professores, os referenciais em destaque foram Freire (1996), Gatti (2010, 2017), Imbernón (2000), Laurindo & Gonçalves (2017), Lira (2018, 2021), Nóvoa (1996) e Tardif (2012). As discussões acerca dessas temáticas se encontram nos subcapítulos 5.1 e 5.2, respectivamente.

Também foi realizado um apanhado acerca de autores que abordam a história da educação especial e inclusiva, com destaque para Maria Teresa Égler Mantoan (UNICAMP) e Enicéia Gonçalves Mendes (UFSCar), que serão apresentados no capítulo 3, intitulado “Breve história da educação especial e inclusiva”. A partir de publicações destas, a pesquisa iniciou a segunda etapa da fase exploratória: a pesquisa documental. Para Cellard (2008):

O documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Partindo deste pressuposto, esta etapa foi marcada pela busca de bases legais que amparam os direitos educacionais dos alunos com deficiência, buscando construir uma linha do tempo que aponta as conquistas desse público no que tange ao acesso à educação, uma vez que esta trajetória é marcada por quatro momentos: fase da exclusão, fase da segregação, fase da integração e fase da inclusão. Esta discussão se encontra no subcapítulo 3.2. A partir disto, foi possível traçar os avanços e retrocessos que marcam a trajetória da educação inclusiva no país.

Na banca de qualificação, a partir de uma demanda nossa, dialogamos e decidimos conjuntamente pela mudança dos participantes da pesquisa – que anteriormente seriam graduandos em Geografia e hoje são professores da rede municipal de Pelotas – a partir da reflexão sobre como os profissionais do chão da escola têm experiência a compartilhar e o quão interessante seria ouvi-los: seus questionamentos, seus anseios e seus sentimentos. A partir dessa modificação,

também houve a delimitação de um novo objetivo e problema para a pesquisa ocorrida após a qualificação. Desta forma, para a efetivação desta pesquisa foram escolhidas como metodologias de pesquisa para o trabalho de campo a realização de entrevista por pautas (com profissional do CAPTA) e de entrevistas narrativas (com professores da rede municipal).

Segundo referenciais como Minayo (2002) e Gil (2008), a entrevista é uma das técnicas mais utilizadas na coleta de dados em pesquisas qualitativas. Isto porque, em contraponto aos questionários, sua realização garante maior flexibilidade e acolhimento dos sujeitos-pesquisados, a partir de uma “atmosfera de influência recíproca” (LUDKE & ANDRÉ, 1996). Para Gil (2008), a entrevista é, ainda, uma forma de interação social.

Boni & Quaresma (2005), apresentam um panorama interessante acerca da relação entre pesquisador e sujeito-pesquisado no espaço-tempo da entrevista:

Durante a entrevista o pesquisador precisa estar sempre pronto a enviar sinais de entendimento e de estímulo, com gestos, acenos de cabeça, olhares e também sinais verbais como de agradecimento, de incentivo. Isto irá facilitar muito essa troca, essa relação. O pesquisado deve notar que o pesquisador está atento escutando a sua narrativa e ele deve procurar intervir o mínimo possível para não quebrar a sequência de pensamento do entrevistado. [...] O pesquisador deve levar em conta que no momento da entrevista ele estará convivendo com **sentimentos, afetos pessoais, fragilidades**, por isso, todo respeito à pessoa pesquisada. O pesquisador não pode esquecer que cada um dos pesquisados faz parte de uma singularidade, cada um deles têm uma história de vida diferente, têm uma existência singular. Portanto, nada de distração durante a entrevista, precisa-se estar atento e atencioso com o informante. (BONI & QUARESMA, 2005, p. 77, grifo meu)

Assim sendo, percebemos o caráter interacionista das entrevistas, qual considera a singularidade e as subjetividades dos sujeitos. Contudo, como discorre Minayo (2002), ela não pode ser considerada uma conversa despretensiosa e neutra. É necessária a construção de um ambiente reservado, que permita a troca afetiva entre pesquisador e pesquisado, de forma que ambos se sintam à vontade e tenham a possibilidade de dialogar com o mínimo de interrupções externas. Posto isso, não se trata apenas ouvir o outro, uma vez que é a partir desta fala que nos pomos a refletir sobre o que isso nos diz, e, desta forma, propor caminhos de análise e possíveis ações práticas.

A modalidade de entrevista escolhida foi a de entrevistas por pautas e narrativa, as quais se caracterizam por serem mais abertas e permitirem uma maior flexibilidade

na sua execução. É importante salientar que tal flexibilidade não pode ser confundida como ausência de regras, orientações e intencionalidades.

Ainda para os autores supracitados é aconselhável que o pesquisador tenha um roteiro com as perguntas desejadas. A maleabilidade destas entrevistas está na possibilidade de, ao discorrer com o diálogo, serem acrescentadas outras questões ou solicitada uma melhor explicação por parte do pesquisado para sanar as dúvidas e clarear a compreensão por parte do pesquisador.

Durante tal coleta de dados, o pesquisador precisa de uma atenção flutuante (THIOLLENT, 1980), pois precisa estar atento não apenas em ouvir cuidadosamente o seu entrevistado, bem como precisa estar vigilante à comunicação não verbal presente como pausas, respiradas em seco, gestos, entre outros.

Justificamos a escolha pelas entrevistas – por pautas e narrativa – uma vez que a atmosfera amistosa e de confiança (GOLDENBERG, 1997) construída por elas vai diretamente ao encontro da interação social que nos é tão valiosa. Também acreditamos que tal formato permite uma ligação maior entre entrevistador e entrevistado, de forma a criar uma troca afetiva que permita que o pesquisado se sinta mais à vontade para participar efetivamente e responder com entusiasmo aos questionamentos, sentindo-se seguro e acolhido para realizar tal atividade.

Durante a realização das entrevistas, foram realizadas anotações de pontos-chave do diálogo, bem como foi garantida a integralidade da conversa para posterior análise a partir da gravação das mesmas.

Rearfirma-se também que as anotações no diário de campo foram essenciais para a análise dos dados pois há “sentimentos que não passam pela fita do gravador” (BONI & QUARESMA, 2005).

É importante salientar que todo o processo foi assegurado com termos de consentimento, os quais se encontram em cópia nos apêndices E e F, além de ser garantido total sigilo e anonimato, bem como a utilização de tais materiais estritamente para fins da pesquisa. É importante afirmar isso porque não nos interessa aqui as opiniões específicas dos envolvidos, assim como não cabe sobrevalorizar uma realidade específica (escola x, município y). O “pulo do gato” é que o eventual leitor desse trabalho possa, a partir do que lê, pensar sua realidade específica, vendo pontos de comunhão e/ou de divergência, enfim, o nosso campo serve para que outros reflitam sobre suas realidades. É a educação cumprindo seu papel: sair de si (saímos da nossa caverna individual) para voltar a si.

No subcapítulo a seguir abordaremos as particularidades da entrevista narrativa.

## **2.1 A entrevista narrativa e suas singularidades**

As entrevistas narrativas são dispositivos de produção e análise de dados caracterizadas por se contrapor a rigidez impostas pelas entrevistas estruturadas e semiestruturadas, buscando profundidade ao possibilitar ao propor uma interação entre entrevistado – nesta modalidade chamado como informante – e entrevistador (JOVCHELOVITCH, BAUER, 2012, p. 95).

A partir desta característica colaborativa, a entrevista narrativa “visa encorajar e estimular o sujeito (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante da sua vida e do contexto social” (MUYLEAERT et al, 2014, p. 194). Nesta pesquisa, buscou-se investigar as proposições e sentimentos dos professores de Geografia da rede municipal de Pelotas no que tange à educação inclusiva.

Tratando-se de um dispositivo mais recente e considerando suas potencialidades, as entrevistas narrativas têm sido utilizadas pelas diferentes áreas de conhecimento ao tornar as histórias de vida como foco de análise (MOURA & NACARATO, 2017, p. 16).

Entre as características que marcam a entrevista narrativa está a menor intervenção possível do entrevistador, permitindo que o informante se sinta à vontade para compartilhar e narrar suas vivências a partir dos eixos propostos. Jovchelovitch & Bauer (2012, p. 97), apresentam as fases principais da entrevista narrativa:



Quadro 1: Principais fases da entrevista narrativa

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para narração Empregos e auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar os sinais de finalização
3. Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Jovchelovitch & Bauer (2012, p. 97)

Estas proposições orientaram a organização e o preparo para a realização das entrevistas que foram realizadas com quatro professores de Geografia do município de Pelotas. Contudo, no decorrer delas, os eixos 2 e 3 acabaram, por vezes, se misturando. Isto porque, em alguns momentos, os entrevistados ao narrarem suas experiências acabaram travando – e não falo aqui de momentos de hesitação para responder – mas sim, de quando um turbilhão de pensamentos pareceu lhes invadir e um incentivo para continuar foi necessário, seja a partir da repetição da sua última frase para que pudessem reorganizar os seus pensamentos ou a partir da validação

de seus sentimentos a partir da repetição de suas afirmações, como veremos em uma entrevista específica, na qual ressaltai o posto pelo entrevistado, dizendo que: “então tu considera importante a construção dessa relação afetiva entre o aluno e o professor?”.

É importante salientar que, durante o decorrer da entrevista estamos tratando de uma relação de confiança e troca, como já foi dito anteriormente e que, mesmo que haja um roteiro a seguir e recomendações a serem respeitadas, estamos falando de dois sujeitos em um momento de diálogo o que, por vezes, torna impossível não demonstrar emoções e sentimentos ao ouvir algumas respostas e narrativas. A tentativa de ser imparcial é fundamental, contudo, algumas vezes nossas emoções acabam nos invadindo.

Acerca das questões exmanentes e imanentes, Muylaert et al (2014) esclarecem que:

As questões exmanentes referem-se às questões da pesquisa ou de interesse do pesquisador que surgem a partir da sua aproximação com o tema do estudo, ao elaborar a revisão de literatura e aprofundamento no tema a ser pesquisado (exploração do campo). Essas questões devem ser transformadas em imanentes, sendo essa tarefa crucial no processo de investigação, que deve ao mesmo tempo ancorar questões exmanentes na narração, sempre utilizando a linguagem do informante. As questões imanentes são temas e tópicos trazidos pelo informante, elas podem ou não coincidir com as questões exmanentes. (MUYLAERT, 2014, p. 195)

A escolha pelas entrevistas narrativas enquanto dispositivo metodológico parte também de um interesse pessoal, uma vez que ao dialogar com os autores do método autobiográfico, torna-se evidente que a narrativa consciente de um evento específico oferece uma oportunidade não apenas para o leitor se autoformar, mas também para o narrador refletir e se autoformar em meio ao ato de compartilhar sua história. Através desse processo, a experiência do narrador é revivida e reexaminada, permitindo que ele ganhe uma nova perspectiva sobre sua própria trajetória e prática. Ao mesmo tempo, o leitor é convidado a embarcar em uma jornada introspectiva, identificando-se com as experiências narradas e encontrando significado em suas próprias vivências. Esse diálogo entre narrador e leitor, entrelaçado com a jornada de autodescoberta mútua, cria uma atmosfera de aprendizado e crescimento compartilhado.

Através deste método, a riqueza da narrativa de consciência de determinado fato transcende o mero ato de contar uma história. Ela se transforma em uma

poderosa ferramenta para o desenvolvimento pessoal e a autorreflexão. Enquanto o leitor se imerge nas palavras do narrador, ele é convidado a olhar para dentro de si mesmo, identificar seus próprios sentimentos e experiências relacionadas e, assim, expandir sua compreensão do mundo e de si mesmo. Ao mesmo tempo, o narrador encontra espaço para reavaliar suas vivências passadas e compreender como elas moldaram seu caminho até o momento presente. Esse processo mútuo de autoexploração e autoconsciência, impulsionado pela narrativa, cria um ciclo enriquecedor de aprendizado compartilhado, onde ambos os protagonistas desse intercâmbio se beneficiam de uma maior clareza e sabedoria diante de suas vidas e trajetórias.

Em suma, a troca enriquecedora entre narrador e leitor por meio do método narrativo exemplifica a poderosa conexão humana que a arte da narrativa pode estabelecer. Ao compartilhar histórias conscientes e reflexivas, ambos os participantes são convidados a se engajar em uma jornada conjunta de autoformação e autorreflexão. Essa abordagem transcende a mera transmissão de informações, permitindo que a sabedoria compartilhada se entrelace de maneira única e significativa. Por meio da exploração mútua de experiências pessoais, a narrativa se transforma em um veículo de crescimento, empatia e compreensão, demonstrando o poder de histórias autênticas para criar uma ponte entre os corações e mentes dos envolvidos.

Dando continuidade, a escolha por professores da rede municipal de Pelotas se justifica pelo acesso em partes facilitado por eu também atuar na rede. Assim, foram escolhidos quatro professores de três escolas, formados em Geografia e que estão atuando nos anos finais do ensino fundamental. A etapa escolar foi escolhida em virtude de haver no município apenas uma escola municipal com oferta de ensino médio, o que reduziria a pesquisa a apenas uma instituição escolar.

A escolha destes quatro professores em específico se deu pela facilidade do contato e a disponibilidade dos mesmos em participar. Dois dos entrevistados atuam na mesma escola e eu já havia tido a oportunidade de ouvi-los durante seminários de integração entre universidade-escola propostos pelo curso de Geografia nos anos de 2018 e 2019. As outras duas são profissionais que já haviam trabalhado na escola em que atualmente estou, de forma que o contato e acesso às mesmas se mostrou mais facilitado.

Os áudios das entrevistas foram gravados, com autorização prévia dos entrevistados a partir de termo de consentimento, disponível no apêndice F, para posterior transcrição e análise dos mesmos. A partir destas transcrições, foi possível perceber os elementos não-verbais como as pausas e os suspiros, os quais fornecem uma percepção do não-dito (THIOLLENT, 1980), o qual também é considerado. Em algumas perguntas, ficou evidente que estas causaram hesitação e até mesmo um certo desconforto, marcadas por vezes por uma pausa, um suspiro longo ou um olhar perdido que mostrava buscar a formulação de uma resposta.

Ancorado nas proposições de Souza (2014), o método de análise e interpretação das entrevistas escolhido foi o de análise compreensiva-interpretativa:

A análise compreensiva-interpretativa das narrativas busca evidenciar a relação entre o objeto e/ou as práticas de formação numa perspectiva colaborativa, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista apreender regularidades e irregularidades de um conjunto de narrativas orais ou escritas, partem sempre da singularidade das histórias e das experiências contidas nas narrativas individuais e coletivas dos sujeitos implicados em processos de pesquisa e formação. (SOUZA, 2014, p. 43)

As características deste tipo de análise vão, também, ao encontro das proposições de Muylaert et al (2014) e Santamarina e Marinas (1994), quando apresentam a relação entre passado, presente e futuro, as quais se articulam num processo de vai-e-vem no decorrer da entrevista, a partir das possibilidades de projetar o futuro e ressignificar o passado ao recordar e narrar as suas experiências.

Esta relação entre presente, passado e futuro é denominada por Santamarina e Marinas (1994) como compreensão cênica. Esta concepção, por sua vez, é didaticamente sistematizada por Frison & Abrahão (2019):

A cena 1 (C1), motivada pela escuta, aproxima narrador e entrevistador e dela emerge fenômenos que surgem do íntimo do narrador, bem como do *extimo* dos contextos sociais e das condições discursivas que os envolvem. A cena 2 (C2) é o conjunto de cenas vividas no cotidiano de quem narra. O emissor e o receptor voltam à C1, na medida em que nesse espaço os elementos discursivos se atualizam. [...] Esse jogo vivido nas cenas 1 e 2 é o possível passo para emergir a cena 3 (C3), revelando algo que pode ter sido esquecido, isto é, pode ter sido, por alguma razão, não dito. (ABRAHÃO & FRISON, 2019, p. 7)

Durante a realização das entrevistas, a proposta foi dialogar com professores de Geografia sobre a percepção, as estratégias de atuação e, principalmente, sobre

como eles se sentem na prática com a educação inclusiva. Buscou-se ir no âmago dos seus sentimentos, além de explorar suas narrativas acerca dos caminhos que escolhem para a efetivação da inclusão em sala de aula e suas experiências com este público.

O passado, o presente e o futuro se entrecruzaram, uma vez que partimos da lembrança do período de graduação e do primeiro contato com a sala de aula, partindo para o diálogo sobre a prática em educação inclusiva atualmente e finalizando com a projeção de mudanças para o futuro. A análise das entrevistas pode ser encontrada a partir do capítulo 6.

No próximo capítulo, apresentaremos um breve histórico da educação especial e inclusiva, com ênfase nas suas quatro fases, quais sejam: exclusão, segregação, integração e inclusão.

### **3 BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA**

O presente capítulo se subdivide em três subseções. Na primeira, discorre-se sobre os panoramas da Educação Especial e Inclusiva a partir das quatro fases: fase da exclusão, fase da segregação, fase da integração e fase da inclusão. Na segunda subseção, aprofunda-se o histórico da Educação Especial e Inclusiva no Brasil, partindo do Período Colonial até os dias atuais. A última subseção apresenta um esclarecimento necessário sobre as disparidades entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva.

#### **3.1 Da exclusão à inclusão: panoramas da Educação Especial e Inclusiva**

Em busca de reescrever a jornada das pessoas com deficiência, revisitamos as produções acerca dos recortes dos quais se tem conhecimento sobre a temática. A partir deles, podemos dividir os momentos em quatro fases: fase da exclusão, fase da segregação, fase da integração e fase da inclusão, as quais serão aprofundadas a seguir.

A fase da exclusão inicia em um período anterior ao século XIX. Este momento é marcado pela concepção de que as pessoas com deficiência não eram dignas de educação escolar. As sociedades antigas foram marcadas pelo infanticídio, isto é, era comum a prática de assassinar ou deixar à própria sorte os ditos “*anormais*”.

Na Idade Média, a igreja condenou tal ato, justificando as deficiências como um castigo divino, uma punição superior para a remissão de pecados. Contudo, da mesma forma, os deficientes eram escondidos ou ainda mortos. Ter um filho deficiente era considerado uma maldição de Deus, portanto ainda era aceitável que fossem queimados vivos ou executados na forca (NETO et al, 2018).

Desta forma, podemos perceber que o convívio social – e às vezes a própria existência – lhes era negada. Os poucos que conseguiam escapar do destino previsto submetiam-se à vivência em circos, que os expunham como destaque no que ficou conhecido como Circo de Horrores (em inglês, *freak shows*), popularizados principalmente nos Estados Unidos entre o final do século XIX e XX.

A fase da segregação começou a ser percebida no final do século XVIII e início do século XIX. Esse período é caracterizado pela criação das primeiras instituições especializadas para cada deficiência (escola especial para cegos, escola especial

para surdos, etc). Também houve, neste mesmo momento, a criação das classes especiais nas escolas regulares. Efetivamente, é o início da educação especial.

Representando um avanço no comparativo à fase anterior, o período da segregação permite que as pessoas com deficiência sejam minimamente educadas, embora com uma série de limitações. A principal delas é que os deficientes continuam isolados do convívio social comum, ficando restritos a espaços partilhados apenas com seus pares.

Porém, esta perspectiva não é unânime. Para Beyer (2010), as escolas especiais não podem ser consideradas segregadoras e, sim, integradoras, uma vez que buscavam atender aos alunos que as escolas regulares não acolhiam. Desta forma, as instituições especiais devem ser consideradas como as soluções possíveis à época, oferecendo um suporte pedagógico inexistente nas escolas regulares.

A fase posterior é denominada de fase da integração, com surgimento a partir da metade do século XX. Nela, as pessoas com deficiência são efetivamente inseridas no contexto da escola regular, com uma condição bastante singular: quem precisava se adaptar era o aluno aos moldes da escola – e não o contrário. Isto porque o aluno com deficiência era considerado *culpado pelo seu “problema”*.

A partir de um olhar, podemos considerar esta integração apenas como física – os alunos com deficiência estavam inseridos na escola regular, porém, sem que esta garantisse as adaptações necessárias para atender às necessidades educativas especiais destes alunos. Isto é, não havia garantias de aprendizagens significativas, pois não havia esforço da escola em promovê-las. Para Mantoan (2003, p. 15), “trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados”. Essa questão é bastante pertinente, uma vez que durante a análise das entrevistas retomaremos este conceito.

O quarto momento é a fase da inclusão, iniciada no final do século XX como resultado de lutas coletivas em busca do direito das pessoas com deficiência. Para Nascimento (2014), este período representa uma crítica às práticas marginalizantes, inclusive dentro da Educação Especial. É a partir desses eventos mundiais que começam a surgir modificações e novas legislações para amparar legalmente o direito às pessoas com deficiência.

Um dos eventos de maior destaque é a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, ocorrida em Salamanca em 1994. É a partir das discussões realizadas nesta conferência que é aprovada a Declaração de

Salamanca, assinada por representantes de vinte e cinco países e que norteia as concepções de atendimento escolar inclusivo nas escolas, uma vez que o documento ratifica o compromisso com uma educação de qualidade para todos, sem preconceitos ou exceções.

A partir desse momento, a escola passa a ser percebida como um legítimo ambiente de encontro de multiplicidades, compartilhado por diferentes pessoas em igualdade de direitos. Neto et al (2018) apresentam uma concepção sobre Educação Inclusiva da qual partilho:

A Educação Inclusiva se configura na diversidade inerente à espécie humana, buscando perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os sujeitos-alunos, em salas de aula comuns, em um sistema regular de ensino de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Prática pedagógica coletiva, multifacetada, dinâmica e flexível requer as mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas, na formação humana dos professores e nas relações família-escola. (NETO et al, 2018, p. 89)

Contudo, é importante salientar que a luta pela Educação Inclusiva não se esgota com a garantia de direitos de acesso das pessoas com deficiência nas escolas regulares. É necessária a efetivação dessas garantias na escola, ou seja, que a instituição escolar assegure a permanência destes indivíduos na escola. Indubitavelmente, o caminho para a Educação Inclusiva não é fácil e exige comprometimento dos professores, familiares e demais envolvidos na comunidade escolar.

Porém, faz-se necessário ratificar que não podemos responsabilizar e sobrecarregar os professores e familiares que já são espontaneamente atarefados. Antes de tudo, é necessário apoio e incentivo do poder público com políticas efetivas que atuem desde a formação dos docentes na universidade até a prática na escola inclusiva. Isto é, o governo deve ser encarregado de promover as condições necessárias para que a escola tenha legitimamente a capacidade de incluir. E é esta perspectiva que orienta este trabalho.

Com o intuito de dinamizar o entendimento sobre os quatro momentos da educação especial e inclusiva, quais sejam: fase da exclusão, fase da segregação, fase da integração e fase da inclusão, foi construído a partir dos recursos do software Canva um modelo explicativo de caracterização de cada fase:



Figura 2. As quatro fases da Educação Inclusiva



Fonte: a autora (2023).

A partir disto, podemos compreender o espaço que era designado para os sujeitos com deficiência em cada uma dessas etapas. Salientamos, mais uma vez, a importância dos conceitos de integração e inclusão, que serão retomados no decorrer da análise das entrevistas.

No que tange aos estudos em educação especial e inclusiva, é importante salientar um dos autores basilares e sua importante colaboração para os estudos nessa área: Lev Vigotsky. Renomado psicólogo e teórico do desenvolvimento, desempenhou um papel fundamental na compreensão da importância da inclusão educacional de crianças com deficiência. Sua obra "Problemas de Defectologia" contribuiu significativamente para o estudo e aprimoramento das práticas de escolarização desses indivíduos.

Ao enfatizar o papel do ambiente social e da interação no desenvolvimento humano, Vigotsky destacou que crianças com deficiência podem alcançar um progresso notável quando inseridas em ambientes educacionais inclusivos, onde recebem suporte apropriado e interagem com seus pares. Ele defendeu, ainda, a ideia

de que o ensino deve ser adaptado às necessidades individuais de cada criança, criando um ambiente de aprendizado colaborativo, em que habilidades sociais e cognitivas são potencializadas.

Ao valorizar a diversidade e a interdependência social, a obra de Vigotsky ressalta a importância de promover uma educação inclusiva e acessível para crianças com deficiência, permitindo que elas alcancem seu pleno potencial e desenvolvam-se de maneira holística e enriquecedora. Desta forma, salientamos que os ideais de Vigotsky para a inclusão de alunos com deficiência no espaço escolar irá permear a escrita do presente trabalho.

No próximo tópico, apresenta-se a discussão acerca do histórico da Educação Especial e Inclusiva no Brasil, partindo do Período Colonial até os dias atuais.

### **3.2 E no Brasil? O recorte conhecido sobre a história da Educação Especial e Inclusiva no país**

Em um primeiro momento, considero pertinente ressaltar que, em busca de uma fluidez na escrita, optei por organizar os momentos importantes acerca da educação para pessoas com deficiência no Brasil a partir dos períodos históricos do país, tal como Mendes (2010) em seu artigo sobre a temática.

No Período Colonial, compreendido entre os anos de 1500 e 1822, houve um descaso não só com a educação dos *excepcionais* no Brasil, como também com todos os demais indivíduos em idade escolar. Segundo Nogueira (2014), a educação formal sempre foi segregadora, destinada principalmente para a elite. E esse foi um dos principais momentos da história do país em que esse abandono ficou mais explícito.

Por conta disto, os avanços ocorridos durante o Período Imperial (1822-1889) são considerados enormes à época. Em 1854, é criado o Instituto dos Meninos Cegos – hoje Instituto Benjamin Constant (IBC). Três anos depois, em 1857, é criado o Instituto dos Surdos Mudos – hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). A criação dessas instituições tem inspiração nas experiências europeias e representam, em terras brasileiras, o marco histórico que pauta o início das discussões sobre atendimento educacional de pessoas com deficiência.

Em 1874 é inaugurado, na Bahia, o Hospital Juliano Moreira, destinado à assistência médica para indivíduos com deficiência intelectual. Em 1887, no Rio de Janeiro, é fundada a Escola México, designada ao atendimento de deficientes físicos e intelectuais.

Pela efetivação destas últimas duas instituições, Januzzi (1992) organiza os progressos do Período Imperial no que tange a educação especial em duas vertentes: a médico pedagógica e a psicopedagógica. A primeira atenderia a questões mais médicas como diagnósticos, embora também com determinada atuação nas práticas pedagógicas, enquanto a segunda satisfaria as questões mais psicológicas e também didáticas.

No período compreendido entre os anos de 1889 e 1930, conhecido como República Velha ou Primeira República há o primeiro amparo legal em busca da universalização da educação no país. Na Constituição Federal de 1891 é explicitada a responsabilização dos três níveis de governo para cada nível de ensino, ficando a oferta do ensino primário e profissionalizante aos estados e municípios, enquanto o ensino secundário e superior fica ao encargo da união. Contudo, é importante ressaltar que mesmo com estas imposições ainda predominava a falta de acesso das classes populares à escola, com uma expansão significativa apenas na última década.

Durante os anos da Primeira República houve o regresso dos profissionais brasileiros formados no exterior, sendo em sua maioria médicos. Tendo como objetivo aplicarem em seu país aquilo que aprenderam e experienciaram durante o período de formação, eles buscavam “modernizar o Brasil” (MENDES, 2010).

Os médicos recém formados foram os primeiros a estudar os casos das crianças *com prejuízos graves*, nomenclatura utilizada na época para designar os indivíduos com alguma deficiência, inaugurando sanatórios psiquiátricos destinados aos tratamentos experimentais com esse público.

Segundo Magalhães (1913), a concepção de deficiência à época estava atrelada a ideia de uma patologia causada principalmente por outras como sífilis, tuberculose e doenças venéreas, mas sobretudo pela pobreza e pela falta de higiene. “Culpava-se” os pobres pela pobreza? Sim!

Na década de 1920, sob influência dos ideais da Escola Nova, que pregava uma maior autonomia dos alunos em contraponto à educação tradicional, a educação especial é impactada de forma segregacionista, uma vez que se ampliou o distanciamento entre os alunos com deficiência e as escolas regulares.

Neste período, surgiram os denominados testes de inteligência, utilizados para identificar deficientes intelectuais. Em 1913, o professor Clemente Quaglio introduz no país a escala Binet-Simon, utilizada para quantificar a inteligência dos alunos. Sua primeira investigação constata que 13% das 150 das crianças de escolas públicas

pesquisadas eram *anormais de inteligência*. Isto demonstra o início de uma preocupação com os casos considerados mais leves, já que os graves eram diretamente rejeitados pelas escolas.

Uma ressalva importante está na vinda de intelectuais europeus que contribuíram para a discussão acerca da educação especial no país. Uma das figuras mais singulares e renomadas é Helena Antipoff, psicóloga e pedagoga russa que revolucionou a educação para indivíduos com deficiência no Brasil. Durante a sua permanência no Brasil ela atuou em prol do incentivo aos professores para o trabalho com deficientes, buscando garantir o direito à escolarização destes sujeitos em classes regulares. Entre as suas realizações está a criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1932), instituição filantrópica destinada ao atendimento de pessoas com deficiência.

Em 1939, Antipoff cria a escola para crianças excepcionais na Fazenda do Rosário, buscando se agregar à escola rural regular. A partir da cooperação com o casal norte-americano Beatrice Bemis e George Bemis, a psicóloga e pedagoga também atuou ativamente no movimento de criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em 1954. A associação foi criada a partir da socialização das experiências do trio vivenciadas em seus países de origem. Salientamos, ainda, que a ação do Estado ainda é mínima, uma vez que a APAE não é uma instituição estatal.

Durante o período da Era Vargas (1930-1945), enquanto outros países avançavam em políticas e ações efetivas acerca da educação especial, no Brasil houve um hiato a respeito do atendimento educacional de pessoas com deficiência. A começar pela própria compreensão da concepção de deficiência que se mostrou bastante vaga e inexata, vide a deficiência intelectual, que passou a englobar todos os alunos que não atendiam aos padrões estabelecidos.

Uma vez tachado como deficiente, o aluno não poderia ser educado pela escola regular. E em virtude do descaso do poder público com a educação especial, houve uma tendência a privatização e filantropia, sendo que a última já começa a aparecer nos anos seguintes, em especial no final da década de 1940, durante os primeiros anos da República Nova ou Populista (1945-1964).

No que tange a educação no Brasil, houveram significativos avanços nesse período, principalmente com o estabelecimento da obrigatoriedade do ensino primário e a difusão da ideia de educação como um direito de todos, culminando na elaboração

da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que foi debatida durante treze anos antes de ser efetivada como lei em 1961, que em seus artigos 88 e 89 apresenta o direito à educação *dos excepcionais*<sup>2</sup>.

A década de 1950 pode ser considerada a década de ouro para a educação especial em consideração aos anos anteriores. Pesquisas realizadas por Januzzi (1992) apontam que haviam mais de 190 estabelecimentos destinados ao atendimento de alunos com deficiência no final da década. Em 1958, temos pela primeira vez o apoio do poder público, na figura do Ministério da Educação (MEC), oferecendo assistência técnica e financeira às secretarias e instituições especializadas.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (1961), observou-se o crescimento do interesse de instituições privadas e de cunho filantrópico, as quais se tornaram parceiras do governo, exonerando o poder público da sua responsabilidade ao mesmo tempo em que eram financiadas por ele.

No chão da escola, observava-se um aumento nas matrículas de alunos com deficiência em classes regulares. Isto porque os problemas de evasão e de fracasso escolar ainda estavam atrelados ao diagnóstico de deficiência intelectual. Desta forma, começaram a ser instituídas as classes especiais nas escolas regulares, e é interessante ressaltar a proporcionalidade entre a instituição destas e o acesso de classes populares à educação.

Durante o regime militar (1964-1985) houve avanços marcados pelo caráter assistencialista-filantrópico. Alguns autores defendem a ideia da década de 1970 como destaque para as discussões acerca da educação especial, mesmo com o salto de novas instituições visto na década de 1950. Isto se justifica principalmente pelo número quadruplicado de estabelecimentos específicos, que no final da década de 1960 alcançavam a marca de 800 instituições registradas.

Este crescimento iniciado durante o período militar impulsionou a ampliação de bases legais, como a segunda Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que foi efetivamente instituída em 1971. Mesmo representando um importante marco para a discussão acerca da educação especial, este documento sugestionava o atendimento especializado a partir de uma abordagem terapêutica em detrimento da educacional.

---

<sup>2</sup>Segundo Sasaki (2002), o termo excepcional foi utilizado para designar as pessoas com deficiência entre as décadas de 50 e 70. A partir dos anos 80, com a ampliação de estudos voltados ao público, passa a ser utilizado para se referir a pessoas com altas habilidades e superdotação.

No artigo 9º, ainda nos deparamos com mais uma concepção delicada<sup>3</sup> de deficiência e de atendimento especializado:

Alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento educacional, de acordo com as normas fixadas pelo competente Conselho de Educação. (BRASIL, 1971).

Dando continuidade à sequência de decretos e portarias normativas interministeriais que buscavam instituir novas garantias educacionais às pessoas com deficiência que marcaram a época, destaca-se o decreto nº 72.425 de 1973 que criou o Centro Nacional de Educação Especial junto ao MEC, sendo considerado o primeiro órgão educacional do governo federal responsável pela definição da política de educação especial. Além disso, é importante pontuar também a Criação do Ministério da Previdência e Assistência Social, ocorrida em 1977, a qual passa a garantir, entre outras coisas, os direitos e o apoio às pessoas em situação de vulnerabilidade social e também com deficiência.

No final na década de 1970, começam a ser expandidos e efetivamente garantidos os direitos dos indivíduos com deficiência, ainda sobre a nomenclatura de *excepcionais*, como o atendimento integrado ao atendimento médico-psico-social e a definição da clientela da educação especial (a partir de diagnósticos mais precisos, encaminhamentos, supervisão e acompanhamento do aluno). É também nesse período que surgem os primeiros cursos de formação de professores voltados à educação especial, bem como cursos de pós-graduação.

Com a abertura política, iniciada em 1985, surgem novas movimentações dentro do Ministério de Educação, como a elevação do Centro Nacional de Educação Especial à Secretaria de Educação Especial, em 1985 e a instituição da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) em 1986.

Com a Constituição Federal de 1988, é assegurada a democratização do acesso à educação, a busca pela erradicação do analfabetismo e a melhoria da qualidade de ensino, além de garantir o atendimento de pessoas com deficiência

---

<sup>3</sup>Isto porque considera os alunos em distorção idade-série como deficientes, desconsiderando outras problemáticas que atravessam o cotidiano do aluno e do espaço escolar em sua essência.

preferencialmente nos estabelecimentos públicos de ensino e a garantia de atendimento educacional especializado, a partir do discurso de educação para todos.

Em 1989, é publicada a Lei nº 7.853, denominada Lei de Apoio às Pessoas Portadoras<sup>4</sup> de Deficiência. O documento dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, ratificando sua garantia de integração social e o exercício dos seus direitos individuais. Em relação à educação, garante a inclusão da Educação Especial como modalidade de ensino no sistema educacional regular e a sua oferta obrigatória e gratuita para todos os indivíduos com deficiência. Além disso, insere a os estabelecimentos direcionados para a Educação Especial privadas e públicas no rol do sistema educacional.

Em 1990, modificações dentro do Ministério de Educação organizam, extinguem e criam secretarias, ainda segundo os autores estudados, sob uma perspectiva mais terapêutica e assistencialista em detrimento da educacional.

E aqui se faz necessário realizar um adendo importante: ainda segundo a Constituição Federal de 1988, a assistência social é institucionalizada como dever do estado, e não mais como política isolada e complementar. Um ano depois, em 1989, contrariando a Constituição, é criado o Ministério do Bem Estar Social, fortalecendo a centralização da Legião Brasileira de Assistência (LBA), criada em 1940 e que representava o clientelismo e os interesses particularistas.

A Legião Brasileira de Assistência detinha mais poder do que o próprio Ministério da Educação, pois era ela quem decidia quais indivíduos e em quais instituições seriam atendidos. E, por conta disso, predominava o atendimento assistencialista em detrimento do educacional. A realidade só muda com a extinção da LBA em 1995, com sua verba passando a ser destinada aos fundos municipais de assistência social, munidos de autonomia e responsabilidade para gerenciar tais recursos, representando um avanço à época.

Ainda na década de 1990 temos a promulgação a Lei n 9.394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que ratifica e impulsiona alguns dispostos da Constituição Federal, como o direito aos deficientes e a ampliação das matrículas de alunos com deficiência na rede pública regular.

---

<sup>4</sup>Embora o termo tenha sido utilizado por muitos anos, estando presente inclusive em documentos oficiais, hoje é criticado pelos sujeitos com deficiência. Isto porque o termo remete a algo que se porta e a deficiência não é algo que se porta ocasionalmente.

Os avanços das décadas de 1980 e 1990 se devem principalmente às pressões de agências internacionais que orientam que uma proposta de educação expandida para todos, além de investimento na educação inclusiva, seriam um caminho possível para os problemas de desempenho registrados nos últimos anos no país.

Marcando o início dos anos 2000 temos um grande marco para a educação inclusiva no país: a Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação, a qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior.

Com sete páginas, o documento assegura pela primeira vez os estudos acerca de inclusão nos cursos de formação inicial de professores. O destaque está no parágrafo terceiro do artigo 6º, o qual apresenta as competências a serem consideradas na construção dos projetos políticos pedagógicos destes cursos:

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

[...]

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência. (BRASIL, 2002)

Para além deste importante registro no que tange à educação inclusiva, o referido documento normatiza outras importantes definições como a organização curricular dos cursos. Desta forma saliento, ainda, o inciso II do artigo 2º, a qual apresenta que a organização curricular de cada instituição deverá observar “o preparo



para o acolhimento e o trato da diversidade” (BRASIL, 2002), podendo ser compreendida como mais uma referência aos alunos com deficiência.

Dois meses após a resolução do CNE, é promulgada a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reconhecendo esta como o meio legal de comunicação e expressão destes sujeitos, garantindo a preservação da cultura e identidade da comunidade surda.

Em 2008, surge na mesma perspectiva das legislações anteriores, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Este documento busca reiterar a inclusão escolar de indivíduos com deficiência, garantindo o acesso e a permanência desses alunos durante todas as etapas de ensino, a partir da formação de professores para atendimento educacional especializado, bem como outros métodos para garantir a efetivação da inclusão no ambiente escolar.

Em 27 de dezembro de 2012, foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a partir da Lei nº 12.764. A partir desta lei, o sujeito autista passa a ser considerado uma pessoa com deficiência, valendo-se de todos os direitos legais. Esta promulgação é uma enorme conquista para os neurotípicos e suas famílias, uma vez que além desta garantia também ratifica outras disposições importantes como o estímulo à inserção ao mercado de trabalho, garantia de vaga em instituições escolares sem quaisquer discriminações e a criação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), garantindo atenção integral e prioridade no acesso aos serviços públicos e privados.

Foi promulgada em 2015 a Lei nº 13.146, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. Ela recapitula a Lei de Apoio às Pessoas Portadoras de Deficiência de 1989, complementando-a. Contudo, a lei de 2015 é mais extensa e perpassa diversas áreas como a avaliação da deficiência, acessibilidade, atendimento prioritário, saúde, educação, moradia, trabalho, assistência e previdência social, direito a cultura, esporte, turismo e lazer, direito à transporte e mobilidade, entre outras.

Tal lei pode ser considerada, atualmente, o documento mais completo no que tange a garantia de direitos das pessoas com deficiência. No que diz respeito à escolarização, em seu 27º artigo, apresenta de forma esclarecedora a educação inclusiva em todos os níveis de ensino:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 8)

Ainda acerca deste artigo, saliento o inciso VI, o qual dispõe sobre a responsabilidade do poder público em incentivar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva (BRASIL, 2015), o qual vai diretamente ao encontro da pesquisa proposta.

Em 2015, mais um avanço é registrado no terreno das discussões acerca de educação inclusiva na formação de professores. Trata-se da Resolução 2/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE), a qual define as diretrizes para a formação inicial em nível superior e também de formação continuada.

Em consonância com a Resolução 2/2002 do CNE, o documento explicita no seu artigo 2º, parágrafo segundo, a obrigatoriedade da temática nos cursos de formação inicial

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2015).

Tal resolução corrobora ainda com documentos anteriores como a Lei nº 13.146/2015 – que garante a formação continuada em atendimento educacional especializado. Desta forma, representa um compromisso formal com a formação inicial e continuada de professores para a educação inclusiva.

Ao mesmo passo em que assistimos ao avanço trazido por esta resolução aos debates em educação inclusiva no país, no ano seguinte, em 2016, temos a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, que ficou conhecida como “PEC da Morte”, a qual instituiu um teto de gastos para o poder público no âmbito nacional.

Com o golpe que resultou no impeachment da então presidente Dilma Rousseff, o novo governo promulgou a Emenda Constitucional que estabeleceu um teto para os

gastos públicos federais por vinte anos, limitando-os ao valor do ano anterior corrigido apenas pela inflação. Essa medida foi implementada a partir do discurso de ser uma estratégia para conter os gastos públicos e equilibrar as contas do governo, mas gerou enormes críticas e preocupações por seu retrocesso, especialmente no que diz respeito aos prejuízos à educação.

Um dos principais prejuízos da Emenda Constitucional 95 à educação está relacionado à sua capacidade de investimento. Ao limitar os gastos, o governo federal passou a enfrentar restrições significativas para ampliar e melhorar a infraestrutura das escolas e universidades, adquirir equipamentos modernos e fornecer materiais didáticos adequados. Além disso, há impactos na valorização dos professores e demais profissionais da educação, com dificuldades para conceder reajustes salariais e implementar políticas de formação continuada.

Outra consequência da PEC da Morte na educação é a redução do financiamento para programas e projetos educacionais voltados à inclusão, formação e pesquisa. O investimento em iniciativas que poderiam melhorar a qualidade do ensino e promover a equidade no acesso à educação fica limitado, comprometendo o desenvolvimento de novas metodologias pedagógicas e tecnologias educacionais.

Dessa forma a PEC da Morte, ao impor um teto de gastos, trouxe sérios desafios para a área educacional no Brasil, afetando a capacidade do sistema público de ensino em oferecer uma educação de qualidade e acessível a todos. Essa situação tem gerado debates sobre a necessidade de se repensar as políticas de investimento na educação, buscando soluções que equilibrem o controle fiscal com o compromisso de proporcionar uma educação efetiva e inclusiva para todos os brasileiros.

Em 2019, assistimos a um retrocesso enorme com a Resolução 2/2019 do Conselho Nacional de Educação que, em meio a pandemia, propôs uma reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores e uma Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação). O governo genocida de Jair Bolsonaro (2018-2022), sem qualquer consulta às instituições educacionais, retira diversos avanços garantidos anteriormente pelas resoluções 1/2002 e 2/2015 uma vez que, ao esmagar os futuros professores com imposições e a busca pela produtividade com foco nas avaliações, mina o direito de uma formação teórica e crítica sobre a educação.

Essa resolução foi apenas mais uma peça no projeto de desmonte à educação, o qual teve início com a reformulação dos currículos escolares a partir da promulgação

da Reforma do Ensino Médio (lei nº 13.415 de 2017, ainda no governo golpista de Michel Temer), que retirou disciplinas importantes na formação dos sujeitos alunos em detrimento de disciplinas tecnicistas com enfoque no mercado de trabalho.

Para além dela, ainda foi promulgado o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que diz respeito à nova Política Nacional de Educação Especial, a qual marca a “legalização do retrocesso” (BRIGIDA & LIMEIRA, 2021). Isto porque o documento apresenta um teor extremamente excludente e segregador, uma vez que incentiva o retorno às classes especiais para pessoas com deficiência, com a prerrogativa de dar aos pais o direito de escolha entre classe regular ou classe especial.

O governo Bolsonaro (2018-2022) deixou marcas destrutivas não apenas no que tange à educação inclusiva mas também quanto à educação em geral. Conquistas que haviam sido alcançadas há anos foram perdidas e revogadas em pouco tempo. A reconstrução dos estragos para a conquista de novos direitos não será fácil, mas atualmente é possível manter a esperança em dias melhores.

Esta dissertação começou a ser escrita no período nebuloso e pandêmico que marcou a Era Bolsonaro no Brasil e está sendo finalizada aos primeiros meses do novo governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva. O qual, em sua posse, escolheu subir a rampa do Palácio do Planalto com representantes do povo (imagem 1), entre eles, uma pessoa com deficiência. Com a demonstração de respeito a todos e a promessa de dar voz às minorias, podemos ansiar por novos capítulos na história da educação inclusiva no país.

Imagem 1. Lula sobe a rampa do Palácio do Planalto com representantes do povo brasileiro.



Fonte: Ricardo Stuckert (2023).

Outrossim, é válido ressaltar a importância da referida pesquisa bibliográfica e documental pois atende especialmente a um dos principais objetivos específicos da presente pesquisa, qual seja: confrontar o disposto nos documentos oficiais e orientadores para a educação advindos das diferentes esferas (federal, estadual e municipal) com as narrativas coletadas com os profissionais que atuam no chão da escola.

No próximo subcapítulo, apresentamos as disposições legais acerca da inclusão de pessoas com deficiência no espaço escolar nas legislações do estado Rio Grande do Sul e do município de Pelotas.

### **3.3 Ampliando o recorte e aproximando-se do nosso horizonte: o que dizem as legislações estadual e municipal acerca da inclusão de pessoas com deficiência no espaço escolar**

De antemão, é importante ressaltar que tal levantamento busca atender ao objetivo específico de conhecer o disposto nas legislações dos entes federativos mais

próximos, quais sejam: estado e município. Desta forma, o que apresentamos aqui é um levantamento da legislação, o que sabemos que por vezes não é cumprida na prática cotidiana, em virtude de diferentes situações e entraves.

Sendo assim, salientamos que nosso intuito não é conhecer a prática na rede estadual de ensino – algo que fugiria do nosso escopo, mas sim, conhecer as garantias legais desse público, encorpando nosso conhecimento acerca das disposições legais no nosso estado.

A partir de uma busca nos ordenamentos legais do estado do Rio Grande do Sul no que tange à escolarização de pessoas com deficiência, foram encontradas menções à temática em documentos datados nos anos de 2002, 2009, 2010 e 2013.

O primeiro documento encontrado é o Parecer nº 441/2002 da Comissão Especial de Educação Especial do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, a qual busca apresentar os parâmetros para a oferta da educação especial no sistema estadual de ensino.

O parecer aborda a questão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. O parecer destacou a importância de garantir o acesso, permanência e aprendizagem desses alunos no ensino regular, respaldado pela perspectiva da educação inclusiva. O documento enfatizou que a escola deve promover adaptações curriculares e metodológicas para atender às necessidades individuais dos estudantes com deficiência, assegurando recursos e apoio pedagógico adequado. Além disso, o parecer orientou a criação de programas de formação continuada para os professores, a fim de capacitá-los no atendimento a essa diversidade, buscando uma educação inclusiva que respeite as peculiaridades de cada aluno, promovendo assim a igualdade de oportunidades educacionais para todos.

Em 2009, é implementada a Lei nº 13.320, a qual consolida a legislação relativa à pessoa com deficiência no Estado do Rio Grande do Sul. Este documento é bastante sucinto no que tange aos direitos educacionais desses indivíduos, apresentando uma pequena menção na seção intitulada “Da acessibilidade à educação”. Nesta, fala-se apenas da garantia de acesso e permanência, a partir da adequação e adaptação de atividades, das pessoas com deficiências motoras. Desta forma, ignora todo o restante das deficiências existentes.

Considerando-se como uma extensão e ampliação do disposto no Parecer nº 441/2002, surge o Parecer nº 251/2010 do mesmo Conselho Estadual de Educação.

Tal documento busca atender às disposições que vinham sendo ratificadas a nível nacional, especialmente do Conselho Nacional de Educação no que diz respeito aos direitos educacionais das pessoas com deficiência.

Desta forma, o Parecer nº 251/2010 busca regulamentar as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas da rede estadual. Este documento considera como público alvo os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, demonstrando um avanço à legislação do ano anterior.

Há um novo parecer do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul em 2013 – o Parecer nº 922. Este apresenta uma revisão dos direitos educacionais das pessoas com deficiência respaldando-se em legislações desde a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), entre outras.

A finalidade deste parecer é ratificar a garantia de vagas para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação nas escolas que compõem o sistema estadual de ensino. É importante salientar que esta é a legislação mais recente encontrada no que tange à temática no estado.

A nível municipal, em 2012, é apresentada a Resolução nº 1/2012 do Conselho Municipal de Educação de Pelotas, a qual regulamenta a implementação das diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica do município.

Assemelhando-se com o parecer nº 251/2010 do Conselho Estadual de Educação, o documento apresenta o mesmo público-alvo para o setor, além de apresentar outras disposições como: a garantia do atendimento em turno inverno e a busca pela expansão do atendimento a todos os que dele necessitam.

É possível perceber que 2012 é um ano de ouro para o debate da temática a nível municipal, isto porque, no mesmo ano, é criado o cargo de cuidador a partir da Lei nº 5.930. Este cargo tem como atribuição:

Desenvolver atividades da escola com alunos com deficiência; permanecer com os alunos com deficiência dentro da sala de aula; auxiliar alunos com deficiência nas atividades higiênicas dentro da escola; auxiliar os professores no desenvolvimento de atividades com alunos com deficiência; acompanhar os alunos com deficiência nas atividades recreativas; ajudar os alunos com deficiência a se alimentar; zelar pelo material do aluno com deficiência dentro da instituição com o mesmo até que o responsável venha buscá-lo e outras atividades correlatas, as quais possam facilitar a presença do aluno com deficiência na escola. (PELOTAS, 2012).

A presença do profissional cuidador dentro das escolas da rede municipal contribui para a garantia dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. Embora não tenha sido encontrada a legislação que garante tal profissional, até o momento em que esta dissertação foi escrita, o aluno com deficiência no município de Pelotas ainda possui o direito de acompanhamento com um professor auxiliar – que é um professor estatutário que, em complementação de carga horária, atua como profissional de apoio em colaboração com professor titular e cuidador, buscando auxiliar na realização das atividades pedagógicas.

É importante salientar que, embora sejam direitos garantidos, ainda há a falta destes profissionais em algumas escolas, bem como o número reduzido em outras, o que pode gerar uma sobrecarga de trabalho ao profissional atuante ou até mesmo a priorização de atendimento aos casos considerados mais graves em detrimento de outros.

Em 2015, o município de Pelotas apresenta o Plano Municipal de Educação para o decênio 2014-2024, a partir da Lei nº 6.245. Bastante extenso, o documento em suas 89 páginas versa sobre diferentes temáticas relativas ao desenvolvimento da educação básica municipal.

Dentre elas, ratifica a importância da expansão do setor de Atendimento Educacional Especializado, buscando que todas as escolas passem a contar com este departamento, buscando universalizá-lo. Salienta, também, a garantia de vaga aos indivíduos com deficiência na rede municipal de ensino, em consonância com o disposto nas legislações nacionais. Este é o documento mais recente encontrado acerca da discussão da temática no município.

Desta forma, salienta-se que o presente levantamento buscou contribuir para atender ao objetivo específico que dispõe sobre o intuito de confrontar o disposto nos documentos oficiais e orientadores para a educação advindos das diferentes esferas (federal, estadual e municipal) com as narrativas coletadas com os profissionais que atuam no chão da escola.

No próximo subcapítulo apresenta-se um esclarecimento necessário sobre as disparidades entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva, bem como acentua a importância dessas duas vertentes na efetivação do direito à escolarização de indivíduos com deficiência.



### 3.4 A disparidade entre Educação Especial e Educação Inclusiva: um apontamento necessário

Embora sejam utilizadas erroneamente como sinônimos, faz-se necessário ressaltar as diferenças entre os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva.

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que nasceu com as primeiras tentativas de escolarização de pessoas com deficiência, a qual se deu de forma segregada. Isto porque a Educação Especial se apresenta geralmente em espaços específicos onde os deficientes irão partilhar a experiência educativa apenas com seus pares – seja em escolas especializadas ou em classes especiais nas escolas regulares, como nos apresenta Mendonça (2015):

A educação especial é uma modalidade de ensino destinada a educandos com deficiências no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos. Ela é o ramo da Educação que se ocupa do atendimento e da educação de pessoas com deficiência em instituições especializadas, tais como escolas para surdos, escolas para cegos ou escolas para atender pessoas com deficiência intelectual. (MENDONÇA, 2015, p. 2)

As justificativas para isso foram modificadas ao longo do tempo. Em seu surgimento, argumentava-se que os deficientes poderiam ser educados, desde que não no mesmo espaço dos considerados *normais* para não atrapalhar seus rendimentos. Ainda em 2021, tínhamos um ministro da Educação que utiliza deste argumento para justificar e pregar o distanciamento dos alunos com deficiência das escolas regulares. A citação que segue foi retirada de entrevista concedida pelo ex-ministro Milton Ribeiro à TV Brasil – financiada pelo governo federal – em agosto de 2021:

No passado, primeiro, não se falava em atenção ao deficiente. Simples assim. **Eles fiquem aí e nós vamos viver a nossa vida aqui.** Aí depois esse foi um programa que caiu para um outro extremo, o inclusivismo. O que é o inclusivismo? A criança com deficiência era colocada dentro de uma sala de alunos sem deficiência. Ela não aprendia. **Ela atrapalhava**, entre aspas, essa palavra falo com muito cuidado, ela **atrapalhava o aprendizado dos outros** porque a professora não tinha equipe, não tinha conhecimento para dar a ela atenção especial. E assim foi. Eu ouvi a pretensão dessa secretaria e faço alguma coisa diferente para a escola pública. Eu monto sala com recursos e deixo a opção de matrícula da criança com deficiência à família e aos pais. **Tiro do governo e deixo com os pais.** (TV BRASIL, 2021, grifos meus).

Para além de ser um fala problemática e atravessada por preconceitos vinda do indivíduo que representava a pasta da educação no nosso país, a preocupação se expande quando assistimos ela servindo de base para argumentação de centenas de indivíduos que endeusam o governo de Bolsonaro e suas graves atitudes de desmobilização da educação e do pouco que construímos acerca da educação inclusiva nos últimos anos:

Acrescente-se ainda que o Brasil acompanhou os demais países e o ensino especial foi, na sua origem, um sistema separado de educação das crianças com deficiência, fora do ensino regular, baseado na crença de que as necessidades das crianças com deficiência não podiam ser supridas nas classes regulares. (NETO et al, 2018, p. 86)

Atualmente, as escolas especiais atuam como um local de acolhimento não apenas da criança como também da família, comumente não substituindo a escolarização em classes regulares. Isso se dá principalmente por estas instituições ofertarem, além do apoio escolar, atividades que objetivam finalidades além da escolarização, como atendimento com profissionais de fonoaudiologia, fisioterapia, terapia ocupacional, neuropsicopedagogia, entre outras que buscam auxiliar no desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo.

Já a Educação Inclusiva é um processo mais recente, fruto de muitas discussões e lutas em prol dos direitos das pessoas com deficiência. Ela objetiva que todos os indivíduos sejam educados em um ambiente comum, dentro das classes e escolas regulares, representando uma prática educativa plural e democrática. Stainback & Stainback (1999) apresentam uma relevante concepção sobre a Educação Inclusiva:

A educação inclusiva pode ser definida como a prática da inclusão de todos – independentemente da inclusão de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural – em escolas e salas de aulas provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21)

Os autores desta citação fazem coro aos demais pesquisadores acerca da Educação Inclusiva, apontando que as salas inclusivas acolhem os alunos reconhecendo a singularidade de cada um, contudo não permitindo que elas sejam utilizadas como justificativa para exclusão ou discriminação dos alunos com deficiência.

O ingresso na escola marca o início da trajetória no processo educativo e muitas vezes representa a primeira separação das crianças dos vínculos familiares e afetivos, ingressando em um novo ambiente socializador. Isto quer dizer que a escola acolhe vivências e as articula com as propostas pedagógicas, buscando ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades, diversificando e apresentando novas aprendizagens.

Desta forma, uma escola inclusiva permite que as crianças se desenvolvam e socializem convivendo com a diversidade humana, reconhecendo as singularidades de cada um. Essas vivências e afetividades construídas durante o período escolar colaboram na formação cidadã de cada aluno bem como na busca pela erradicação dos preconceitos que aparentam ser enraizados na sociedade.

Como abordado anteriormente, mesmo depois de tantas lutas travadas para a garantia de direitos de indivíduos com deficiência, principalmente no que tange a escolarização destes, presenciamos, a partir do governo de extrema direita que esteve no poder (2019-2022) enormes retrocessos acerca do que tanto demoramos para construir e desmistificar sobre a Educação Inclusiva.

Assistimos a um despreparado ministro da Educação que ousa dizer que os alunos com deficiência vão à escola apenas para socializar, pois não possuem capacidade de aprendizagem e chamando a Educação Inclusiva pejorativamente de *inclusivismo*. Não bastasse tal afirmação, em entrevista concedida durante cumprimento de agenda em Recife, seguinte àquela em que apresenta que os deficientes atrapalham o desenvolvimento dos demais, o ministro Milton Ribeiro em uma tentativa de retratação afirma que “temos hoje 1,3 milhão de crianças com deficiência que estudam nas escolas públicas. Desse total, 12% têm um grau de deficiência que é **impossível a convivência**”. (G1, 2021)<sup>5</sup>.

Volto a afirmar que tal declaração se torna ainda mais preocupante quando assistimos ela sendo utilizada como argumento para centenas de indivíduos, inclusive com titulação acadêmica e ocupando cargos de grande relevância, bem como o próprio ministro, tornando o preconceito cíclico. Assim, ressalto que o paradoxo é esse: o ministro e o ex-presidente são a ponta do iceberg. Submerso há milhões deles ao nosso lado, sendo alimentados pelos discursos negacionistas e segregacionistas.

---

<sup>5</sup>O vídeo com a retratação do Ministro da Educação pode ser assistido pela matéria do portal de notícias G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2021/08/19/ministro-da-educacao-criancas-impossivel-convivencia.ghtml>>. Acesso em 02 set 2021.

Não podemos assistir tais retrocessos sem nos posicionarmos e lutarmos por uma escola inclusiva, democrática e acolhedora para todos, seja a partir de pesquisas, envolvimento nas práticas escolares, entre outras possibilidades, buscando dar voz e apoiar cada vez mais este público.

Desta forma, é fundamental ratificar a importância desses dois conceitos – Educação Especial e Educação Inclusiva – e o movimento de mudança que impulsionaram nas escolas a partir de suas proposições. Tanto a Educação Especial quanto a Educação Inclusiva representaram momentos cruciais no rol da escolarização e garantia de direitos dos alunos com deficiência. Portanto, não podemos permitir que se diminua um em prol do outro. O grande mestre Boaventura de Sousa Santos (2003) apresenta de forma brilhante uma perspectiva sobre essa discussão:

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 56)

Desta forma, ratifico a importância deste breve histórico pois a partir dele conseguimos visualizar que a história da educação especial e inclusiva é bastante recente, bem como passou por fases em que a própria socialização era negada às pessoas com deficiência. Ainda é possível perceber que os direitos garantidos a partir de muita luta de deficientes e seus familiares parecem estar em risco frente aos retrocessos do governo anterior, salientando que precisamos estar em constante vigilância.

## **4 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

O presente capítulo busca discorrer sobre a necessidade, importância e exigência das discussões sobre educação inclusiva na formação inicial de professores. Na tentativa de abarcar os tópicos propostos, divide-se em três subcapítulos.

No primeiro, intitulado “A inclusão como exigência social: um diálogo à luz do artigo 93 da Lei nº 8.213 de 1991” apresentamos a perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência como uma exigência da sociedade nos dias atuais. Para além de representar uma responsabilidade em se fazer cumprir o direito destes sujeitos, ao aparecer como uma exigência social pode tomar contornos incongruentes com os objetivos reais da inclusão.

Dando continuidade, o próximo subcapítulo, “A escola como espaço de reprodução social” aborda a questão de a instituição escolar, como reflexo da sociedade, reproduzir as diferentes desigualdades sociais. Desta forma, a inclusão escolar é questionada não apenas no viés de disponibilidade de materiais didáticos e profissionais especializados, mas também acerca da necessidade de discussões que envolvam todos os alunos acerca da responsabilidade compartilhada no que tange à efetiva inclusão de pessoas com deficiência.

Considerando os dispostos nos subcapítulos anteriores, a escola – enquanto espaço de reprodução social – precisa dar conta de muitas demandas trazidas pela sociedade atual. Assim, no último subcapítulo, intitulado “A formação de professores para a inclusão” discorreremos sobre a necessidade das abordagens acerca da educação inclusiva na formação inicial de professores, de forma a preparar os professores para tal prática.

### **4.1 A escola como espaço de reprodução social**

Para Michel Foucault (2014), o indivíduo é produto de uma prática social e, embora possa parecer singular, não o é, uma vez que tem sua individualidade tolhida por espaços que fabricam e formatam os indivíduos de forma específica. A escola é um desses espaços. O filósofo francês é um dos principais críticos da instituição escolar da forma como está organizada.

Para ele, a escola se assemelha às disposições das prisões e do exército: busca-se a disciplina e a submissão dos corpos, a partir da classificação e separação de indivíduos, a sua contenção em espaços específicos (como a disposição em fileiras

que controlam o espaço de ocupação e circulação dos alunos, para um melhor controle do professor), locais de interação limitados e a movimentação dentro do espaço físico através de filas. Segundo Veiga-Neto (2001), esta forma de organização tem um objetivo:

Quadriculamento não é uma questão puramente geométrica e não deve ser deixado ao acaso; ele não deve gerar células homogêneas. Ao contrário, cada quadrícula deve guardar uma certa correspondência à sua função, no conjunto da rede de que ela faz parte. A função de uma quadrícula é, em última instância, desempenhada pelo corpo que a ocupa. (VEIGA-NETO, 2001)

Portanto, para o filósofo, a escola atua como um espaço de controle de corpos e seus movimentos, a partir da manipulação e do condicionamento dentro de regras e disposições que mantém os alunos dentro de seus espaços previamente determinados. O sujeito que não atende ou foge dessas determinações, é rotulado, oprimido e punido.

Nesta perspectiva, a escola seria não apenas um local de ensino, mas também um espaço em que se exercem relações de poder e se reproduzem as desigualdades. Para Foucault, “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2014). Desta forma, a escola pode ser compreendida como uma instituição que disciplina e molda os indivíduos na perspectiva de produzir sujeitos obedientes e produtivos, que se enquadrem no sistema dominante.

Partindo deste pressuposto, a escola, enquanto ferramenta do Estado, pode ser considerada como uma das principais instituições que contribui para a garantia da ordem social e da hierarquia que está posta, uma vez que molda os indivíduos para perpetuar as condições de sociedade conhecidas. Isto porque os conhecimentos abordados nesta instituição vão ao encontro das ideologias e da política dominante à época.

Como crítico da forma de organização das instituições escolares, Foucault (2014) apresenta que a escola nestes moldes contribui para a reprodução de desigualdades. Assim, aponta ser importante que mudanças de paradigmas sejam realizadas para que a escola, enquanto instituição, busque alternativas de educação no intento da promoção da igualdade e da justiça social.

Precisamos salientar que, nas últimas décadas, tivemos avanços significativos no que tange à organização escolar. Vivenciamos a busca por alternativas, a discussão por aprendizagens significativas aos alunos, fugindo dos propósitos de *decorebas*, além de proposições a partir do conceito de reprovação como punição, entre outras. Porém, nos últimos anos assistimos a um projeto de desmonte da educação que visa cada vez mais a escola enquanto ferramenta de preparação para o mundo do trabalho.

A partir da mudança nos currículos propostas pela Reforma do Ensino Médio (2017) e a Base Nacional Comum Curricular (2018), foram retirados períodos de disciplinas como História e Geografia para a inserção de outras como projeto de vida. A passos cada vez mais rápidos, nos aproximamos da realidade escolar à época da ditadura militar com suas aulas de economia doméstica, educação para o lar e técnicas comerciais, hoje mascaradas nas disciplinas de mundo do trabalho e iniciação à informática.

Desta forma, é inegável concordar com Foucault quando este diz que o Estado tem a escola como uma ferramenta para garantir a ordem social vigente, neste caso, a preparação para o mercado de trabalho de forma cada vez mais precoce. Não obstante, de forma concomitante aos avanços no que tange à inclusão de pessoas com deficiência nos espaços escolares, temos a Lei 8.213 de 1991 que torna obrigatória a contratação deste público nas empresas. No próximo subcapítulo, abordaremos esta discussão.

#### **4.2 A inclusão como exigência social: um diálogo à luz do artigo 93 da Lei nº 8.213 de 1991**

A inclusão social pode ser considerada como o ato de incluir na sociedade indivíduos historicamente excluídos e marginalizados durante o processo de socialização. Entre eles, podemos citar os negros, os indígenas, as pessoas com deficiência e as pessoas LGBTQIA+, além de outras em vulnerabilidade social como a população em situação de rua.

As garantias de direitos desses públicos começam a ser discutida apenas a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e, posteriormente, com a Constituição Federal de 1988. A inclusão é um tema relevante e necessário para a

construção de uma sociedade mais justa e equitativa, a partir da promoção do respeito e da igualdade à todas as pessoas sem distinção.

Contudo, é importante ressaltar que, mesmo com alguns avanços registrados nos últimos anos, ainda há um longo caminho a percorrer (sempre), pois ainda existem muitas barreiras que dificultam e discriminam o acesso à serviços básicos como a educação, a saúde e a moradia. No que tange às pessoas com deficiência, embora tenham se consolidado legislações que garantem direitos, sua aplicação na prática pode se dar de forma bem diferente do que está no papel.

No que diz respeito à pessoa com deficiência e o mundo do trabalho, temos a Lei nº 8.213 de 1991, que dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social que, em seu artigo 93º apresenta que:

Art. 93. A empresa com 100 (cem) ou mais empregados está obrigada a preencher de 2% (dois por cento) a 5% (cinco por cento) dos seus cargos com beneficiários reabilitados ou pessoas portadoras de deficiência, habilitadas, na seguinte proporção:

I - até 200 empregados.....	2%;
II - de 201 a 500.....	3%;
III - de 501 a 1.000.....	4%;
IV - de 1.001 em diante. ....	5%.

(BRASIL, 1991).

Em caso de descumprimento, a legislação ainda prevê uma multa a ser paga pela empresa de acordo com o número de funcionários com deficiência não contratados.

Indubitavelmente, a inclusão de pessoas com deficiência no mundo do trabalho é um tema imprescindível para a garantia de seus direitos, de forma a possibilitar que o indivíduo construa sua autonomia financeira e social. Contudo, a reflexão que levanto é se as empresas contratam estes funcionários e lhes dão todo o suporte e atendimento necessário para a sua inclusão efetiva ou se isto se dá apenas por obrigatoriedade da lei. Nesta dissertação, este questionamento se resumirá à uma faísca, à um convite para a reflexão, uma vez que fugiria do nosso foco aprofundar sobre as questões sobre as relações entre espaços escolares e espaços de trabalho.

Isto porque, em 2015, tramitou no Senado Federal uma proposta de incentivo fiscal às empresas que contratassem um número maior de PCDs do que o



estabelecido em lei. De autoria do deputado Arthur Virgílio Bisneto (PSDB-AM), o projeto de lei previa dedução no imposto de renda das empresas, de 50% de dedução do valor dos salários dos empregados com deficiência ou reabilitados. A proposta foi aprovada pela Comissão de Desenvolvimento Econômico, mas não teve a análise concluída e o parecer positivo para ser efetivamente aprovada.

Desta forma, salientamos que ainda existem muitas barreiras para a inclusão de pessoas com deficiência no mundo do trabalho. Como exemplo podemos citar a falta de acessibilidade física, com a ausência de rampas, elevadores e banheiros adaptados. Para além disto, estereótipos e preconceitos ainda rodeiam o cotidiano das pessoas com deficiência, como pôr em dúvida suas capacidades de ocupar cargos que exijam maiores responsabilidades, restando as ocupações consideradas mais simples pelo empregador.

Para mudar esta realidade é preciso buscar a superação dessas barreiras, a partir da promoção de adaptações dos locais de trabalho, oferta de treinamentos e capacitações para a equipe, ratificando a importância da inclusão e a contribuição que os sujeitos com deficiência podem trazer para a empresa. Contudo, salienta-se que essas ações não podem ficar isoladas no ambiente corporativo. É preciso que também hajam avanços nas legislações para a garantia destes direitos.

Desta forma, a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho se mostra como um desafio a ser superado, a partir da adoção de medidas por parte das empresas e do poder público, visando a promoção de acessibilidade, capacitação e formação dos empregadores e dos futuros empregados, buscando a eliminação de barreiras, preconceitos e estereótipos.

Este capítulo se mostrou pertinente uma vez que tivemos o intento de demonstrar que a inclusão se mostra como uma exigência na sociedade em geral – e o mercado de trabalho está inserido nisto. Contudo, optamos por não nos aprofundarmos nessa questão para não fugir do nosso foco: conhecer a inclusão no chão da escola a partir da narrativa de professores.

No próximo subcapítulo, discutiremos as relações entre a formação de professores e a inclusão.

### **4.3 A formação de professores para a inclusão**

A formação docente é compreendida como o processo de formação para o tornar-se professor. Este processo inicia, oficialmente, nos cursos de licenciatura das

universidades. Na academia, são trabalhadas as questões relativas à área de conhecimento e também teorias de aprendizagem e metodologias de ensino. Contudo, é apenas na prática cotidiana que se descortinam outras questões. Outrossim, como veremos a seguir, a formação docente é atravessada por outros saberes que não apenas o acadêmico.

Para além da formação inicial, a formação docente pode se estender com cursos de pós-graduação e outros programas de formação continuada, como cursos de aperfeiçoamento oferecidos por diferentes instituições. O professor enquanto profissional precisa ser dinâmico e estar sempre buscando novos conhecimentos, uma vez que a realidade escolar é marcada por frequentes mudanças e cabe ao professor acompanhar as demandas que vão surgindo.

Para além dos saberes acadêmicos e metodológicos, durante a formação os sujeitos professores também são incitados a refletir sobre as práticas pedagógicas e o desenvolvimento de suas habilidades socioemocionais, a fim de construir um suporte para enfrentar os desafios da profissão. Também é importante essa sensibilização para que possam compreender a situação e as vivências de cada aluno, uma vez que estas particularidades influenciarão diretamente no seu processo de escolarização.

Pensar na formação docente é pensar sobre os profissionais que estarão recebendo nossas crianças e jovens na escola, que acompanharão durante os anos que marcam o período escolar, ensinando não apenas as questões relacionadas às áreas de conhecimento, mas também à formação para a cidadania, para a empatia, para a inclusão, na perspectiva de construção de um mundo melhor. Desta forma, muitos autores se debruçam nessa discussão. Neste trabalho, escolhemos apresentar as contribuições de Freire (1996), Gatti (2017, 2019), Nóvoa (1992) e Tardif (2012).

Para Paulo Freire (1996), a importância do professor está na possibilidade de transformação social das camadas mais populares. Nesta perspectiva, o autor compreende que o professor não deve ser um transmissor de conhecimentos, mas sim um agente que promova reflexões da vida em sociedade e das questões cotidianas, buscando uma formação cidadã baseada na criticidade e consciência.

A proposta de educação de Freire (1996) se baseia na problematização da realidade e do diálogo sobre ela. Isto é, uma vez que compreende o cotidiano dos alunos como espaço-tempo rico em tramas e possibilidades de trabalho, o autor

propõe a elaboração de situações-problemas a partir das quais as atividades serão desenvolvidas.

Assim, o aluno é um sujeito-ativo no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que professor e alunos trabalham cooperativamente na construção de novos conhecimentos. Isto a partir de uma educação respeitosa, que considera as subjetividades dos sujeitos, instiga a reflexão, o posicionamento, a criatividade e o interesse dos alunos, uma vez que se percebem como peça-chave nesta construção coletiva.

Ao dialogar sobre a formação de professores, Tardif (2012) apresenta que se trata de um processo complexo que envolve não apenas a formação profissional do indivíduo, mas também sua dimensão pessoal. Isto é, durante o processo de formação profissional, o sujeito trabalha a sua identidade, desenvolvendo a compreensão de si mesmos enquanto indivíduo. Assim, ele apresenta três saberes que considera imprescindíveis para a formação profissional, quais sejam: saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Os saberes disciplinares se referem aos conhecimentos acadêmicos, específicos de uma disciplina ou área de conhecimento. Adquiridos no processo de formação acadêmica, são indispensáveis para a prática escolar. Contudo, sozinhos não dão conta das dimensões de formação profissional.

Os saberes curriculares ou pedagógicos dizem respeito ao conhecimento sobre a prática pedagógica em si. Este saber é adquirido a partir da formação pedagógica voltada para tais práticas, em conjunto com a experiência profissional que vai sendo adquirida.

Os saberes experienciais dizem respeito às experiências individuais e coletivas vividas pelo sujeito em formação, a qual reflete criticamente sobre tais acontecimentos. As vivências do período de escolarização do sujeito também são consideradas aqui, uma vez que, ao lembrar de momentos marcantes, podemos ressignificar e agir de forma semelhante ou até igual, ancorada nesta memória:

Os saberes experienciais surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. (TARDIF, 2012, p. 54)

Assim, ratifica-se a importância dos saberes experienciais, a partir da reflexão crítica de vivências experienciadas dentro e fora de sala de aula e ressignificadas, num movimento de autoformação. As contribuições de Tardif para a formação de professores também consideram a formação contínua dos professores, seja a partir de eventos e demais possibilidades nesta vertente, como também da reflexão crítica sobre a prática e as experiências.

Ainda acerca dos saberes experienciais, as ideias de Antônio Nóvoa convergem com essas percepções de Tardif quando apresenta que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. [...] Urge por isso (re)encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1992, p. 13)

Assim como Tardif, Nóvoa salienta a importância da autoformação e da dimensão pessoal do sujeito no seu processo de formação profissional. É necessário que se considere um espaço-tempo de autorreflexão, de autoconhecimento, da valorização da subjetividade dos indivíduos. Esta sensibilização com o professor enquanto pessoa, que tem sua história de vida, suas bagagens, é atravessado por inseguranças, alegrias, dificuldades são temáticas bastante caras no que tange as discussões sobre a formação docente.

Para além disto, esta discussão também é importante quando trabalhamos com a formação de professores para a inclusão, em especial na presente dissertação, uma vez que vai diretamente ao encontro do problema de pesquisa que é: quais os sentimentos que atravessam os professores de Geografia no que tange à inclusão de pessoas com deficiência no cotidiano escolar?

É importante salientar que não se trata de sobrevalorizar as experiências em detrimento dos conhecimentos acadêmicos e escolares, mas sim, de considerar tais vivências na formação do sujeito professor, uma vez que este é formado de diferentes peças que se encaixaram durante a sua trajetória de vida.

Além disto, ao buscar aproximar os conteúdos escolares do cotidiano dos alunos, ao validar suas experiências e toma-las com ponto de partida para a construção de novas aprendizagens se mostra como uma ferramenta eficaz para despertar o interesse e instigar a crítica e reflexão dos alunos. Acerca destas proposições, Gatti (2017) apresenta que:

Uma nova visão é necessária na seara educacional, como também a construção de uma consciência mais crítica quanto a nossas ações formativas no campo da docência. As comunidades humanas se tornaram mais heterogêneas, há grande densidade demográfica no mundo de hoje, há intensificação das comunicações globais evidenciando a pluralidade de conceitos e problemas, bem como, pondo em aberto a questão dos enormes desafios que se levantam quanto à preservação da vida neste planeta. A educação escolar tem um papel essencial nessa direção, e os professores são chamados a comprometerem-se com um ensino que propicie aprendizagens as quais permitam às crianças e jovens, como cidadãos, tomarem decisões fundadas em conhecimentos sólidos e agirem pela preservação de condições específicas ligadas não só ao nosso habitat natural, mas também em alto grau, ligadas às comunidades humanas e suas ações e às suas próprias vidas. Coloca-se como um direito da cidadania a socialização e apreensão dos conhecimentos que podem contribuir para a vida cidadã com dignidade, e, nesse processo a Educação, considerada em seus diferentes ângulos e formatos, é central, torna-se área de interesse público vital e a Educação Escolar assume aí papel relevante, e nela, destaca-se o trabalho dos professores. (GATTI, 2017, p. 726)

Ao considerar as subjetividades dos sujeitos e a importância de sua participação ativa no processo de ensino-aprendizagem valida o espaço dos sujeitos enquanto espaço-tempo em que a vida se desenrola, onde as relações sociais e de poder acontecem, demonstrando aos alunos que as suas vivências são amostras de temáticas que são abordadas pelas áreas de conhecimento. Ao trazer o cotidiano para a sala de aula, o professor demonstra cuidado e responsabilidade com seus alunos e suas histórias, demonstrando desta forma diversas importâncias – a da escola, a das disciplinas e a sua própria, enquanto profissional que media na construção de novos conhecimentos.

A partir dos avanços nas legislações que passaram a garantir os direitos educacionais às pessoas com deficiência, as quais trabalhamos com maior aprofundamento no capítulo 3, novas discussões passaram a ser necessárias no âmbito da formação docente, tanto inicial quanto continuada: como trabalhar com alunos com deficiência?

É inegável reconhecer a importância do processo de inclusão nos espaços escolares, uma vez que representam uma vitória deste público e suas famílias, a partir

da efetivação de um direito que é seu. Contudo, o simples ato de ter o direito de matricular este aluno na escola não garante uma inclusão efetiva destes sujeitos no ambiente escolar. Conforme Lira (2021):

A inserção dessas pessoas nos ambientes escolares não garante a efetivação do processo da inclusão, pois envolve uma gama de fatores que vão além da sua entrada nos espaços educacionais, exigindo profissionais qualificados, materiais didáticos inclusivos, metodologias diferenciadas e espaços estruturados para a diversidade do referido público. Para isso, são necessárias políticas públicas inclusivas, que proporcionem formação docente inicial e continuada, além de investimentos nos diversos aspectos demandados por esses estudantes. (LIRA, 2021, p. 12)

A autora ratifica que a discussão sobre a inclusão não se esgota com a inserção dos alunos com deficiência no espaço escolar, sendo necessário um aparato de metodologias, ações, práticas orientadas e respaldadas que permitam que o aluno participe efetivamente das atividades, mesmo que estas ocorram de forma adaptada, mas permitindo que se sintam pertencentes ao espaço e que desenvolvam suas potencialidades e habilidades, em busca da mobilização de novas aprendizagens.

Conhecer e respeitar as singularidades do sujeito é um dos primeiros e mais importantes passos para o processo de inclusão. Ao conhecer sua condição, suas preferências, suas formas de organização, o professor começa a ter o material necessário para planejar suas primeiras atividades com o aluno de inclusão. Segundo Laurindo & Gonçalves (2017), essa sensibilização é um ponto-chave para o processo inclusivo:

A apropriação de conceitos e práticas educativas voltadas a essa concepção educacional faz se perceber que a educação inclusiva é feita no reconhecimento das diferenças, na convicção de que todo sujeito aprende e nas adaptações curriculares e metodológicas necessárias a cada sujeito no processo ensino-aprendizagem, diante da sua singularidade no tocante a seu universo particular. (LAURINDO & GONÇALVES, 2017, p. 36)

Desta forma, ao reconhecer o sujeito enquanto singular e compreender as suas possibilidades de desenvolvimento estamos dando o pontapé inicial para a prática inclusiva. Contudo, as discussões que se descortinam a partir disso podem ser resumidas em alguns questionamentos: e agora, como trabalhar com este aluno? Que atividades e metodologias podem ser utilizadas? O professor, em sua formação inicial e continuada, foi preparado para a prática inclusiva? O que fazer para incluir efetivamente este aluno em sala de aula?

Ao adentrar no chão da escola, podemos perceber professores sobrecarregados, desmotivados e que se consideram despreparados para as diferentes práticas que se descortinam, como é o caso da a educação inclusiva. Estudos como de Laurindo & Gonçalves (2017) demonstram que os professores não tiveram o contato com as particularidades da prática inclusiva durante seus cursos de formação inicial.

Desta forma, consideram que não possuem conhecimento suficiente para trabalhar com o público. Muitos se desdobram em busca de formação continuada, enquanto outros, sobrecarregados com cargas horárias pesadas ou até mesmo por desinteresse, acabam não buscando-as. Assim, a prática inclusiva se esvazia e toma contornos de integração, uma vez que os alunos são fisicamente inseridos dentro do espaço escolar, mas não na sala de aula, sendo direcionados para outros espaços específicos como biblioteca ou sala de recursos.

Assim, ao aprofundar os estudos acerca da educação inclusiva e a formação de professores, a principal questão que urge é a necessidade de uma modificação dos currículos das licenciaturas, de forma que abarquem questões situacionais que serão encontradas pelos futuros professores na sua prática escolar. Também se salienta aqui a necessidade de apoio dos órgãos responsáveis pela educação, em seus diferentes níveis. Esta afirmação se fundamenta em Gatti (2010):

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução das estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria a escolarização (GATTI, 2010, p. 11).

Ao utilizar esse trecho, ilustro o quanto ele é urgente uma vez que, durante a realização da minha pesquisa fui surpreendida com obstáculos impostos pela Secretaria Municipal de Educação que tentou, a partir de algumas arbitrariedades, dificultar e até mesmo impossibilitar o andamento da presente pesquisa.

A partir da exigência de uma documentação antes desconhecida pelos profissionais que foram buscados para as entrevistas, em um dos diálogos, fui orientada de que não poderia utilizar o nome do município e da rede – que é pública

– por não ter tido essa nova liberação, a qual fui cobrada quando a pesquisa já estava em seus encaminhamentos finais.

Ao nos depararmos com esses obstáculos, a entrevista por pautas que seria realizada com o profissional do CAPTA (apêndices A e C) não pode ser utilizada, uma vez que são um departamento da Secretaria Municipal de Educação e precisam estar de acordo com as disposições da mantenedora, mesmo que estas orientações sejam repassadas nos “acréscimos da partida”. Assim, levantamos um convite à reflexão: a quem interessa esse silenciamento?

Ao repensar a formação docente, em especial a formação inicial, evidenciamos a importância desta etapa na perspectiva de fornecer reflexões e discussões sobre ferramentas e metodologias, além de outras possibilidades para a prática em educação inclusiva. Esta mudança se mostra instintivamente necessária para representar um aporte, um respaldo, para que os professores não se sintam tão perdidos ao ter alunos com deficiência em suas turmas. Acerca da diversidade no espaço escolar, Imbernón (2000) aborda que:

A diversidade que a educação pretende atender não pode ser estabelecida em termos abstratos, mas ao contrário, deve ser vinculada a uma análise da realidade social atual e deve abranger todo o âmbito macrossocial quanto microssocial. [...] É preciso considerar a diversidade como um projeto socioeducativo e cultural enquadrado em um determinado contexto, e entre as características desse projeto necessariamente devem figurar, a participação e a autonomia. (IMBERNÓN, 2000, p. 86).

A partir desta colocação, podemos retomar a importância da sensibilização do professor para a prática escolar, em especial, para a prática em educação inclusiva. Isto porque o professor precisa compreender os sujeitos em suas diversidades e capacidades de aprendizagem (LAURINDO & GONÇALVES, 2017), precisa considerar as singularidades e vivências dos indivíduos para assim buscar, cooperativamente, caminhos para a efetivação da inclusão escolar.

Sendo assim, a partir da reflexão dos estudos acerca da formação inicial e continuada de professores para a inclusão podemos perceber a urgência em se abordar a temática dentro dos cursos de graduação, de forma a qualificar o futuro professor. Assim como as demais conquistas da educação inclusiva, a mudança dos currículos de formar a abranger esses assuntos ainda é bastante incipiente.

Existem, sim, tentativas de se abordar a temática, as quais estão registradas e apreciadas no capítulo 5.2. Contudo, é imprescindível que haja uma expansão



destas discussões, tendo em vista sua importância e relevância para a formação de professores e para a prática em educação inclusiva.

No próximo capítulo, apresentaremos uma reflexão sobre a educação geográfica inclusiva, partindo de diálogos sobre o ensino de Geografia, para as potencialidades da Geografia para a educação inclusiva e finalizando com as produções acadêmicas acerca da temática Geografia e Inclusão disponíveis na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

## 5 A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA

O presente capítulo tem como objetivo discorrer sobre o ensino de Geografia, a Geografia Escolar e suas possibilidades de discussão acerca da temática inclusão dentro de sala de aula. Além disso, também busca apresentar um levantamento acerca das pesquisas realizadas nos programas de pós graduação em Geografia das universidades do país que se assemelham com a temática proposta neste trabalho. Desta forma, organizamos os tópicos propostos em três subcapítulos.

No primeiro subcapítulo, intitulado “Diálogos sobre o ensino de Geografia” buscamos apresentar as proposições acerca do ensino de Geografia, pautado em autores que debruçam suas pesquisas nesta perspectiva, como Callai (2003), Carlos & Dias (2012), Castrogiovanni (2009), Cavalcanti (2010, 2019), Costella (2014), Kaercher (1998, 2009, 2014, 2016) e Menezes & Kaercher (2017).

A gama de assuntos abordados pela Geografia Escolar é ampla e valiosa, permitindo discussões aprofundadas sobre diferentes questões da sociedade e do mundo, considerando diferentes perspectivas e formas de análise. Desta forma, no segundo subcapítulo, “Potencialidades da Geografia Escolar para a inclusão” discorreremos sobre as possibilidades de inserção da temática que envolvam a inclusão durante a disciplina de Geografia na escola.

No terceiro e último subcapítulo, intitulado “Geografia e Inclusão como tema de pesquisa: um levantamento a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)” apresentamos um levantamento de pesquisas semelhantes à temática proposta nesse trabalho, a partir da busca por palavras chave no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

### 5.1 Diálogos sobre o ensino de Geografia

Para o diálogo, decidi trazer as palavras de Kaercher (2014) sobre a Geografia e seu ensino nos ambientes escolares:

Começamos, assim, a justificar a necessidade e a importância da Geografia e de seu ensino escolar: **nossa existência, nossa identidade, se dá no espaço**. Pensar o ser humano implica pensar nos espaços que habitamos e transformamos, permanentemente, para que nossa existência possa acontecer, continuar. Existir implica, necessariamente, fazer Geografia, transformar a natureza em espaços cotidianos: prédios, estradas, plantações,

fábricas, etc. Para que possamos existir precisamos fazer Geografia, transformar a natureza. Transformando-a, fazemo-nos “civilização”. (KAERCHER, 2014, p. 21, grifos do autor)

A partir desta citação, podemos perceber os atravessamentos da Geografia no nosso cotidiano e a infinidade de temáticas que ela e seu ensino podem abarcar dentro da disciplina escolar. A Geografia é nosso dia-a-dia (KAERCHER, 1996) e, enquanto ciência, é ao mesmo passo completa e complexa. Isto porque envolve a relação entre sociedade e natureza, entre os sujeitos e, além de tudo – e por tudo isso –, ela permite e possibilita o pensamento, a criação, a reflexão, a crítica. Por mais que para alguns autores esta resposta possa parecer vazia, considero que a Geografia é tudo e está por toda a parte.

Para Costella (2014), a Geografia é um conhecimento responsável pela construção e desenvolvimento de uma lógica de pensamento que pode tornar o aluno consciente de suas ações, visto que seu poder reflexivo é incalculável. Esta perspectiva de construção de um pensamento geográfico que fortalece o sujeito é compartilhada também por Cavalcanti (2019):

Eu costumo dizer que a Geografia serve na escola e na formação das pessoas para pensar – essa é a sua utilidade maior. Não se trata, nesse caso, de indicar nas respostas utilidades diretas, imediatas, de aplicação do conhecimento geográfico. Não são questões que exigem resoluções diretamente práticas. Mas, por outro lado, eles indicam que **a Geografia tem singular e importante utilidade, porque ela serve para pensar**. E pensar não é pouca coisa, porque, ao se estudar Geografia, os conhecimentos produzidos por essa ciência, desenvolve-se um modo peculiar de pensamento. Pensar está diretamente ligado aos modos de ser de quem pensa e, por sua vez, aos modos de atuar do sujeito que se orienta por seu pensamento. Assim, ressalta-se o pensar, mas em sua necessária inter-relação entre pensar, ser e atuar, o que atribui relevância social ao estudo da Geografia. (CAVALCANTI, 2019, p. 10, grifo meu)

A busca da construção de um pensamento geográfico crítico e reflexivo é uma das maiores contribuições da Geografia escolar. Desta forma, é importante ressaltar e ratificar a importância da Geografia no currículo escolar e na formação dos indivíduos. A Geografia está presente no nosso cotidiano e é apurada por todos os nossos sentidos. Ela é a sociedade, a paisagem, o ambiente, o espaço, o universo, as relações sociais, as relações de produção, as relações de poder, as formas de resistências... Diversos autores buscam a conceituação e a expressão em palavras da relevância dessa ciência. Pela sua amplitude, identifica-se com diversos escritos,

contudo, um em especial – Kaercher (1998), quando salienta a importância da alfabetização geográfica:

Estar alfabetizado em Geografia significa relacionar espaço com natureza, espaço com sociedade, isto é, perceber os aspectos econômicos, políticos e culturais, entre outros, do mundo em que vivemos. Ler e escrever em geografia é ler o mundo de maneira que o aluno saiba se situar (e não só se localizar e descrever) e se posicionar. Que assuma um posicionamento crítico com relação às desigualdades socioespaciais. (KAERCHER, 1998, p. 19).

A criticidade, bem como a reflexão, são dois pontos-chave bastante caros ao ensino de Geografia. Fazer com que o sujeito se perceba enquanto cidadão de direitos, compreendendo o seu lugar no mundo é apenas uma das possibilidades que se descortinam com a disciplina Geografia na escola. Para isto, num primeiro momento, o aluno precisa compreender que a Geografia está presente no seu cotidiano, portanto, cabe ao professor fornecer as ferramentas para que o aluno perceba que a Geografia está presente neste. Segundo Callai (2003):

A Geografia é uma ciência social. Ao ser estudada, tem de se considerar o aluno e a sociedade em que vive. Não pode ser uma coisa alheia, distante, desligada da realidade. Não pode ser um amontoado de assuntos, ou lugares (partes do espaço), onde os temas são soltos, sempre defasados ou de difícil (e em muitas vezes inacessível) compreensão dos alunos. Não pode ser feita apenas de descrições de lugares distantes ou de fragmentos do espaço. (CALLAI, 2003, p. 57)

Desta forma, Callai ratifica a importância do rompimento da ideia de que a Geografia é apenas uma disciplina escolar e que está presente apenas nos livros didáticos e que apresenta aspectos eminentemente físicos. É preciso injetar nas aulas de Geografia doses de cotidiano, demonstrando aos alunos que ela é uma ciência viva, palpável e que é (re)construída diariamente por nós. A partir destas considerações, podemos iniciar um diálogo sobre a importância de o aluno ser um sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem – experienciando, vivenciando e compartilhando suas percepções e narrativas.

O processo de ensinar não pode ser compreendido pelo depósito de conteúdo nos alunos, muito menos o ato da simples repetição. Ensinar é desequilibrar o pensamento dos alunos, de forma a instigar o raciocínio e o pensamento crítico, levando-os a agir sobre o conhecimento.

Por entre as várias correntes epistemológicas da educação, nesta pesquisa há uma identificação com a construtivista, que está associada com a pedagogia relacional. Esta, “assenta-se na ideia de que o processo de interação entre sujeito e objeto possibilita a formação do conhecimento” (MENEZES; KAERCHER, 2017, p. 151). Ainda nesta, também não há hierarquização, pois professor e aluno estão no mesmo nível, visto que ambos possuem suas bagagens individuais. Esses conhecimentos prévios devem se relacionar entre si, bem como entre os indivíduos, em um movimento de troca de conhecimento, para que haja aprendizagem.

Ainda acerca da bagagem dos alunos ser considerada como ponto de partida para a construção de novas aprendizagens, utiliza-se Menezes & Kaercher (2017), quando apresentam que o professor possui um saber dito formal, enquanto o aluno possui uma história de conhecimento elaborada, a qual deve ser considerada e valorizada no processo ensino-aprendizagem.

A escola é um organismo vivo e é atravessada, cotidianamente, por diversas situações. Tanto professores quanto alunos passam por diferentes realidades de vida, sendo forjados por distintos problemas e momentos. Sendo assim, precisa-se considerar que cada aluno é diferente e único e, para além disto, também possuem trajetórias próprias, tendo crescido e se desenvolvido de formas e em ambientes diferentes entre si. Carlos & Dias (2012) ratificam esse discurso quando abordam o processo de aprendizagem em diferentes ambientes:

[...] O processo de aprendizagem como propriedade do sujeito está atrelado à interação com o seu meio social e, particularmente, com a escola. Sendo assim, os alunos não contam exclusivamente com o contexto escolar para a construção de conhecimento sobre conteúdos considerados escolares. A mídia, a família, a igreja, os amigos e a comunidade onde estão inseridos são também fontes de influência educativa que incidem sobre o processo de construção de conhecimento. Essas influências sociais normalmente somam-se ao processo de aprendizagem escolar, contribuindo para a sua consolidação, por isso é importante considerá-las e integrá-las ao trabalho docente. (CARLOS & DIAS, 2012, p. 216)

Compreender suas bagagens e as contribuições de outros ambientes que não o escolar para a formação dos sujeitos é Geografia. Ao refletir sobre suas vivências e construções dentro desses diferentes espaços o sujeito-aluno está fazendo Geografia, está compreendendo a Geografia. Isto porque o objeto de estudo da Geografia é o espaço geográfico, “conjunto de objetos e ações que revela as práticas sociais dos

diferentes grupos que vivem num determinado lugar, interagem, sonham, produzem, lutam e o (re)constroem” (CASTROGIOVANNI, 2009, p. 7).

Ainda para além da consideração das bagagens, também é de grande importância a escuta apurada dos alunos, a consideração de suas opiniões, estabelecendo conexões com o cotidiano e com o conteúdo, visto que estas mobilizam o processo de ensino-aprendizagem. A prática de escutar os alunos contribui para a construção da relação de confiança e os incentiva a participar das aulas e exporem suas colocações.

A partir da consideração das narrativas de seus alunos, o professor se engaja na tentativa de dinamizar a disciplina, de aproximar do aluno, tornando-a atrativa uma vez que justifica a importância e contribuições da ciência geográfica para a formação dos sujeitos. Acerca dessa construção, Costella (2014) apresenta que:

Ensinar Geografia é reconhecer que o nosso texto é o espaço, as primeiras linhas são os lugares, os quadros mentalmente desenhados são as paisagens, o reconhecimento dos limites e fronteiras são os territórios e suas territorialidades e as ações sobre este texto faz parte do próprio aluno. Ensinar Geografia é aprender com o aluno as suas leituras, é misturar-se com suas histórias e solicitar deles as imagens que eles mesmos projetam de seus tempos e de seus espaços. (COSTELLA, 2014, p. 193)

A docência é um grande desafio. Lidar com centenas de alunos durante a carreira, conhecer e considerar suas histórias de vida, seus diferentes desenvolvimentos, perpassar por diferentes realidades, bem como diferentes momentos da história – sejam eles de luta, de resistência ou de repressão. Mas, ao mesmo passo, o seu desenvolvimento é muito prazeroso. Não há palavras que mensurem a conexão e as memórias que se constroem com os alunos nas buscas por uma aprendizagem mais significativa.

Ser professor é estar disposto a constantemente sair de sua zona de conforto, assumindo responsabilidades e preocupações. É realizar experimentações de ideias, dinâmicas, propostas e práticas pedagógicas. O retorno dos alunos é sempre muito gratificante e renovador de energias, mesmo quando em tempos difíceis e sombrios para a educação. Cavalcanti (2019) dialoga sobre o ser professor em Geografia:

Nesse sentido, quero continuar a investir esforços para convencer as pessoas de que ser professor é muito significativo, é muito importante. Ser professor de Geografia é poder evidenciar processos espaciais que têm implicações no cotidiano das pessoas, em diferentes escalas. Sobrelevo e, ainda, que fazer e conhecer a Geografia é um modo de ser e, também, de se conhecer como

peessoa, como cidadão, como sujeito social. É uma maneira de atuar na vida. Por conseguinte, a Geografia interfere nos modos de viver a vida, pois afeta a relação das pessoas com o mundo. (CAVALCANTI, 2019, p. 15)

Desta forma, ratifica-se mais uma vez as singularidades que tornam a Geografia uma ciência que, a partir do momento em que é atravessada por uma infinidade de temáticas, se torna única. Suas contribuições para a construção de um pensamento crítico e reflexivo, eminentemente geográfico, a tornam uma disciplina indispensável nos espaços escolares.

A discussão acerca do ensino de Geografia pode ser considerada como um campo fértil para pesquisa e poderia facilmente ser o tema de uma dissertação de mestrado. Como a presente pretende dialogar sobre um panorama mais específico dentro da Geografia enquanto disciplina escolar, optamos pela brevidade deste capítulo de sistematização sobre o ensino de Geografia.

Desta forma, no próximo subcapítulo, serão apresentadas as potencialidades da Geografia Escolar para a prática em educação inclusiva.

## 5.2 Potencialidades da Geografia Escolar para a inclusão

A construção da própria identidade é o lastro para a descentração espaço-temporal do sujeito cidadão. E a construção da identidade é, na verdade, a representação das diferenças do sujeito; são as suas marcas/sinais e a valorização de tais singularidades. Em outras palavras, a construção da identidade é a tomada de consciência de que eu sou diferente e por ser diferente é que existo e possuo valor social. **O homogêneo não existe.** São as diferenças que possibilitam os diálogos e as trocas, portanto o constante crescimento social do sujeito. (CASTROGIOVANNI, 2009, p. 13, grifo meu)

Optei por iniciar esse subcapítulo com esta proposição de Castrogiovanni como um convite para o diálogo e reflexão acerca das potencialidades da Geografia enquanto disciplina escolar para a inclusão.

Enquanto ciência, a Geografia tem como um de seus objetivos compreender a produção e transformação do espaço – a qual pode ser realizada através das relações de trabalho, poder e demais características da vida em sociedade. Uma vez inseridos dentro de uma sociedade, compartilhamos nossas vivências com pessoas diferentes de nós: brancos, negros, índios, imigrantes, deficientes físicos, deficientes visuais, surdos, neurodivergentes... Considerando a Geografia Escolar enquanto uma disciplina que busca o pensamento crítico e reflexivo a partir da aproximação com a realidade dos alunos, podemos considerar esta como uma das disciplinas com maior

potencialidade no que tange ao trabalho em educação inclusiva. É o que ratificam Amaral et al (2013):

Esta disciplina apresenta papel significativo na aprendizagem, seja por proporcionar o desenvolvimento de habilidades específicas da observação, descrição, análise como aprender a observar, descrever, comparar, estabelecer relações e correlações, tirar conclusões e fazer sínteses do espaço de vivência; seja por possibilitar a apropriação de conteúdos que permitem ler o mundo e o lugar em suas contradições. (AMARAL et al, 2013, p. 8)

Enquanto temática, são muitos os assuntos abordados na Geografia Escolar que podem ser utilizados como ponto de partida para a discussão acerca da inclusão. Por exemplo, ao trabalhar relações de trabalho, podemos citar a Lei nº 8.213/1991, que dispõe sobre os planos de benefícios da previdência social e apresenta, em seu artigo 93º, a exigência de percentual de pessoas com deficiência nas empresas. A partir desta disposição, as empresas com cem ou mais funcionários tem a obrigação de preencher entre dois e cinco por cento dos seus cargos com pessoas com deficiência ou que estejam se reintegrando ao trabalho.

Ao trabalhar a urbanização esbarramos na mobilidade urbana, uma vez que o crescimento e desenvolvimento desproporcional de algumas áreas acarretam problemas em suas estruturas de organização. Uma das possibilidades nesse tema é, ao abordar a mobilidade urbana, discutir sobre o direito de ir e vir das pessoas com deficiência que muitas vezes é minado a partir experiências de dificuldade ou privação de acesso destes indivíduos aos espaços públicos e privados. Neste ponto, alguns questionamentos podem ser levantados, como: vocês sabem o que são barreiras físicas? Vocês sabem o que são barreiras arquitetônicas? Quais os outros tipos de barreiras que existem? Consideram que cidade seja acessível para todos? A rua da casa de vocês é acessível? Vocês conhecem algum ponto turístico da cidade em que não haja acessibilidade?

Considerando a organização em sociedade, outra proposta é discutir as relações de poder que negligenciam e muitas vezes invisibilizam a existência de pessoas com deficiência, negando suas experiências e seus direitos enquanto cidadãos. Aqui é possível discutir as desigualdades, os preconceitos e outras dificuldades encontradas pelos sujeitos com deficiência no seu dia a dia. É o espaço de falar sobre a política, sobre a organização do município enquanto órgão federativo: o governo municipal garante a inclusão de pessoas com deficiência nos espaços



públicos como a escola? Vocês lembram de alguma ação de promoção à inclusão realizada nos últimos anos?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta, em sua última versão (2018) as competências socioemocionais entre as dez competências a serem desenvolvidas pelos estudantes brasileiros. Nesta perspectiva, a Geografia pode contribuir para o trabalho da competência socioemocional, uma vez que ao abordar as temáticas de diferenças, desigualdades e a inclusão dentro de seus assuntos próprios da disciplina, desenvolve nos alunos a compreensão e respeito ao outro, a tolerância e a cooperação, bem como a empatia.

As discussões realizadas também podem contribuir para a formação cidadã dos estudantes, uma vez que enquanto estudo do espaço e da sociedade, a Geografia escolar ratifica que a cidade e o acesso a ela é um direito de todos os cidadãos. O direito de ir e vir, o direito de se locomover pela cidade e seus espaços é garantido a todos os cidadãos e as barreiras que ainda dificultam esses acessos devem ser fragmentadas na busca pela garantia dos direitos como cidadão das pessoas com deficiência.

Para além das temáticas sugeridas, o tópico inclusão ainda pode ser inserido de forma mais sutil em temas maiores, como no estudo da população brasileira, sempre buscando contextualizar com as vivências dos sujeitos alunos.

No que tange a recursos didáticos, o leque de possibilidades é ainda maior. A Geografia escolar já sugere a utilização de recursos concretos para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem dos sujeitos. Considerando o desenho universal para aprendizagem como princípio norteador, a maioria dos recursos aqui sugeridos poderão ser utilizados por todos os alunos. Tal conceito diz respeito aos recursos que são projetados para a utilização do maior número de pessoas possível, sem a necessidade de adaptações posteriores (PRAIS apud CAST, 2016, p. 56).

A primeira sugestão é a utilização dos mapas em sala de aula. Eles são um ótimo recurso visual que facilitam a compreensão de algumas características mais abstratas como a localização espacial dos países no globo terrestre. Mas ora, se são um ótimo recurso visual, como incluir alunos com deficiência visual? A solução está nos mapas táteis, uma adaptação do recurso que garantem a *leitura com as mãos*.

A construção de mapas em alto relevo pode ser feita com materiais bastante acessíveis e comuns, como por exemplo, grãos de feijão, de arroz e diferentes tipos de macarrão. Durante a minha graduação (2016-2019) realizei a construção de mapas

táteis para o ensino de Geografia com deficientes visuais. Os dois primeiros foram construídos conjuntamente com minha colega para uma apresentação na disciplina de Cartografia Geral e não chegou a ser utilizado com alunos. Os outros dois foram construídos durante a intervenção para o trabalho de conclusão de curso que realizei em uma escola especial para deficientes visuais. Estes foram construídos coletivamente com três alunos cegos e foram utilizados com os mesmos para a compreensão do tema a ser trabalhado.

Imagem 2. Mapas construídos durante a graduação.



Fonte: Daniele Duarte (2017)

Imagem 3. Mapa construído com alunos cegos durante intervenção para o trabalho de conclusão de curso.



Fonte: A autora (2019)

Imagem 4. Mapa construído com alunos cegos durante intervenção para o trabalho de conclusão de curso.



Fonte: A autora (2019).

Imagem 5. Mapas construídos com alunos cegos durante intervenção para o trabalho de conclusão de curso.



Fonte: A autora (2019).

Outra possibilidade de recurso didático são os globos terrestres adaptados. Eles também possibilitam a compreensão de questões abstratas e podem ser utilizados com diversos públicos. Durante a graduação, para a mesma apresentação, construímos também globos terrestres adaptados para deficientes visuais com o intuito de trabalhar as coordenadas geográficas de latitude e longitude. Observa-se que os recursos podem ser utilizados não apenas como deficientes visuais, mas também com demais alunos, uma vez que foram coloridos justamente para esta possibilidade de desenho universal, partindo dos pressupostos de desenho universal.

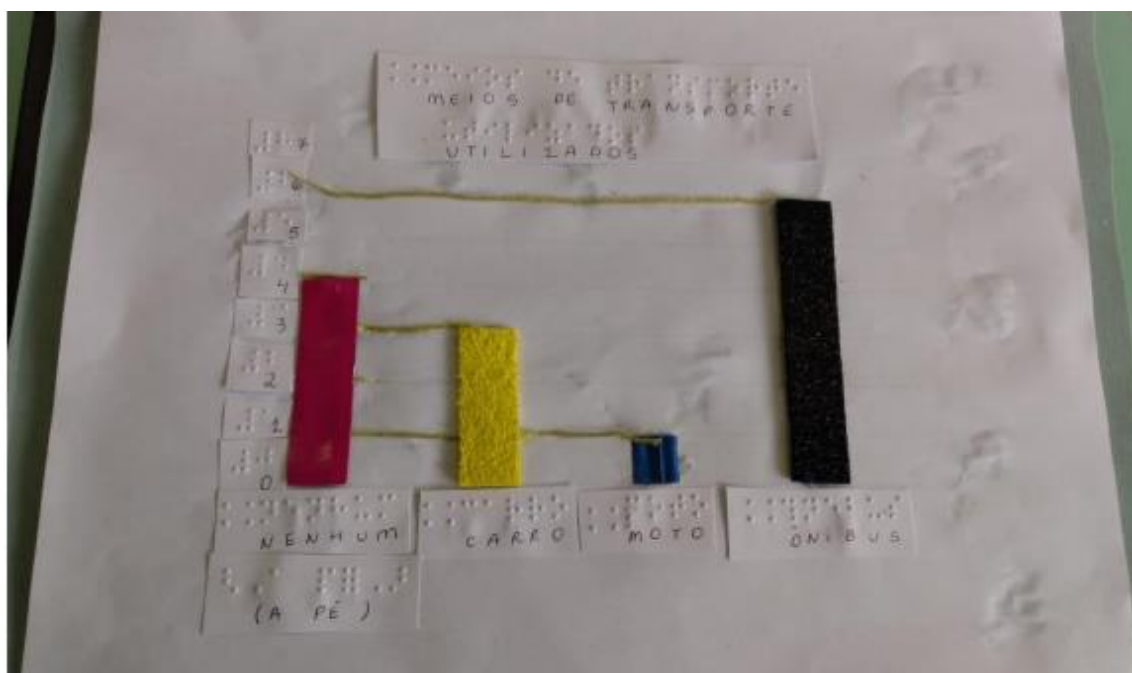
Imagem 6. Globos terrestres construídos durante a graduação.



Fonte: Daniele Duarte (2017).

Os gráficos também representam um recurso bastante utilizado na Geografia escolar, uma vez que possibilitam a compreensão e interpretação da quantificação de dados de forma mais acessível. Na mesma intervenção que realizei em 2018 para o trabalho de conclusão de curso, construí coletivamente com os alunos cegos dois gráficos táteis sobre a temática de meios de transporte e bairros de moradia. Neste, é importante que sejam utilizados fios de linha ou lã que façam o caminho entre a barra e o número correspondente, para que o aluno possa fazer a leitura.

Imagem 7. Gráfico tátil construído com alunos cegos.



Fonte: A autora (2019).

Imagem 8. Gráfico tátil construído com alunos cegos.



Fonte: A autora (2018).

Uma outra possibilidade de recurso didático são as maquetes, uma vez que permitem uma visualização em terceira dimensão (3D) de temas como o relevo. Este é mais um recurso visual que pode ser utilizado com o público diverso e ser adaptado para também abarcar o público com deficiência visual, conforme salientam Oliveira & Malanski (2008):

Convém destacar que tais maquetes táteis podem ser construídas de modo que possam ser utilizadas por todos os estudantes (deficientes ou não) conjuntamente. Além de proporcionar aos educandos regulares outras formas de percepção do espaço, o professor cria um ambiente inclusivo que fornece ao deficiente visual, subsídios para que este explore melhor o meio em que vive, proporcionando-lhes condições para que participem ativamente e conjuntamente das atividades escolares. (OLIVEIRA & MALANSKI, 2008, p. 181)

Outros materiais concretos e de fácil acesso e manipulação são as massinhas de modelar e os blocos de montar. Podemos fazer uso destes recursos para a construção conjunta com o aluno com deficiência, buscando que, ao brincar, ele construa e reproduza questões geográficas como o relevo – com a massinha – e os próprios gráficos de quantificação de dados – com os blocos lógicos.

Considerando o acesso às tecnologias, um recurso que pode ser utilizado como grande aliado dos professores de Geografia são os diferentes softwares e jogos digitais disponíveis. Segundo Vigotsky (1989), os jogos representam uma das principais fontes de prazer da criança, além de contribuírem para a organização e estruturação do pensamento cognitivo. A ludicidade propiciada pelos jogos permite que as crianças realizem a descoberta do eu, criem, transformem, experimentem, simulem o mundo em que vivem e os que desejam criar.

A partir dos jogos, as crianças experimentam o respeito às regras, estratégia e controle de tempo, de forma que o indivíduo supere a si mesmo e compreenda a importância de outros fatores e da cooperação de outros para alcançar os seus objetivos propostos. Os jogos também permitem o desenvolvimento de perspectivas como a criação, a afetividade, a sociabilidade, entre outros, nas crianças.

Hoje, os jogos mais utilizados pelas crianças e adolescentes são os jogos digitais. Ao invés de considerá-los como um entrave para o desenvolvimento e atividade, podemos fazer uso deles como uma possibilidade de abordagem para temáticas geográficas.

Durante a minha segunda graduação em Pedagogia, iniciada durante a pandemia (2020), realizei o artigo final de conclusão de curso acerca do jogo Minecraft e suas potencialidades para o ensino de coordenadas geográficas. Desta forma, decidi compartilhar algumas descobertas realizadas durante o processo.

Lançado em 2008 como um projeto em desenvolvimento e tendo seu lançamento oficial em 2011, o Minecraft é um jogo de sobrevivência em que os jogadores são lançados pelo sistema em um mundo aberto tridimensional em blocos, podendo realizar construções, ferramentas artesanais e, dependendo da modalidade, combater os inimigos gerados pelo sistema. Entre os modos disponibilizados, os dois mais conhecidos são o modo sobrevivência e o modo criativo.

No modo criativo, os jogadores possuem recursos ilimitados para suas construções. Já no modo sobrevivência – o modo mais jogado, o jogador (conhecido

como aldeão) é lançado em um mundo padrão pelo sistema, sem nenhuma ferramenta ou abrigo – precisando, efetivamente, sobreviver.

Lançado em um bioma escolhido aleatoriamente pelo sistema, o jogador precisa captar recursos para construir a sua casa. Além disso, ele pode realizar expedições, que são movimentações em busca de novos recursos para construção de ferramentas artesanais e outras estruturas que facilitem sua vida no jogo.

O jogo oferece muitas possibilidades acerca da Geografia. A separação de mapas em biomas é uma delas, uma vez que todos os recursos a serem encontrados na localidade estão sempre relacionados com tal característica geográfica. Caso deseje encontrar outros recursos, o aldeão precisará ir em busca deles explorando novos biomas.

Além disso, é interessante refletir como os seres humanos configuram o espaço geográfico a partir do seu trabalho e ações. Esta perspectiva permite uma enormidade de discussões acerca da relação complexa entre ser humano, natureza e espaço transformado.

Para além disso, um dos conceitos geográficos mais basilares está presente no Minecraft assim como em outros jogos: as coordenadas geográficas. Para se localizarem no mapa gerado pelo sistema do jogo, os aldeões podem consultar o seu mapa com as coordenadas ou seguirem suas lógicas pessoais para se localizarem (no caso de crianças que não dominem o conteúdo ainda). Mas, mesmo inconscientemente, estarão fazendo uso do conceito de coordenadas geográficas.

Outra possibilidade no que tange à Geografia são os diferentes softwares disponíveis com fácil acesso. Falaremos em específico do WordWall, uma ferramenta que possibilita a criação de jogos e atividades como caça palavras, cruzadinhas, jogo da memória, questionários, entre outros, podendo ser ilustrados com figuras e imagens que despertem mais interesse nos alunos. O site se apresenta de forma bastante intuitiva, sendo possível criar novas atividades de forma rápida e simples. O software armazena as respostas e pode classifica-las em forma de ranking, se assim o autor quiser.

Fazer uso de ferramentas que os alunos possuem familiaridade contribui para que haja um interesse no desenvolvimento e realização das tarefas, possibilitando a aprendizagem significativa do conteúdo. A aproximação e o contato com o cotidiano são importantes durante a disciplina de Geografia, mas é um cuidado ainda mais estimulante no que tange à alunos com deficiência, uma vez que essa estratégia pode



permitir que o aluno se concentre na atividade e consiga realiza-la ao ver um pouco de si nela.

Desta forma, salientamos que a Geografia Escolar possui uma enorme relevância na formação dos indivíduos e apresenta, por sua vez, diversas possibilidades para o trabalho com alunos com deficiência, de forma a permitir que estes sujeitos não sejam, sob hipótese nenhuma, excluídos nas aulas desta disciplina. Segundo Cavalcanti (2010):

Nesse ponto, cabe reafirmar a importância da Geografia Escolar para a formação dos alunos. Na relação cognitiva de crianças, jovens e adultos com o mundo, o raciocínio espacial é necessário, pois as práticas sociais cotidianas têm uma dimensão espacial; os alunos que estudam Geografia já possuem conhecimentos geográficos oriundos de sua relação direta e cotidiana com o espaço vivido. O trabalho de educação geográfica ajuda os alunos a desenvolver modos de pensamento geográfico, a internalizar métodos e procedimentos de captar a realidade tendo consciência de sua espacialidade. Esse modo de pensar geográfico é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são sempre práticas socioespaciais. A materialização dessas práticas que se realizam num movimento entre as pessoas e os espaços vai-se tornando cada vez mais complexa, e sua compreensão cada vez mais difícil, o que requer referências conceituais sistematizadas, para além de suas referências espaciais cotidianas, carregadas de sentidos, de histórias, de imagens representações. (CAVALCANTI, 2010, p. 36)

A partir disto, podemos ratificar que, ao tornar a Geografia palpável para os alunos, descortinamos um mundo de possibilidades de trabalho que permitam uma aprendizagem significativa dos conteúdos geográficos. Mostrar a presença da Geografia no cotidiano do aluno permite que ele se enxergue enquanto sujeito que tem o poder de agir e transformar a sua realidade. Desta forma, afirmamos que a Geografia tem muitas potencialidades no que tange à contribuição nas práticas em educação inclusiva.

Longe de se apresentar como um manual de possibilidades de trabalho com a Geografia em educação inclusiva – até porque nosso objetivo nesta dissertação não é este –, muito menos de dar tons generalistas à disciplina, o presente subcapítulo buscou atender, em um primeiro momento, à um questionamento da banca, acerca das contribuições da Geografia Escolar para a educação inclusiva. Além disto, também levanta uma reflexão que foi realizada pelos professores entrevistados, tramas e relações as quais nos aprofundaremos a partir do capítulo 6.

No próximo subcapítulo, apresentamos um levantamento acerca das produções acadêmicas da temática Geografia e Inclusão a partir da plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

### **5.3 Geografia e Inclusão como tema de pesquisa: um levantamento quantitativo a partir da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)**

O primeiro passo da presente pesquisa foi acessar a Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses e Dissertações (BDTD), buscando pelas palavras-chave Geografia e Inclusão, Geografia Inclusiva e Educação Geográfica Inclusiva no campo de pesquisa sobre *assunto* disponível no site. O portal reúne todas as teses e dissertações publicadas no Brasil nos últimos anos. Ao fazer a pesquisa, os resultados são organizados automaticamente por instituição, repositório, programa, autor, orientador, tipo de documento (dissertação ou tese) e outras especificações. A busca por material neste portal teve o intuito de conhecer o que se está produzindo acerca da educação inclusiva no país.

Após a banca de qualificação foi sugerido realizar uma nova busca com as palavras-chave supracitadas, uma vez que anteriormente tinham sido outras menos específicas que demandaram uma defasagem na pesquisa. Após as pesquisas serem realizadas, os dados foram tabulados em uma planilha no Excel e posteriormente analisados e organizados por tema, tipo de publicação, ano de publicação e instituição de ensino. Posteriormente, foram realizadas leituras dos resumos destas pesquisas para compreender seu enfoque e objetivos. A discussão acerca das descobertas deste levantamento será apresentada a seguir.

Ao buscar pelas palavras-chave Geografia e Inclusão no campo de assunto da BDTD foram encontrados 28 resultados. Destes, 5 foram automaticamente excluídos por se tratarem da mesma pesquisa que foram publicadas no portal em duplicata.

Dos 23 resultados restantes, foi excluído mais 1 por não ter correspondência direta à pesquisa, uma vez que tratava de uma pesquisa sobre os caminhos dos egressos do curso de licenciatura em Geografia de uma universidade específica e, desta forma, apresentar as palavras Geografia e Inclusão apenas em algum momento da escrita. Foi excluído ainda mais 1 por, além de não ter relação direta à temática – abordava a inclusão social em espaços virtuais –, também estava com os links de indexação sem funcionar, isto é, sem redirecionar para o depósito de origem.

Ainda por abordarem uma outra perspectiva de inclusão social, foram excluídos outros 3, uma vez que um trazia a questão da produção de biscoitos artesanais como uma possibilidade de inclusão social, outro debatia a questão dos catadores de materiais reciclados à luz de uma política que versa sobre os resíduos sólidos e outro sobre a modificação de espaços públicos que se tornam pontos de turismo e dificultam o acesso aos moradores da região a partir da imposição de altos valores de entrada.

Outras 6 pesquisas foram excluídas por, ainda que trabalhassem na perspectiva de pessoas com deficiência, abordavam estas a partir da inclusão socioespacial, aproximando-se mais das questões acerca de mobilidade urbana do que com a educação escolar em si.

Desta forma, dos 28 resultados inicialmente obtidos foram considerados 12 que se enquadravam nas discussões acerca da Geografia e a educação inclusiva e de pessoas com deficiência nos espaços escolares e de formação de professores. Estes foram organizados no quadro que segue, classificando e categorizando suas especificações, quais sejam:

Quadro 2. Resultados da busca por Geografia e Inclusão

Temática	Tipo de publicação	Instituição	Ano de publicação
Projetos pedagógicos voltados à inclusão na formação de professores	Dissertação	UFPA	2012
Projetos pedagógicos voltados à inclusão na formação de professores	Dissertação	UFSC	2016
Projetos pedagógicos voltados à inclusão na formação de professores	Tese	UFSM	2020
Deficiência visual	Dissertação	PUCSP	2009
Deficiência visual	Dissertação	UFMS	2021
Síndrome de Down	Dissertação	UFRGS	2011
A educação inclusiva nos livros didáticos de Geografia	Dissertação	UFMG	2015
Caracterização das necessidades educativas especiais de escolas de um município	Dissertação	UNIOESTE	2022
Cartografia tátil	Dissertação	UNIOESTE	2022
Cartografia tátil	Dissertação	UFG	2017
Desenho Universal	Dissertação	MACKENZIE	2020
Surdos	Tese	UFG	2019

Fonte: a autora (2023).

Ao buscar as palavras-chave Geografia Inclusiva e Educação Geográfica Inclusiva, obtivemos os mesmos resultados, isto é, as teses e dissertações encontradas por ambas as buscas foram as mesmas. Desta forma, evitando duplicidades, tivemos como resultado 16 pesquisas encontradas.

Destas 16 foram desconsideradas apenas 2, por abordarem outra perspectiva de inclusão social – uma versava sobre a representação da África nos livros didáticos a partir da Lei nº 10.639 de 2003 e outra sobre as rodas de samba e sua importância para a geografia cultural. Portanto, ficamos com 14 pesquisas para análise dos resumos e categorização, que segue:

Quadro 3. Resultados da busca por Geografia Inclusiva e Educação Geográfica Inclusiva

Temática	Tipo de publicação	Instituição	Ano de publicação
Deficiência visual	Dissertação	PUCSP	2009
Deficiência visual	Dissertação	UFSC	2013
Deficiência visual – cegueira congênita	Tese	UFG	2019
Deficiência visual	Dissertação	UFSC	2022
Cartografia tátil	Dissertação	UFPEL	2015
Cartografia tátil – atlas municipal	Dissertação	UFSC	2016
Cartografia tátil	Dissertação	UFPB	2018
Transtorno Global do Desenvolvimento e Autismo	Dissertação	UFJF	2019
Surdos	Dissertação	UFSC	2013
Surdos	Dissertação	UFG	2021
Deficiência intelectual	Dissertação	UNB	2019
Gráficos táteis	Dissertação	UFSC	2014
Semelhanças e diferenças entre sala de recursos multifuncionais e sala de aula regular	Dissertação	UFTPR	2018
Práticas inclusivas no ensino de Geografia	Dissertação	UNICAMP	2021

Fonte: a autora (2023).

A partir deste levantamento, podemos afirmar que, considerando o número de pesquisas que são realizadas e publicadas anualmente pelos programas de pós-

graduação das mais diversas universidades brasileiras, a temática acerca da educação inclusiva ainda é pouco abordada em detrimento de sua importância e relevância tanto para a formação de professores quanto aos espaços escolares.

Ao todo, foram encontradas 26 pesquisas que tinham como ênfase a relação entre Geografia e educação inclusiva. Destas, apenas 3 – duas na PUCSP e 1 na Mackenzie – foram realizadas em universidades privadas, sendo as outras 23 produzidas em universidades federais espalhadas pelo país.

A universidade federal com maior número de publicações acerca da educação inclusiva e Geografia foi a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com 5 publicações. Este número de produções se deve ao Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LABTATE), um importante setor dentro do curso de Geografia desta instituição que, além destas pesquisas publicadas a partir de dissertações e teses, também são divulgadas em revistas de grande relevância dentro da ciência geográfica.

A segunda universidade com maior número de pesquisas nesta temática é a Universidade Federal de Goiás (UFG), outra importante instituição que engaja, investiga e publica diversos materiais sobre a cartografia tátil e outras contribuições para o ensino de Geografia. Nas próximas posições se encontram a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com 2 publicações cada. As demais instituições citadas apresentam apenas uma publicação.

Outra observação realizada diz respeito aos tipos de publicação. Das 26 pesquisas encontradas, 21 são dissertações de mestrado e apenas 5 são teses de doutorado. A análise desta constatação pode se dar a partir do projeto de precarização das universidades e seus programas de pós-graduação que marcaram os últimos anos. Os pesquisadores encontram cada vez mais desafios, principalmente no que tange a questão financeira, como afirma Lemos (2018):

Entendemos que um dos principais desafios colocados à pesquisa no Brasil é responder às necessidades financeiras dos pesquisadores para bem realizar suas pesquisas e, da parte dos pesquisadores, é colocar no centro de suas pesquisas as necessidades da vida prática das pessoas, no cotidiano da vida, aliadas às questões da macropolítica. (LEMOS, 2018, p. 95)

Concomitar a pós-graduação com trabalho (por vezes 20, 40 e até 60 horas semanais) e atividades da vida cotidiana exige organização do tempo que se torna curto com tantos compromissos, mas se torna necessário para alguns pesquisadores por não conseguirem bolsas que garantam a dedicação exclusiva à pesquisa. E, mesmo àqueles que conseguem tal financiamento, o valor recebido se torna insuficiente para cobrir os gastos de vida, precisando se sujeitar a outros trabalhos informais para complementar a renda.

Realizo essa reflexão com propriedade, uma vez que faço parte desta estatística: o meu emprego fixo (auxiliar de educação infantil, concursada) não me dá o retorno financeiro suficiente para dar conta dos gastos. Sendo assim, preciso complementar a minha renda trabalhando em eventos. Como já comentei anteriormente, minha carga horária semanal chega a 55 horas semanais, na maioria das vezes. Esta realidade vem desde a graduação, quando comecei a trabalhar com bolos e doces (inclusive vendendo na faculdade) para arcar com os gastos básicos.

Considerando tais pontos, é possível perceber que a partir das dificuldades encontradas para se fazer pesquisa no Brasil, muitos dos pós-graduandos acabam cursando apenas o mestrado, desistindo ou adiando do plano do doutorado. Esta é uma das possibilidades de análise que podemos realizar para justificar a grande diferença entre o número de dissertações e teses encontradas neste levantamento.

Esse rápido estudo não tem a pretensão de fazer uma análise detalhada das teses e dissertações, uma vez que este não é o nosso foco. O levantamento busca quantificar as pesquisas realizadas acerca desta temática para demonstrar a escassez da temática nas pesquisas e a importância de se debater tal assunto nos espaços acadêmicos. Sendo assim, é um levantamento bastante incipiente que serviu para situar até onde já se tinha alcançado.

Desta forma, podemos concluir que o número de pesquisas sobre educação inclusiva e Geografia é escasso, considerando a importância dessa temática para as pessoas com deficiência, para os professores em formação e para a sociedade em geral. Assim, ratifica-se que a presente pesquisa busca contribuir para o debate acerca da formação inicial e continuada em Geografia, contrapondo com a urgência em se abordar a educação inclusiva na formação dos futuros docentes.

Ainda em tempo, cabe uma retificação: após a banca de defesa da presente dissertação, fomos alertados de uma falha nossa: a escolha das nossas palavras-chave não contemplou a busca efetiva por todas as produções existentes na temática.

Sendo assim, autores que são expoentes no estudo e pesquisa da temática acabaram ficando de fora ou pouco aparecendo nas tabelas que apresentamos a partir do levantamento realizado.

Assim, salientamos a importância desses autores e suas contribuições na temática que envolve Geografia e Inclusão e indicamos a leitura de seus escritos e de suas orientações, quais sejam: Ruth Emília Nogueira e Rosemy da Silva Nascimento (UFSC), Claudionir Borges da Silva e Carlos Scliar (UFRGS), Adriane de Ávila Sampaio (UFU).

Desta forma, reconhecemos a nossa falha e optamos por não subtrair esse levantamento do presente trabalho, contudo ressaltando que o universo de publicações é realmente escasso, mas a partir de nosso levantamento parece ser ainda menor. Assim, salientamos a importância dos autores citados para a temática e orientamos a busca por suas produções, que contribuem imensamente para a temática.

No próximo capítulo, começaremos a dialogar sobre a nossa análise de dados, apresentando os participantes da pesquisa.



## **6 A BUSCA PELAS VIVÊNCIAS DO CHÃO DA ESCOLA: CONHECENDO OS SUJEITOS DA NOSSA PESQUISA**

O presente trabalho teve como participantes da pesquisa quatro professores de três escolas da rede municipal de Pelotas/RS, formados em Geografia e que estão atuando nos anos finais do ensino fundamental. Como já dito anteriormente, a etapa escolar foi escolhida em virtude de haver no município apenas uma escola municipal com oferta de ensino médio, o que reduziria a pesquisa a apenas uma instituição escolar.

A escolha destes quatro professores em específico se deu pela facilidade do contato e a disponibilidade dos mesmos em participar. Dois dos entrevistados atuam na mesma escola e eu já havia tido a oportunidade de ouvi-los durante seminários de integração entre universidade-escola propostos pelo curso de Geografia da UFPel nos anos de 2018 e 2019. As outras duas entrevistadas são profissionais que já haviam trabalhado na escola em que atualmente estou, de forma que o contato e acesso às mesmas se mostrou mais facilitado.

Os professores foram acessados a partir de entrevistas narrativas, as quais permitem uma maior profundidade e consideram a singularidade dos sujeitos. As particularidades desta modalidade podem ser encontradas no subcapítulo 2.1 do caminho metodológico.

As entrevistas foram realizadas no período compreendido entre outubro de 2022 e janeiro de 2023, tendo sido três delas a partir da plataforma *Google Meet* e apenas uma delas em formato presencial, atendendo ao pedido da professora entrevistada.

Dividida em quatro momentos, as entrevistas iniciaram com questionamentos acerca dos dados biográficos dos professores (apêndice B), como idade, formação e atuação profissional, além do quantitativo de alunos com laudo no ano de 2022 – que foi considerado como parâmetro para todos os entrevistados.

Após estes questionamentos, a entrevista dividia-se em três eixos, quais sejam: formação e primeiras experiências profissionais – em que foram trabalhadas questões pertinentes à temática da inclusão no seu período de formação inicial e suas primeiras experiências como docente; a prática inclusiva – em que se questionou os professores acerca da experiência com educação inclusiva no cotidiano escolar; e o eixo perspectiva pessoal frente à inclusão – que teve como objetivo ouvir os professores

sobre os sentimentos no que tange à docência em educação inclusiva. O roteiro desses eixos pode ser encontrado no apêndice D e a análise e discussão dos mesmos será apresentada, respectivamente, nos capítulos 7, 8 e 9.

Considerando os princípios basilares de uma pesquisa, quais sejam a garantia de sigilo e utilização dos dados coletados estritamente para fins da referida, o nome dos professores entrevistados e das escolas em que lecionam foram preservados. Saliento que não foi uma tarefa fácil decidir os *pseudônimos* que seriam usados para cada entrevistado, uma vez que eu gostaria de escolher figuras que tão bem representassem a grande potência destes profissionais. Desta forma, decidi, ao nomear os entrevistados, também prestar uma homenagem à quatro atores importantes na história e luta por direitos das pessoas com deficiência. Sendo assim, os quatro nomes escolhidos foram: Emílio Figueira, Frida Kahlo, Helen Keller e Laura Brigidman.

Emílio Figueira, brasileiro, nascido em 1969, é considerado um multiprofissional, uma vez que tem formação nas áreas do jornalismo, psicologia, psicanálise, literatura e teologia. Após uma complicação no parto – asfixia – desenvolveu paralisia cerebral, acarretando em sequelas na fala e em movimentos. Seu caminho na militância teve início em 1983, ano em que o escritor passou a se identificar e se aceitar enquanto pessoa com deficiência.

Frida Kahlo, mexicana, nascida em 1907 é uma mulher que quase não carece de apresentações. Pintora e ícone feminista, nasceu com a síndrome da espinha bífida e desenvolveu uma grave escoliose, tendo a perna direita mais curta e mais fina do que a esquerda. Para além disso, também sofreu uma grave acidente quando andava de bonde em 1929. Na tragédia, uma barra de ferro atravessou o seu corpo, em específico pelve e bexiga, causando danos e ferimentos que a fizeram realizar mais de trinta cirurgias ao longo de sua vida. Em suas obras, Frida retratava principalmente seus autorretratos enquanto mulher com deficiência.

Helen Keller, estadunidense, nascida em 1880, é considerada a primeira surdo-cega a conquistar um bacharelado. É conhecida por suas obras de literatura e cinema. Além disto, foi uma conferencista e ativista social nos direitos das pessoas com deficiência. Helen nasceu sem nenhuma deficiência, mas com menos de dois anos de vida acabou ficando surda e cega por uma doença que atualmente se considera ter sido escarlatina ou meningite.

Laura Bridgman, também estadunidense, nasceu antes de Helen, em 1829. Suas histórias se relacionam uma vez que a deficiência e as circunstâncias em que as tiveram são as mesmas: contraíram escarlatina e/ou meningite com menos de dois anos de idade e ficaram surdas e cegas. Por ter nascido mais de cinquenta anos antes de Helen, Laura é uma pioneira, sendo considerada a primeira criança a obter uma significativa aprendizagem na língua inglesa, a partir de interações com familiares e professores.

A importância destes atores na história da educação inclusiva deve ser ratificada, uma vez que, com exceção de Frida Kahlo, os outros três são pouco conhecidos. Desta forma, pareceu-me ser uma boa escolha a de homenagear estes a partir das narrativas de personagens tão importantes no que tange ao cotidiano escolar - os professores.

Ainda segundo os pressupostos que embasam a ética na pesquisa, o áudio de cada uma das entrevistas foi gravado para posterior análise, a partir da autorização dos sujeitos e a assinatura do termo de consentimento dos mesmos. No quadro a seguir apresentamos a duração de cada entrevista. Os nomes dos entrevistados foram organizados de acordo com a ordem de realização das entrevistas.

Quadro 4: Formato e duração das entrevistas.

Entrevistado	Formato	Duração
Laura	Google Meet	24 minutos e 33 segundos
Emílio	Google Meet	31 minutos e 14 segundos
Frida	Google Meet	55 minutos e 11 segundos
Helen	Presencial	18 minutos e 47 segundos

Fonte: A autora (2023).

A partir deste quadro, é possível perceber a discrepância no que tange à duração das entrevistas. Contudo, é importante ressaltar que isto não é sinônimo de uma boa ou má entrevista, cada uma é carregada de importância na sua singularidade. No decorrer da análise e discussão acerca destas, estas afirmações serão ratificadas. Desta forma, no próximo subcapítulo apresentamos os dados biográficos dos professores entrevistados durante esta pesquisa.

## **6.1 OS CAMINHOS FORMATIVOS E A EXPERENCIAÇÃO DA DOCÊNCIA: DADOS BIOGRÁFICOS DOS PROFESSORES**

A nossa primeira entrevistada foi Laura, de 36 anos. Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas, com especialização em Geografia do Brasil também pela mesma instituição, a professora também possui mestrado em Geografia Regional pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

Laura começou a trajetória docente com ensino à distância, tendo trabalhado vários anos enquanto tutora e professora formadora na modalidade EAD. Também trabalhou como professora temporária em instituições federais como a UFPel e o IFSul (Instituto Federal Sul Rio-Grandense). Desde 2002 trabalha na rede municipal de Pelotas. Atualmente, trabalha em uma única escola, com carga horária de 20h semanais. No ano de 2022, atendeu sete turmas de nono ano.

Emílio foi o nosso segundo entrevistado. Com 57 anos, possui Licenciatura em Geografia pela UFPel, formação em Ensino Religioso pela UCPel (Universidade Católica de Pelotas) e especialização em Orientação e Coordenação, realizada à distância.

Quando questionado sobre sua experiência profissional na docência, Emílio quis narrar que, antes de iniciar a sua formação inicial, trabalhava no terminal rodoviário de Pelotas e viu na licenciatura a possibilidade de mudança de vida. Assim, dividia seus dias entre 8h de trabalho diurno na rodoviária e 4h de aula noturna no curso de Geografia. Essa narrativa se une às demais que dizem respeito ao cotidiano do aluno trabalhador e a licenciatura enquanto a modalidade que se mostra mais acessível ao público, principalmente pelo turno em que é ofertada.

Pouco tempo após concluir o curso de Licenciatura em Geografia, Emílio foi nomeado em concurso público no município de Pelotas, onde se encontra até os dias atuais. Atualmente, tem uma carga horária de 60h semanais, divididas em duas escolas. Atende turmas de oitavo anos do ensino fundamental, segundo e terceiro anos do ensino médio e também turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), desde a alfabetização. Atua há 18 anos na rede pública municipal de Pelotas.

Frida foi a nossa terceira entrevista. Com 39 anos, é licenciada em Geografia pela UFPel e possui mestrado com ênfase em Análise Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Também possui especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE), Análise Comportamental Aplicada

(ABA), Neuropsicopedagogia e Psicopedagogia Institucional e Clínica, ambas realizadas à distância.

Sua primeira experiência docente foi como professora numa instituição privada que prestava serviços para outras, como a elaboração de provas como a Provinha Brasil, uma avaliação diagnóstica aplicada para alunos do segundo ano do ensino fundamental. Ela salienta que, embora tivesse relação com a docência, ela não tinha contato com o cotidiano escolar à época.

Foi apenas quando iniciou no serviço público a partir de nomeação em concurso no município de Pelotas que essa relação começou a ser pautada, a partir de suas turmas de anos finais do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos. Atualmente, possui uma carga horária de 40h semanais distribuídas entre 8 turmas, considerando sextos e sétimos anos do ensino fundamental e séries do EJA. Uma informação importante a ser pontuada é que, em 2022, Frida trabalhou na modalidade de complemento de carga horária como professora de AEE na sala de recursos de uma escola.

A nossa última entrevistada foi Helen. Com 48 anos, ela é formada no Curso Normal (antigo Magistério), com Licenciatura e Especialização em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Sua trajetória docente iniciou como professora em escola particular de educação infantil. Após, teve contratos na prefeitura de Pelotas como professora de anos iniciais, assumiu concurso como auxiliar de educação infantil, foi nomeada como professora de educação infantil e posteriormente como professora de anos iniciais, ambas na mesma prefeitura. Na última nomeação, também foi chamada para o mesmo concurso em Capão do Leão, ficando com 40h semanais entre os dois municípios. Em 2005, foi nomeada para professora de Geografia na rede municipal de Pelotas e, até hoje, mantém as 40h divididas entre anos iniciais e Geografia, sendo 20h para cada uma, em escolas diferentes no município de Pelotas. Nos anos finais do ensino fundamental atende turmas do sexto ao nono ano.

Além de serem todos frutos do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Pelotas, outro ponto de convergência dos quatro entrevistados é a consideração que ambos apresentaram à pergunta 5 do questionário de dados biográficos, qual seja: qual o quantitativo de alunos com laudo que trabalhou em 2022? Quais as especificações?

Ao serem questionados sobre este dado, todos os professores afirmaram que possuem alunos com laudo, mas que também atendem com atividades adaptadas outros alunos, os quais já se encontram em avaliação, prognóstico ou até mesmo recém em processo de diálogo com a família para realizar os encaminhamentos necessários. Isto é, para além de planejar as atividades adaptadas para os alunos com laudo, eles também precisam atender desta mesma forma alunos que ainda não possuem este documento formal. Assim, o número de alunos atendidos de forma adaptada é maior que o número de laudos. Além disso, as especificações são das mais variadas.

Entre as sete turmas de nono ano atendidas, Laura possui 8 alunos com laudo, mas atende com adaptação mais 2, totalizando 10 alunos. Entre as especificações está deficiência visual, síndrome de down, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH), transtorno do espectro autista (TEA) e transtorno global do desenvolvimento (TGD).

Considerando as turmas de oitavo ano do ensino fundamental que lecionou, Emílio possui 3 alunos com laudo – um de deficiência visual (cegueira congênita), um de transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) e um de dislexia. Aponta que atende ainda outros alunos que possuem uma grande dificuldade de entendimento e interpretação, oferecendo textos mais curtos e objetivos para buscar atender às demandas destes alunos ainda sem diagnósticos.

Em suas turmas de sexto e sétimos anos do ensino fundamental, Frida teve, em 2022, 7 alunos com laudo – autismo (TEA), síndrome de down, paralisia cerebral e transtorno do déficit de atenção (TDAH). Da mesma forma, narra atender outros alunos em situação de prognóstico com atividades adaptadas.

Helen narrou ter atendido cerca de 10 alunos com atividades adaptadas durante o ano que passou. Entre os diagnósticos, estão dificuldade de aprendizagem, autismo e deficiência intelectual, além dos alunos ainda sem diagnóstico fechado.

Os quatro professores entrevistados ainda pontuam as mesmas justificativas que impossibilitam ou delongam a questão do diagnóstico destes alunos: dificuldade de aceitação dos pais, que apresentam resistência em considerar que seus filhos apresentem alguma dificuldade ou deficiência, como também indisponibilidade ou enormes filas de espera para atendimento com profissionais especializados como neurologistas pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e suas redes de apoio.

Estas questões levantadas pelos entrevistados são bastante caras para os estudos em educação inclusiva, isto porque demonstram as fragilidades e fissuras que estão por trás deste processo. Enquanto profissional na área da educação, atuando como auxiliar de educação infantil, permiti-me inserir nesta discussão uma vez que, pela primeira vez desde que fui nomeada, realizei a adaptação de alunos da pré-escola neste ano de 2023.

Temos no Pré A (alunos de 4 anos) dois alunos com prognósticos de TDAH e TEA, respectivamente, ainda sem diagnósticos fechados justamente pelos dois pontos elencados pelos professores entrevistados: o aluno com prognóstico de TDAH ainda não tem laudo por conta de o neurologista afirmar que ainda é muito cedo para fechar este diagnóstico, desta forma, precisaria do parecer de no mínimo outros dois colegas de especialidade para que pudesse consolidar o laudo. A dificuldade de acessar outros dois profissionais da mesma área dificulta a família de conseguir o laudo dessa criança.

O aluno com prognóstico de autismo ainda está na fase de negação e busca pela aceitação da família. A mãe já buscou ajuda médica especializada pelo SUS – o que está demorando – pois percebeu algumas características como dificuldade na fala, hiperfoco (desenhos e músicas infantis em inglês, que fazem com que as poucas palavras que ele pronuncia sejam nesse idioma), a dificuldade de olhar nos olhos das pessoas e episódios de desorganização mental que acarretam uma crise de choro que ultrapassa os limites do que poderia ser considerado apenas como birra. Contudo, o pai ainda está em processo de negação, o que sobrecarrega a família e se configura como um impasse para a busca de profissionais especializados.

Esta questão é bastante delicada, uma vez que, com a indisponibilidade destes laudos, os alunos acabam não tendo direito de acesso às intervenções que lhes trariam benefícios e desenvolveriam ainda mais intensamente as suas potencialidades, como a sala de recursos.

Desta forma, saliento que, no decorrer da análise e discussão das entrevistas, irei me colocar enquanto profissional que está acompanhando e tendo vivências com a educação inclusiva em uma etapa escolar que ainda não é valorizada tal qual merece: é preciso que se compreenda que é no pré que se planta a semente para a relação entre indivíduo e escola e precisamos injetar nesta etapa a importância que lhe cabe.

A partir dos apontamentos apresentados nesse capítulo, já descortinamos algumas fragilidades do processo de inclusão nos espaços escolares, como o atendimento com atividades adaptadas em um número bem maior do que de laudos, seja por dificuldade de diagnósticos ou seja pelos impasses que surgem pelo período de negação da família.

A escuta da narrativa dos professores acerca de seus primeiros passos na docência teve como intento conhecer um pouco de suas experiências na profissão, servindo como um passo inicial que será aprofundado nos capítulos seguintes. Desta forma, no próximo capítulo abordaremos a questão dos sentimentos que afloraram em suas primeiras experiências docentes e o primeiro contato com a educação inclusiva.



## **7 VISITANDO MEMÓRIAS DE CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA: OS SENTIMENTOS QUE NOS INUNDAM**

Ao propor a realização de entrevistas narrativas com os participantes da pesquisa, descortinamos a possibilidade de uma escuta atenta àquilo que os professores têm a nos dizer. Ao se permitir compartilhar as suas narrativas, o entrevistado realiza um processo de rememoração, visitando o seu passado e tecendo relações com o presente.

A visita ao passado, buscando por lembranças dos momentos incentivados a serem narrados permite tanto ao entrevistado quanto ao entrevistador tecer relações de aproximação e distanciamento, de forma que refletimos sobre as experiências e a forma como elas nos constituíram enquanto professor em formação. Desta forma, me permiti me incluir em cada questionamento, trazendo minhas percepções pessoais e vivências. Partindo dos pressupostos da análise interpretativa-compreensiva que propomos, Muylaert (2014) pontua que:

A narrativa, portanto, pode suscitar nos ouvintes diversos estados emocionais, tem a característica de sensibilizar e fazer o ouvinte assimilar as experiências de acordo com as suas próprias, evitando explicações e abrindo-se para diferentes possibilidades de interpretação. Interpretação não no sentido lógico de analisar de fora, como observador neutro, mas interpretação que envolve a experiência do pesquisador e do pesquisado no momento da entrevista e as experiências anteriores de ambos, transcendendo-se assim o papel tradicional destinado a cada um deles. (MUYLAERT, 2014, p. 194)

Desta forma, o presente eixo tem como objetivo trabalhar questões pertinentes à temática da inclusão no período de formação inicial e suas primeiras experiências como docente, indo no âmago dos sentimentos que se afloraram nessa época de construção profissional.

A primeira proposta de narrativa deste eixo solicita que os professores contem a respeito das iniciativas acerca da inclusão escolar que vivenciaram ao longo da graduação. Os quatro professores são unânimes ao afirmar que não se recordam de presenciar nenhuma iniciativa voltada à essa temática.

Laura aponta que a Lei de Inclusão foi posterior ao seu período de formação inicial. Desta forma, ainda não se constituía como um importante e necessário ponto de pauta na graduação. Contudo, ela salienta que trabalhar na perspectiva inclusiva “é responsabilidade do profissional que trabalha com a educação tem que ter perante

a todos os seus alunos, faz parte da conduta profissional tentar abarcar todos os que estão presentes na sua sala de aula” (LAURA).

Emílio pontua que, para além de não lembrar de discussões sobre a temática, também não recorda de ter colegas com deficiência durante a graduação. Assim, ele relaciona que, a partir da ausência desses sujeitos no ambiente acadêmico as abordagens acerca disso também acabavam sendo ignoradas. Emílio também comemora a conquista destes indivíduos estarem ocupando os bancos da universidade, algo bastante recente, “a três ou quatro anos atrás que começamos a presenciar esse ingresso” (EMÍLIO).

Ainda acerca deste questionamento, Frida retoma a memória desse seu período e faz uso dela para refletir sobre essa ausência da temática educação inclusiva na grade curricular dos cursos de licenciatura, mas a presença nos espaços escolares. A partir disto, ela tece uma relação entre essas fragilidades da graduação e o *choque* inicial quando no primeiro contato com a sala de aula, principalmente de estagiários:

Quando eu entrei na graduação não tinha nenhum tipo de iniciativa quanto à educação especial, era assim alguma coisa muito pincelada quando se tinha um seminário na parte de Pedagogia, digamos assim. Porque na licenciatura tem algumas cadeiras de Pedagogia, então lá a gente tinha algumas coisas sim, mas não teve uma formação pra uma educação inclusiva. Tudo que tinha é porque eu sempre gostei de entender mais sobre isso, então eu sempre fui buscar mais sobre isso. Porque quando eu fui fazer meus estágios, tanto no fundamental quanto no médio, eu me deparei com algumas situações na época. E aquilo me chamou atenção, porque nós não estávamos preparadas para aquilo. Porque a gente bem sabe que a faculdade não nos ensina a estar dentro da sala de aula, é tudo uma teoria. A prática da vivência é o teu dia a dia, é o que tu vai aprender. **Por isso que as vezes muitos professores acabam desistindo quando tem esse primeiro contato com a sala de aula, seja por um pouco de medo, por não conseguir dar conta daquela perspectiva nova ou por não se sentir apto aquela nova realidade, porque nós não estamos preparados para atuar na sala de aula.** É a sala de aula que nos prepara, na realidade. E tudo que tu quiser saber a mais, tu tem que pesquisar, tu tem que ir atrás, ver as melhores maneiras. [...] Então aos poucos eu fui me preparando pra o que poderia vir e como eu poderia atender melhor esses alunos, o que eu poderia fazer na minha prática pedagógica que pudesse incluir essas diversas crianças com esses diversos tipos de necessidade, porque cada criança que tem o mesmo tipo de necessidade ela acaba sendo diferente. Aquela mesma necessidade é diferente para cada tipo de criança ou adolescente. E realmente é só a prática que te leva a agir melhor, a ter uma perspectiva melhor. (FRIDA, grifos meus)

Ao realizar esse movimento de relacionar essas duas questões e apontar as vulnerabilidades da licenciatura ao mesmo passo que se sensibiliza com os

profissionais que são atravessados por essas inquietações, Frida passa a pautar e validar a importância de se considerar o sentimento dos professores no exercício da sua docência, a qual é uma das nossas principais pautas com a presente dissertação. É importante ressaltar que, quando falamos de sentimentos, falamos de seu formato mais genuíno, o mais literal, qual seja: estados e reações que o nosso corpo é capaz de expressar diante dos acontecimentos que vivenciamos.

Além disso, me enxergo na narrativa de Frida. Assim como ela, não lembro de ter tido abordagens da temática da educação inclusiva durante a graduação. Tudo o que trabalhei, pesquisei e descobri se deu de forma autônoma, buscando sempre trazer essa discussão para as propostas pedagógicas que eram feitas. Foi assim com a elaboração dos mapas e dos globos.

A proposta inicial nunca foi um recurso didático adaptado para alunos com deficiência visual, mas sim, um recurso didático para ser utilizado em sala de aula. Partindo da perspectiva de pluralidade no ambiente escolar, decidi buscar e me aprofundar nessa temática.

E, assim como Frida, durante o estágio de ensino fundamental tive o primeiro contato com estas questões, uma vez que tive um aluno esquizofrênico recém chegado na escola, que havia sido transferido porque a escola anterior “não sabia lidar” com as suas características e ele apresentava episódios de agressividade.

À época, recebi algumas instruções da professora titular. Contudo, elas não me bastaram, e antes que pudesse efetivamente a regência, busquei materiais que embasassem a minha prática de forma a envolver aquele aluno e construir uma relação tão agradável de forma que as minhas aulas se tornassem significativas para ele. E eu consegui!

A questão seguinte proposta para incentivar a narrativa dos professores aborda justamente a questão dos sentimentos – que nos é tão cara –, uma vez que pergunta: quais os sentimentos que afloraram ao assumir a regência da primeira turma? E, de antemão, saliento que foi possível perceber uma hesitação dos quatro entrevistados quando a pergunta foi finalizada, talvez porquê falar de sentimentos ainda pareça algo frágil e inconsistente, principalmente quando estamos falando de uma dissertação de mestrado. Eis aqui o nosso diferencial: os sentimentos dos professores importam, sim! Precisamos ouvi-los!

Após esse período de hesitação, se descortinaram dois possíveis caminhos: ser mais sucinto ou se deixar inundar pelas memórias que vão se aconchegando. A primeira opção é o caminho pelo qual Laura e Helen escolhem rumar.

Laura aponta que “o sentimento é o de responsabilidade mesmo. Responsabilidade perante um exercício profissional”, já Helen compreende como o incentivo a contar sobre a primeira experiência. Assim, ela foge do foco do sentimento e passa a narrar os assuntos que abordou, o comportamentos dos alunos, a resposta deles aos seus questionamentos.

Desta forma, foi necessária uma intervenção da minha parte, quando acrescentei “e se pudesse resumir essa experiência em um sentimento, qual seria?”. Mesmo assim, a resposta não foi direta, uma vez que ela respondeu que “seria bom, muito bom” (HELEN), sem explicitar qual sentimento bom seria.

Emílio e Frida tomam um outro caminho e se permitem ser inundados pelas memórias que lhes preencheram:

Entusiasmo. No caso é aquela coisa, como em tudo que é novo, que é pela primeira vez que tu vai fazer, tu cria uma expectativa. Eu estava bem entusiasmado na época, tinha bastante ideias, bastante coisas que eu gostaria e gostei de ter aplicado e apliquei, eu tava bem entusiasmado. A primeira escola que eu trabalhei ficava numa zona muito carente, são pessoas que a maioria delas a atividade que fazem é papaleiro, esse tipo de atividade, assim. Então, por ser uma região muito carente, tem aqueles problemas que normalmente ocorrem: evasão escolar, dificuldades de aprendizagem, todos esses aspectos. Então foi bem interessante, a nível de primeira experiência. Acredito que porque eu já peguei uma realidade nua e crua como ela é. Sabe aquela realidade que a gente vê nas estatísticas? Eu tive a oportunidade de vivenciar com aqueles alunos. (EMÍLIO)

Neste mergulho, Emílio nos demonstra sensibilidade e a existência de uma relação que foi construída com os alunos em questão. É a expressão de sentimento na sua mais verdadeira forma. Ao fazer esse contraponto entre o entusiasmo em assumir a primeira regência com o fato de ter lecionado especialmente em uma região de enorme vulnerabilidade social, mostrou mais uma vez as fissuras deixadas pela formação inicial: ele não estava preparado para isso. Ele precisou, passo a passo, se reinventar, lidar com as suas emoções e conseguir transformá-las em potência para entregar tudo aquilo que os seus alunos mereciam – seja os conteúdos escolares, a atenção ou a *simples* escuta de seus sentimentos.

Na mesma perspectiva, Frida se permite narrar a sua memória e, com toda a sua sensibilidade, nos aponta mais um momento de conflito interno do docente em seu processo de formação:

O primeiro estágio foi com um sexto ano e realmente foi um sentimento de desespero, por não estar preparada naquele momento. Porque tu sai da faculdade e tu acha que toda aquela teoria tu vai conseguir aplicar ali e quando tu chega na sala de aula tu vê que essa realidade é completamente diferente. E nessa época ainda era estágio em dupla, então fui eu e uma colega minha. Isso foi o que deu um pouco de suporte pra não dar uma desestrutura pra nós. Tudo o que eu ficava com um pouco de receio, a minha colega me apoiava, e o que ela ficava com um pouco de receio, eu apoiava ela. Então quando eu saí daquele estágio ali eu pensei: **será que eu dou conta se eu for professora? Será que eu darei conta?** Então a partir daquilo ali eu, comecei a ler muito, sobre práticas, sobre como entender a diversidade, essa questão de melhorar a rotina dentro da sala de aula, trabalhar com diferentes perspectivas de aluno, de vivência... Porque a gente sabe que muito daquela realidade que o aluno traz pra sala de aula é o que ele vive fora da sala de aula, é o momento que ele tá vivendo fora da sala de aula... Se é um momento difícil que ele tá passando em casa, então ele traz aquela explosão pra sala de aula, aquela revolta. Então a partir daí eu fiquei com esse pensamento assim: será que a gente deve agir explosivamente com esse aluno da mesma forma ou a gente deve pensar nele mais além, pensar o extraclasse? O que tá acontecendo com esse aluno pra ele chegar a esse ponto dentro da sala de aula? A gente sabe que tem várias fases... no sexto ano, ele tá saindo daquela parte de anos iniciais, que tinha um único professor, um ou outro professor das áreas especializadas, e passamos para um mundo novo, onde vai ter vários professores né. São ambientes totalmente novos, são várias coisas que a gente tem que entender para a partir daquilo ali ter uma regência de classe, digamos assim. Porque no primeiro momento dá aquele desespero assim: será que eu consigo? Depois com calma, tu respirando, tu tendo essa análise de fora, olhando amplamente... Mas foi um aprendizado. (FRIDA)

As colocações de Frida ao narrar esse conflito interno entre duvidar de sua capacidade e usar desse sentimento para buscar as possibilidades de resolução do mesmo ilustra aquilo que Josso (2004) apresenta como momento-charneira. Para a autora, esse seria um momento em que o sujeito se confronta com ele mesmo, a partir de uma descontinuidade, a qual se apresenta como um divisor de águas na vida, algo como uma dobradiça, uma articulação que irá ligar dois momentos distintos, o antes e o depois dela (JOSSO, 2004, p. 64).

É importante analisar esse primeiro contato com a sala de aula a partir das próprias considerações de Frida. Mais uma vez, esta experiência resulta em dois caminhos possíveis: enquanto alguns sujeitos acabam desistindo ao considerar que aquele espaço não lhe pertence, outros fazem uso dele como o impulso para alavancar mudanças de perspectiva, a busca por novos caminhos e pela reafirmação

do desejo de se (auto)formar enquanto docente. Para esta professora, a experiência foi um divisor de águas que permitiu uma resignificação.

Essa narrativa de Frida é carregada de sentimentos e emoções, sendo possível perceber o quanto essa experiência gerou uma inquietação que fez com que ela, insatisfeita em apenas perceber esse sentimento, buscou uma mudança de perspectiva, indo em busca de respostas, de compreensão e de possibilidades para reverter essa situação, passando a considerar as vivências do aluno, suas singularidades, seus conflitos e, principalmente, validando os seus sentimentos.

Ao ouvir as narrativas de Frida, compartilho de suas considerações e me enxergo nelas mais uma vez. A primeira regência de turma que tive foi também em dupla, durante a dinâmica do PIBID. Eu estava no terceiro semestre da graduação e, meu colega, no sétimo. Trabalhamos a temática África em uma turma de oitavo ano. O sentimento que definiu essa minha primeira experiência foi de insegurança.

Acredito que esse sentimento tenha aflorado em virtude de ser a primeira turma de anos finais em que assumi como estagiária. Já havia tido a experiência em escola de educação infantil, mas a perspectiva é completamente outra. Eu ainda não me sentia segura com a própria Geografia, com o seu ensino ainda menos.

Foi uma experiência desafiadora, contudo, assim como Frida e em consonância com as demais situações que (sobre)vivi e ressignifiquei, esta foi mais uma mola propulsora que incentivou mudanças e fortalecimento das bases de construção da minha própria docência. Quando iniciei o estágio, que se configurou pela segunda experiência docente, já havia aprofundado em leituras e outras pesquisas, me considerando mais preparada para quaisquer imprevisibilidades que viessem a acontecer.

A próxima questão proposta para os professores foi a de narrar as maiores alegrias e conquistas que vivenciaram ao assumir a regência da primeira turma. Laura resume esses sentimentos na alegria de poder “acompanhar o crescimento e desenvolvimento de uma capacidade analítica perante o espaço em que vive”. (LAURA).

Para Helen, o mais gratificante ao assumir a regência da primeira turma diz respeito à superação de medos pessoais, em especial a insegurança com a disciplina de Matemática. Apontando esta como algo pela qual não tinha interesse nem apreço, por também apresentar bastante dificuldade no entendimento, conseguir lecionar de forma bastante didática e reconhecer que houve aprendizagens significativas dos

conteúdos foi um dos maiores marcos dessa experiência. Mais uma vez a ressignificação se mostrando como peça-chave para a construção da *ser professor*.

Emílio e Frida convergem quando apontam que as maiores alegrias e conquistas dão conta da construção de uma relação de confiança entre professor e aluno a qual, a partir dela, a efetivação dos processos de ensino-aprendizagem. Frida, de forma bastante sensível, narra com detalhes a finalização da primeira experiência como docente e os sentimentos que lhe invadiram:

A gente fez uma atividade diagnóstica que era um trabalho que eles tinham que fazer, eles tinham que cada um fazer uma apostila para deixar na biblioteca sobre os tipos de bioma - e tu precisa ver as coisas riquíssimas que saíram. Eu me surpreendi! Quando eu achava que tudo o que eu falava ninguém me escutava, na verdade eles estavam escutando e aquilo foi incrível. E o mais incrível foi que no último dia, a gente foi só pegar o certificado e eles tinham feito uma festa surpresa pra nós. E a gente achando que eles nos odiavam né, e na verdade não, era um pensamento nosso, achando que a gente não estava dando conta e na verdade até hoje a gente tem contato com alguns deles assim. Foi muito gratificante eu acho que no meio de toda essa turbulência de ser aquela primeira coisa a gente fica muito nervosa, sem ter prática nenhuma, no final das contas deu *alguma coisa* certo. A gente deixou, marcou um pouco a vida deles, sabe. Eles lembraram da gente um pouquinho e até hoje a gente fala com alguns, eles lembram da gente então acho que isso foi o mais gratificante, que ficou de aprendizado. (FRIDA)

Com sua enorme sensibilidade, Frida nos mostra que a insegurança da primeira experiência se transformou em potência para as experiências seguintes. Contudo, é importante salientar que, mesmo anos depois, a professora ainda não considera a primeira experiência e a resposta dos alunos como algo que deu totalmente certo, mas como se apenas algumas delas tivessem dado. Já Emílio ao narrar a sua experiência aponta que:

Eu procuro desenvolver uma didática, uma prática, que vá ao encontro daquilo que eles querem, daquilo que eles vivenciam. Então, desde os primeiros passos com eles, eu busquei fazer algumas práticas que iam ao encontro disso, para ser algo diferente para eles, para chamar a atenção e fugir daquela coisa de só copiar e colar do quadro. Eu queria que eles se tornassem interessados, que as atividades mais lúdicas pudessem chamar a atenção deles. (EMÍLIO)

A partir desta perspectiva interacionista, Emílio demonstrou sensibilidade ao considerar o cotidiano dos alunos e suas demandas de trabalho, de forma a tornar significativa a aprendizagem dos novos conteúdos, relacionando com as vivências reais deles.

É interessante perceber o quanto as singularidades da pesquisa narrativa permitem que os professores realizem esse movimento de visita ao passado, trazendo recordações para o presente. A partir desse vai-e-vem, ele vai refletindo sobre as suas vivências e as contribuições destas para a construção do que hoje são:

A rememoração permite que dimensões pessoais esquecidas possam ser recuperadas e situadas no tempo. [...] A memória como um cenário no qual se entrecruzam as lembranças, o passado, o presente e também o futuro. Além da simples lembrança, a memória constitui uma viagem no tempo, e narrar é, dentre outras, rememorar experiências diversas quer da vida pública ou da vida privada. Tais percepções evidenciam que a unidade narrativa é constituída de vivências e experiências, adquiridas e construídas no decorrer da história de vida do ser humano que cristalizam e se constituem em imagens que são retomadas em situações cotidianas. (SOUSA & CABRAL, 2015, p. 150)

Desta forma, salientamos que não buscamos fazer juízos de valor, muito menos de elencar de forma fria e enciclopédica a resposta de cada professor para cada pergunta. Nosso intuito está na possibilidade de dialogar com suas história de vida e experiências de docências, permitindo realizar relações, conexões e distanciamentos entre as suas próprias tramas. Eis a grande potência da pesquisa narrativa:

A narrativa, da mesma maneira como prospera longamente no círculo do trabalho artesanal – agrícola, marítimo e depois urbano – é ela própria algo parecido a uma forma artesanal de comunicação. Não pretende transmitir o puro “em si” da coisa, como informação ou um relatório. Mergulha a coisa na vida de quem relata, a fim de extraí-la outra vez dela. É assim, que adere à narrativa a marca de quem narra, como à tigela de barro a marca das mãos do oleiro. (BENJAMIN, 1996, p. 62)

É nesse movimento de me emaranhar nas narrativas dos professores, de me enxergar em algumas delas que realizo a presente pesquisa. Ao ouvir suas experiências, seus sentimentos, suas angústias e seus anseios, me coloco enquanto profissional em constante formação. Não estou estagnada, muito menos completa. Embora carregue paradigmas que orientam minha prática e questões as quais defendo e são inegociáveis – como a questão da educação inclusiva –, estou sempre num ciclo de aprendizagens que se dão das mais diversas formas: e ouvir os professores é uma delas.

Frida também aponta que uma das maiores conquistas desse período diz respeito a perceber que foram construídas aprendizagens significativas dos alunos a partir da proposição de atividades mais didáticas e lúdicas, nas quais os alunos se



sentiram protagonistas do processo e, ao reconhecer este pertencimento, envolveram-se com mais afinco e dedicação:

No final, a gente fez uma avaliação diagnóstica com eles e a gente viu que aquelas atividades novas que a gente levou, que eram diferentes daquela coisa tecnicista, daquela Geografia Tradicional pra essa Geografia Nova que a gente levou. Essa atividade diagnóstica era um trabalho que eles tinham que fazer, eles tinham que cada um fazer uma apostila para deixar na biblioteca sobre os tipos de bioma – e tu precisa ver as coisas riquíssimas que saíram, assim. Eu me surpreendi! **Quando eu olhei, assim, quando eu achava que tudo o que eu falava ninguém me escutava, na verdade eles estavam escutando e aquilo foi incrível.** (FRIDA)

Gostaria de salientar, em especial, a última frase de Frida nessa narrativa. É bastante marcante e significativa essa colocação. Isto é, em alguns momentos de angústia que perpassavam a estagiária no período inicial de docência a levava a acreditar que não era percebida e considerada pelos alunos. E descobrir que, mesmo com a agitação e as questões disciplinares que comentou que a turma apresentava, ela conseguiu construir uma relação com os alunos que contribuiu para a efetivação dos processos de ensino-aprendizagem. Ela segue, afirmando que:

O mais incrível foi que no último dia a gente foi só pra pegar o certificado e eles tinham feito uma festa surpresa pra nós. E a gente achando que eles nos odiavam né! E na verdade não, era um pensamento nosso, achando que a gente não tava dando conta e na verdade até hoje a gente tem contato com alguns deles. Foi muito gratificante, eu acho que no meio de toda essa turbulência de ser aquela primeira coisa a gente fica muito insegura, sem ter prática nenhuma, no final das contas, deu alguma coisa certo. A gente deixou, marcou um pouco a vida deles, sabe. Eles lembraram da gente um pouquinho e até hoje a gente fala com alguns, eles lembram da gente então acho que isso foi o mais gratificante, que ficou de aprendizado. (FRIDA)

A partir de sua narrativa, é possível perceber a alegria genuína que surge ao perceber que os alunos, por mais que parecessem por vezes dispersos e desatentos, estavam construindo aprendizagens significativas acerca dos conteúdos que foram trabalhados durante o estágio de regência em ensino fundamental.

Outra vez compartilho do sentimento de Frida e me emaranho em sua narrativa para dialogar sobre a minha. Da mesma forma que ela, acreditei ser um objeto decorativo na turma, a qual os alunos não levavam a sério nem sequer ouviam. Ao finalizar o período da prática, realizamos uma roda de conversa com os alunos sobre suas percepções acerca da experiência construída coletivamente. As respostas foram

surpreendentes, de forma que percebemos que conseguimos causar a mobilização do pensamento dos alunos e a desconstrução de alguns estereótipos que tinham sobre a África.

Posto isso, acerca das entrevistas não se trata apenas ouvir o outro, pois é a partir desta fala que nos pomos a refletir sobre o que isso nos diz, e, claro, propor caminhos de análise e possíveis ações práticas. É considerando pontos de encontro e descaminhos que refletimos sobre nossa docência mediada pelas experiências que vivenciamos.

Essa visita ao passado e a narrativa das primeiras experiências como professor também apresenta uma função introdutória e estimulante, uma vez que o próximo tópico solicita que o professor se permita continuar a sua viagem às memórias para narrar os sentimentos que o inundaram nos primeiros contatos com a educação inclusiva. Desta forma, esses dois eixos irão possibilitar um contraponto que irá ser apresentado no próximo capítulo.

## **8 BUSCANDO AS MEMÓRIAS ACERCA DA PRÁTICA INCLUSIVA: AS NARRATIVAS DO COTIDIANO COM A INCLUSÃO ESCOLAR**

O presente eixo da entrevista teve como objetivo ouvir os professores acerca de suas experiências no que tange a prática inclusiva no cotidiano escolar. Desta forma, três perguntas foram utilizadas para disparar as narrativas acerca dessa temática com os professores entrevistados. A primeira delas pedia que os participantes da pesquisa contassem como foi a primeira experiência que tiveram com aluno com deficiência.

Desta forma, Laura foi bastante sucinta ao narrar que a sua primeira experiência se deu no próprio estágio obrigatório no ensino fundamental, quando teve mais de um aluno com laudo e conta que foi um processo bastante desafiador. Contudo, não quis se delongar em explicações.

Já Helen comentou que a memória a qual a pergunta lhe remete é a primeira experiência com alunos com deficiência quando assumiu como professora de Geografia. Assim, narra que foram dois alunos, um com deficiência intelectual e outro com paralisia cerebral.

Ela comenta que foi uma experiência bastante interessante e tranquila, porque a principal demanda era a adaptação de atividades para textos menores e mais de escrita mais clara. Helen também salienta que, como foram alunos que ela acompanhou até o nono ano, foi percebendo um desenvolvimento de suas habilidades principalmente no que tange à interpretação. Sendo assim, conseguiu pouco a pouco aumentar a complexidade dos textos e perceber que os alunos estavam conseguindo acompanhar e interpretar esses novos materiais.

Ao narrar a sua primeira experiência com esse público – um aluno autista – , Emílio levanta mais uma vez a importância da consideração das singularidades dos sujeitos e das vivências destes alunos para buscar atender as suas expectativas e demandas, tornando o conhecimento mais acessível e significativo:

Ele não chegava a ter o autismo *severo*, né. Mas ele tinha aquelas coisas assim, aqueles rompantes, o sentimento dele aflorava de forma mais intensa do que os colegas. Mas tu conseguia, tranquilamente, a partir do momento que tu sabe e que tu te preocupou... uma coisa que eu acho bem importante, bem interessante, é tu conhecer a realidade do aluno. É interessante tu saber como o aluno tem essa ou aquela dificuldade, a partir disso tu consegue muitas vezes adequar o conteúdo, se aproximar do aluno, ao já de antemão saber as dificuldades que ele tem. (EMÍLIO)

Emílio também retoma a discussão acerca da importância da investigação e encaminhamento do aluno para profissionais especializados, uma vez que a intervenção precoce contribui enormemente para o desenvolvimento dos sujeitos com deficiência (ANAUATE & AMIRALIAN, 2007).

Então assim, [...], é o que eu tava comentando contigo, quantos alunos tem necessidade na sala e a gente não sabe? Que de repente a gente poderia estar trabalhando de uma maneira diferenciada, poderia ter fazendo algo que chamasse a atenção dele, apresentar o conteúdo de maneira diferenciada... E as vezes tu não sabe, não tem laudo nenhum. Os pais que, por um motivo ou outro, não sabem ou não querem buscar. [...] Mas a questão do laudo hoje em dia, é muito interessante por causa disso aí, tu sabe quais são as limitações e as necessidades dos aluno, tu procura adequar o conteúdo para que ele possa aprender. (EMÍLIO)

Ressaltamos a pauta de Emílio uma vez que é uma demanda que se repete em todas as entrevistas. A demora no diagnóstico, ocasionada principalmente pelos dois motivos anteriormente apontados – dificuldade de acesso à especialistas, dificuldade de aceitação dos pais – impossibilita o aluno de acessar recursos que auxiliariam no seu desenvolvimento.

Para além dessas considerações acerca do respeito às singularidades dos sujeitos e a importância dos diagnósticos, outro ponto levantado por Emílio na prática com educação inclusiva diz respeito à construção de uma relação de respeito e confiança entre professor e aluno:

E claro, é muito importante se aproximar do aluno, tratar o aluno com carinho, tratar o aluno com atenção. Na verdade, tu tem que tratar todos da mesma maneira, mas nesse caso é preciso também trazer o aluno pra ti. Assim, o aluno vai se aproximar de ti através do teu tratamento com ele. Esses alunos com necessidades especiais eles são muito sensíveis, eles observam muitas vezes essa questão conforme o professor é, eles dão a resposta, conforme o professor age. Com o passar do tempo eu também fui tendo outros alunos, eu sempre notei muito essa coisa do aluno perceber o tratamento que ele recebe. Então conforme o tratamento que ele recebe, ele vai dar um resultado diferente. Então se tu não tratar realmente o aluno com carinho, se tu não tratar o aluno com atenção, vai se tornar mais difícil e ele vai se tornar mais resistente nessa questão da aprendizagem e do entendimento daquilo que é importante pra ele. (EMÍLIO)

Ao narrar a importância do estabelecimento dessa relação, o professor demonstra uma sensibilidade e uma inclinação à educação respeitosa, pautada a partir de uma perspectiva interacionista que considera a colaboração entre professor e alunos, considerando as experiências vividas, as demandas e anseios dos alunos.

Estas constatações representam uma grande potência para o processo de ensino-aprendizagem, em especial na prática inclusiva.

Como já comentei em momentos anteriores, a minha primeira experiência com aluno com laudo se deu no estágio, com um aluno esquizofrênico. Assim como Emílio, eu também embasei a minha prática na construção de uma relação respeitosa, apostando nesta como a chave para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, quando ele faz essa afirmação, remeto às minhas lembranças desse período.

Quando questionada sobre essa questão, Frida mais uma vez se deixa plenamente inundar de memórias, detalhando os diagnósticos e a experiência com cada um desses alunos em sala de aula. Essas narrativas são carregadas de materialidade, de ação, daquilo que acontece no chão da escola. Desta forma, optou-se por utilizar tais relatos em sua integralidade:

A primeira experiência que eu tive foi com um aluno com autismo e transtorno opositor e ele não parava em sala de aula. Mas ele era um aluno falante, um aluno que entendia, um aluno que prestava atenção algumas vezes, era super ligado. Quando ele entrava na sala de aula, prestava atenção da maneira dele. Ele não copiava nada, mas se tu fizesse uma prova com ele, ele sabia tudo. E a grande questão dele era isso. E aí vários professores, vários colegas, tinham essa coisa: “ah, porque ele não entra em sala de aula, eu não consigo fazer ele entrar em sala de aula e não sei o que...”. Só que aí eu fui trazendo ele, trazendo coisas que ele gostava. Eu descobri que ele gostava de coisas sobre planetas, sobre dinossauros e calhou bem que eu tava trabalhando sistema solar e aí eu trouxe um jogo. Ele era muito investigativo, começou a ler livros que ele tinha em casa e coisas assim, e ele foi ficando cada vez mais. Aí eu fui adaptando os conteúdos conforme a disponibilidade dele, porque como ele não parava muito na sala de aula, aquele pouco tempo que ele ficava na sala de aula já era um ganho. (FRIDA)

A partir dessa narrativa é possível perceber o cuidado e a sensibilidade em buscar diferentes alternativas no intuito de aproximar o aluno, estabelecer essa conexão e a partir dela mantê-lo em sala de aula para a realização de atividades adaptadas. Quando falamos de inclusão, estamos falando disso: do aluno estar junto de seus colegas dentro da sala de aula. Qualquer outro lugar que não a sala de aula não pode ser considerada como inclusão. Encaminhar o aluno para o pátio, biblioteca ou exclusivamente para a sala de recursos toma ares de integração – estar dentro do espaço físico, mas distante de seus pares. E, infelizmente, isto é bastante comum, conforme apresentou Frida.

O trabalho de convencimento para que o aluno compreenda o seu espaço de pertencimento dentro da sala de aula, de forma a fazer com que sinta vontade de ficar

nela, como foi ilustrado pela fala de Frida, não é nada fácil. Não é um trabalho de poucos dias ou de fácil resolução. É preciso diálogo, estabelecimento de relações de confiança, além de lançar mão de diferentes estratégias metodológicas que envolvam o aluno de forma a chamar a sua atenção, como apresenta a nossa professora. Frida ainda relata que:

No nosso primeiro encontro, logo que começou as aulas, ele tinha grandes dificuldades com outros colegas, grandes embates com outros colegas, ele não se dava bem, porque ele falava alto e coisas assim, mas aí depois no meio do ano ele já tinha amizades, já conseguia interagir com os outros colegas e aí aos poucos a gente foi conseguindo. (FRIDA)

Aqui é possível perceber as tentativas – que obtiveram sucesso – da professora em efetivar a inclusão tal qual esta deve ser: para além de trazer o aluno para dentro do espaço da sala de aula, para o mesmo espaço de seus pares, ela também realizou um trabalho de aproximação, de socialização, entre eles, de forma que a relação entre os alunos foi se construindo fazendo com que, ao final do ano, o que antes parecia ser impossível se tornou acessível.

Outro ponto levantado por Frida foi o trabalho colaborativo com a professora de outra disciplina, partindo dos interesses do aluno:

Duas disciplinas que ele gostava muito era Geografia e Ciências, então a partir daí em conjunto com a professora de Ciências a gente foi tentando trabalhar coisas pra ele ficar mais dentro da sala de aula. Quando chegou no final do ano, ele já não saía mais da sala de aula, uma vez ou outra que ele saía com a monitora. Aí a gente deu um tablet pra ele fazer atividade, porque claro, o autista tem coisas que tu não vai poder encher o quadro pra ele escrever, por mais que seja um autismo leve, tu não pode sobrecarregar ele, sobrecarregar o sensorial, porque não é que ele não vai conseguir dar conta, é que é uma sobrecarga pra ele. Então o que a gente fazia? A gente trazia as disciplinas, não só da Geografia e das Ciências, mas também de outras e fazia tipo Wordwall no tablet. Então ele ia fazendo, ele ia gostando, ele dizia: “ah tá muito fácil, eu quero coisas mais difíceis” e assim foi indo. Esse foi um dos casos mais difíceis assim. (FRIDA)

A partir da perspectiva de um trabalho conjunto com a professora de Ciências, Frida expandiu as possibilidades de temáticas e metodologias, buscando trazer para o aluno novos conhecimentos a partir dos interesses e demandas que ele apresentava. A partir da proposição de desafios e atividades propostas do Wordwall, software o qual dissertamos no capítulo acerca das potencialidades da Geografia para a inclusão escolar, a professora demonstrou, mais uma vez, a sensibilidade em buscar

novos caminhos para efetivamente incluir e construir um processo de ensino-aprendizagem com o aluno

Outro ponto importante é a frase final de Frida ao responder este questionamento: ela considera este um dos casos mais difíceis que teve no seu período inicial de docência. E mesmo assim obteve esses grandes êxitos! Podemos observar também que, embora tenha citado que se deparou com alunos neurodiversos durante o estágio, ela optou por narrar as experiências que teve ao assumir a primeira regência como professora titular da turma.

Mesmo considerando este caso complicado, Frida não desistiu de fazer tentativas durante todo o ano letivo de forma a construir uma relação com o aluno, construir uma relação entre ele e seus colegas, em manter o aluno o mais tempo possível dentro da sala de aula a partir das demandas e interesses do mesmo. Assim, é possível perceber que essas tentativas, pautadas por uma sensibilização, um compromisso de responsabilidade – tal qual pontuou Laura em questões anteriores – permitiu à Frida alcançar grandes avanços com o aluno em questão, o qual demonstrou um enorme desenvolvimento durante o ano.

Frida segue narrando que:

Depois no outro sexto ano eu tinha um menino com síndrome de down que era, assim, um amor. Ele era muito carinhoso. Mas ele não conseguia copiar do quadro, então os materiais eram todos adaptados pra ele. Ele era alfabetizado e tudo, fazia tudo na mesinha dele, fazia as atividades, ele lia e compreendia tudo, era muito amoroso. Ele vinha, te abraçava e **a gente ia trabalhando com essas emoções**, permitindo dele trazer essas emoções deles pra dentro do conteúdo, digamos assim. Pra fazer com que algo seja interessante pra eles. Porque eu não posso dar o mesmo tema de Geografia que eu dou pros outros alunos, porque se eu der pra ele vai ser uma forma maçante. Então tentar reduzir aquele conteúdo e dar de uma forma mais dinâmica pra ele. Na verdade, é o mesmo conteúdo, mas de uma forma dinâmica. Tanto que na hora que eu fazia algumas questões orais, ele era o primeiro a responder, e, as vezes, respondia corretamente. E quando tinha trabalhos práticos, ele era muito bom em trabalhos práticos. (FRIDA, grifos meus)

Aqui é importante ressaltar o papel que as emoções e a consideração dos sentimentos dos alunos como ponto-chave para encontrar caminhos que contribuam na construção de novas aprendizagens:

As emoções estão mesmo intrinsecamente envolvidas nas funções de atenção, de significação e de relevância e valor social, relacional e motivacional que atravessam as várias fases do processo de aprendizagem, dado que este não se opera de forma isolada ou espontânea, mas sim de forma compartilhada e continuada. (FONSECA, 2016, p. 369)

Frida segue compartilhando as suas experiências:

Em outro sexto ano eu tinha outro autista, na verdade, dois autistas. Um tinha um pouco mais de dificuldade, fazia as coisas, mas ele era um pouco inquieto, e o outro, ele não gostava que oferecessem ajuda, ele gostava de vir na tua classe e pedir ajuda pra ti, mas ele não gostava de ser ajudado. Então ele gostava de sentar do teu lado, pedir a tua ajuda e fazer, aí ele fazia as coisas dele. (FRIDA)

Aqui, a narrativa de Frida converge com as colocações de Emílio: é importante conhecer o sujeito aluno, suas preferências, suas demandas, seus interesses. Uma vez que considera essas particularidades, o processo de aproximação do aluno e de planejamento de atividades adaptadas se torna um pouco menos complexo.

E nessa sala eu tinha também uma menina com paralisia, cadeirante, mas que frequentou pouco. Por dificuldades financeiras, era bem difícil dos pais levar ela até a escola, porque as vezes tinha que ir com outro transporte, porque não tinha o ônibus adaptado pra levar ela, alguma coisa assim. Mas ela era um amor também. Tinha que ser coisas mais adaptadas porque as mãozinhas dela tinha pouca mobilidade, tinham que ser coisas ainda mais adaptadas para ela. Mas isso aí foi bem tranquilo, porque ela era bem falante, então eu sempre falo assim: não quer dizer que tu tenha que ter coisas escritas, as vezes oralmente eles te respondem, aqueles que conseguem, então eles estão entendendo o que tu tá falando. Então tu pode usar outras práticas pedagógicas que ajudem esse alunos também. (FRIDA)

A partir dessa narrativa, Frida apresenta outra contribuição importante no que tange à adaptação de atividades: ter o registro material, às vezes, não é tudo. Esta reflexão intenciona salientar que vale mais a realização de atividades que se utilizem apenas da oralidade do que o registro sem significado para o aluno. Isto é, se ele possui dificuldades em construir ou interpretar atividades escritas, utilizar do diálogo e de atividades orais se mostram como uma estratégia evidentemente significativa.

No sétimo ano, eu tinha um aluno autista e também ele tinha muita facilidade com gráficos, então tudo que tu fizesse com gráficos, ele era o melhor. E ele gostava de dinossauros. Então se tu adaptasse a tua aula e colocasse gráfico e dinossauro, pra ele era uma maravilha. Ele fazia coisas maravilhosamente bem e ele era muito carinhoso também. Mas ele era assim, se a turma tava muito agitada, descompensava ele. Aí tinha que tirar ele um pouquinho da sala ou deixar ele dar uma caminhadinha dentro da sala de aula e coisas assim. Mas ele era muito afetivo também. (FRIDA)

Este é outro momento em que Frida demonstra uma sensibilidade ao buscar as atividades de interesse dos alunos autistas, fazendo uso do seu hiperfoco que geralmente apresentam para a construção de atividades adaptadas, em busca do desenvolvimento e da construção de novas aprendizagens.



Finalizando a sua narrativa, o último aluno que Frida comenta é um aluno autista leve, bastante participativo e que começou realizando atividades adaptadas, mas se desenvolveu de forma tão satisfatória que ao final do ano já estava realizando atividades dos alunos neurotípicos.

Frida, por fim, relata que:

Então essas foram as minhas primeiras interações, pra tu ver que não são poucas, isso que eu tinha só essas turmas. Mas na escola, ainda tem vários outros tipos de alunos com necessidades diversas, em outras turmas, desde o pré até a EJA. Em todos os anos tem algum aluno com algum tipo de necessidade. (FRIDA)

Esta consideração de Frida é importante, uma vez que ela narra a experiência com 7 alunos – 5 com autismo (um deles também com transtorno opositivo-desafiador), 1 com paralisia e 1 com síndrome de down. Assim, é possível perceber o quanto os sujeitos neurodivergentes estão ocupando os seus espaços nas instituições escolares.

Desta forma, a sua presença não pode, de forma alguma, ser desconsiderada. Retomo, ainda, a discussão entre as diferenças acerca de integração e inclusão. Estes alunos precisam estar dentro da sala de aula, tendo suas particularidades respeitadas, a partir da busca por metodologias e forma de acesso que construam aprendizagens significativas.

O processo não é fácil e nem linear. É a partir do ciclo de tentativas e erros que os professores encontram um caminho possível para se aproximar e atender estes alunos. As experiências dos quatro entrevistados, em especial Frida e Emílio, demonstram que o processo pode se mostrar cansativo e árduo, mas é bastante gratificante.

A segunda pergunta realizada questionava aos entrevistados se eles se sentiam orientados ou respaldados para a prática em educação inclusiva. O intento deste questionamento era disparar narrativas acerca do apoio destes profissionais às demandas que são levantadas para o processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência.

Laura apresenta que há um progresso no que tange à essa questão, contudo, a inclusão a partir de um universo total ainda se mostra como um enorme desafio, considerando que mesmo dentro de uma deficiência específica, há muitas particularidades:

Há tentativas, assim como esse ano em sala de aula uma professora auxiliar tava comentando comigo e eu disse assim: é, eu tento, né? A gente vai tentando. Ah, porque tu faz adaptação... eu faço, se eu vejo que não tá dando certo, eu reformulo. Sempre vou tentando, é sempre uma tentativa, vou tentando buscar porque são as mais diversas realidades. Por exemplo, temos profissionais que trabalham especificamente no Danilo Rolim [centro de autismo], com autistas, aí tu lida com uma série de características específicas. Temos profissionais, por exemplo, que são do Braille [escola especial para deficientes visuais], também são alunos com características específicas, então basicamente tu te orienta. Quando tu trabalha com inclusão na sala de aula, tá tratando com diferentes características, com diferentes necessidades de adaptações diferentes dentro de uma turma regular. Ou seja, são muitas adaptações e muitas as diferenças. Qual o cuidado que não se tem quanto a isso? Por exemplo, acontece direto de numa mesma turma, ter dois ou três alunos com laudo, e mais dois ou três alunos que tem necessidade de adaptações e que não são laudados por uma série de questões... Seja porque os pais não tiveram como correr atrás ou quando foram atrás não tiveram os especialistas necessários, enfim... a realidade que chega é das mais diversas. E aí no sentido do profissional, me coloco como profissional que busca compreender as diferenças e as adaptações, buscando tentativas e alternativas. (LAURA)

Partindo desta perspectiva, Laura apresenta algumas fragilidades no processo de apoio ao professor para a prática em educação inclusiva:

Agora, em termos de estrutura de instituição, estrutura macro, enquanto município, enquanto estado, enquanto instituição federal, resguardar a esse profissional uma carga horária pra essa preparação, eu não vejo esse cuidado. Ou talvez todo um aporte necessário para o entendimento daquela dificuldade específica, porque os laudos hoje em dia chegam nos mais variados e específicos. E tá certo isso, porque as pessoas tem diferentes características, diferentes condições que apresentam. Não é todo mundo com a mesma característica, ou seja, é um desafio a todo momento, a todo instante. **Embora eu saiba que foi um desafio na primeira turma, é um desafio a cada turma que tu tem a cada ano.** Porque são diferentes as adaptações que eu vou ter que fazer, as situações que eu vou ter que analisar. E essa análise ela é constante, porque muitas vezes, eu posso ter conduzido um trimestre dessa forma, mas no segundo trimestre com esse mesmo aluno eu vou ter que conduzir de outra forma. Por exemplo, em 2022 eu tive uma aluna que ela não tinha comprometimento cognitivo, ela tinha deficiência visual. E acompanhava com ela uma professora auxiliar e aí a auxiliar entrou de licença. Como fazia se a auxiliar que acompanhava ela nas atividades entrou de licença, como era feita essa adaptação? Ela não lia em braille, ela não tinha essa questão. Então, ou seja, há todo um comprometimento de uma macro estrutura que acaba **refletindo e aumentando os desafios do professor em sala de aula.** Claro que eu tentei buscar outras possibilidades, tentei, a gente foi desenvolvendo um trabalho durante o ano. [...] Mas até que ponto uma falta de gestão macro, mesmo, educacional pra dar esse aporte para o professor. Eu tive que me desdobrar mais? Tive, mas eu não podia deixar aquela aluna, sabe? Ela é da minha responsabilidade. Mas se aquela auxiliar entrou de licença, por que não chamaram outra, né? Ah, mas o professor tem que se desdobrar... Então porque que não é previsto na carga horária já deste professor essa preparação além da sala de aula? (LAURA, grifos meus)

Ao apresentar essas vulnerabilidades – não só da rede municipal, como também das demais esferas que organizam e orientam a educação, Laura apresenta que esta falta de respaldo acaba sobrecarregando o professor, uma vez que precisa ir além de sua carga horária para conseguir dar conta de fazer a busca por metodologias e a adaptação de tarefas. Desta forma, podemos perceber que mesmo que avanços tenham sido registrados no que tange às legislações que amparam as pessoas com deficiência, a realidade no chão da escola é bem diferente do disposto nesses documentos.

Ao ser questionada sobre essa orientação, Helen apresenta a importância do papel da professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ano letivo de 2022, uma vez que sentiu um grande respaldo para o trabalho com a educação inclusiva a partir de diálogos e trocas com ela. Coincidentemente, a professora de AEE a qual Helen se refere é Frida, nossa entrevistada. No referido ano, Frida atuou como professora da sala de recursos na escola em que Helen atualmente leciona.

Assim, para Helen, Frida além de boa profissional, se mostrava muito interessada. “Como ela também era professora de Geografia, isso foi muito bom. Ela dava muito retorno, ia na sala de aula, aplicava os testes com os alunos e se tu tinha dúvida, ela já te ajudava. Era um grande apoio.” (HELEN)

Já Emílio aponta que houve um grande avanço, mas que ainda não é o ideal. Ele narra que alguns alunos são acompanhados por professores auxiliares, como é o caso de sua aluna com deficiência visual – e esse professor é como um respaldo para auxiliar na prática. Contudo, embora seja um grande apoio, esse profissional não consegue dar conta de tudo:

Eu acho que a gente está em um processo e está se adequando, temos uma estrutura um pouco melhor do que tínhamos até então, mas ainda temos muito o que caminhar nesse sentido. [...] Mas não é ainda o que é realmente necessário, mas tá se encaminhando para ter justamente um respaldo maior. (EMÍLIO)

Frida vai ao encontro do que é narrado por Emílio, ao considerar não apenas a sua experiência enquanto professora regular, mas também como professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na sala de recursos. Ela conta, a partir de sua experiência, que em algumas escolas há uma inclinação a delegar todas as demandas do aluno com deficiência para o professor auxiliar e para o professor de AEE. Ela relata que:

Os PAs, eles não são professores regulares, tem muitas escolas que confundem isso. O PA é um professor auxiliar, ele vai auxiliar aquele professor titular. E o professor auxiliar é de extrema importância principalmente porque ele vai ser o elo entre o professor titular e o professor de AEE. Porque o professor de AEE não consegue estar em todas as salas ao mesmo tempo, então o PA que vai dar um feedback: aquele aluno não tá evoluindo, aquele aluno tá, ou sei lá, talvez precise dar mais uma olhada naquele aluno. Porque por mais que a gente tenha o atendimento, algumas vezes tu não consegue chegar em todos os alunos. Não é que tu não consiga chegar em todos os alunos, tu chega em todos os alunos, mas tu não consegue ter uma percepção de sala de aula de todos. Porque tu não consegue estar na sala de aula de todos ao mesmo tempo. Então esse trabalho do PA é fundamental. (FRIDA)

Frida ainda realiza uma reflexão mais ampla acerca dessa questão, fazendo uma relação com a sua atuação também como professora de AEE. Enquanto atua neste cargo, ela aponta tem o apoio do CAPTA – quando as particularidades de um aluno fugir daquilo “que estão acostumadas”, isto é, se o aluno demandar uma atenção maior e de outro auxílio, enquanto professora da sala de recursos ela tem o respaldo deste setor da secretaria de educação. Contudo, ela ressalta que os professores regulares das turmas não possuem isso.

A partir disto, Frida reflete sobre o papel do professor de AEE e da sala de recursos nas escolas:

Uma coisa que eu sempre friso e que eu acho que todas as escolas tem que ter consciência [...] é que o aluno com necessidades ele não é aluno do professor de AEE. **Ele é aluno da escola.** Porque tem muitos lugares que [...] como se fosse um depósito, manda pra sala de recursos. Não! Isso não é educação inclusiva! O aluno com algum tipo de necessidade é aluno da direção, é aluno da coordenação, é aluno lá das merendeiras, é aluno da equipe de limpeza, é aluno dos professores regulares, é aluno da comunidade escolar. Então todos esses atores tem que estar integrados pra dar apoio a esses alunos. Porque não é só o professor de AEE. Vamos supor assim, o professor de AEE adoeceu. Se tá só em cima desse professor, o que faz com esse aluno? Manda embora? Isso não é educação inclusiva. O aluno é da escola e quando eu digo da escola, é da escola como um todo. De todos aqueles atores que tão dentro da escola, de todos aqueles agentes e qualquer um pode precisar de ajuda. (FRIDA)

Ao redigir a narrativa de Frida, este comentário dela me remeteu a uma situação que aconteceu comigo no presente ano (2023), quando estava em sala de aula com três alunos, sendo um deles o aluno com prognóstico de autismo. Como ele ainda não tem laudo e também pelo fato de o pré não ter direito a professor auxiliar ou cuidador – pois pela justificativa da secretaria tem o auxiliar de educação infantil para cumprir esse papel – sou a *pessoa de referência* dele.

A professora regular da turma do pré e eu trabalhamos conjuntamente, assim como fazemos com todos os outros alunos. Contudo, nos momentos em que a professora está ausente por ser sua hora-atividade, eu ocupo a posição de responsável por ele. Ser a pessoa de confiança de um autista é ser alguém com quem ele está nutrindo uma relação. No caso de alunos não-verbais – que é o caso do meu aluno – a pessoa de referência consegue compreender os desejos e anseios do aluno, seja por ele pegar a sua mão e levar até o que quer, seja por tentativas de fala, seja por fazer algum gesto que demonstre aquilo que quer. Assim, atualmente eu sou a profissional da escola que mais conhece esse aluno.

Porém, é importante salientar que por vezes eu preciso me ausentar da sala. Seja porque é meu horário de intervalo, seja porque fui solicitada pela coordenação ou simplesmente porque preciso ir ao banheiro. Em um momento desses, vivenciei uma situação que, ao meu ver, foi bastante desagradável.

Ao dizer que precisaria sair por um pouquinho de tempo e já voltava, a profissional que me acompanhava no momento esboçou uma reação de terror e logo olhou para o aluno. Era como se ela não tivesse coragem de ficar com ele e mais dois alunos por dois minutos, talvez porque tenha receio do aluno se desorganizar e se tornar agressivo – o que é bastante raro. Essa situação me preencheu de um sentimento de tristeza, como se ele fosse um monstro pelo qual é permitido sentir medo. E ele é só uma criança... Inocente, carinhosa e que só quer ser compreendido. Assim, a narrativa de Frida me toca em um lugar muito pessoal.

O próximo questionamento realizado pelos professores para disparar suas narrativas foi: como a sua escola está organizada quanto à acessibilidade metodológica? A partir da segunda entrevista (Emílio), acrescentei uma segunda questão, uma vez que eles abordavam em suas narrativas a demanda de materiais adaptados. Assim, também questionei: tu tens algum apoio para fazer essas adaptações?

A partir dessa questão disparadora, Laura relata que:

Nós temos o setor de AEE, só que o setor de AEE são duas profissionais pra atender uma escola com três mil alunos. Então mesmo tendo o setor de AEE e mesmo tendo as profissionais pra eles, são duas profissionais pra uma escola com três mil. Então é desafiador também pra escola em si. (LAURA)

Assim, é possível perceber que Laura vai ao encontro das disposições de Frida, uma vez que apresenta uma sensibilidade de pensar que o professor de AEE não é o

único responsável pelo aluno com deficiência. Desta forma, ela apresenta que, mesmo que o setor de AEE seja um respaldo, ele também se torna quase inacessível uma vez que a demanda dessas duas profissionais é altíssima.

Emílio, que trabalha na mesma escola que Laura, não chega a citar o setor de AEE e a alta demanda, mas destaca que as adaptações que realiza são construídas de forma autônoma:

Vou te dar o exemplo dessa aluna com deficiência visual, tem pouco material, tem pouquíssimo material. [...] Eu passava o conteúdo pros outros e daqui a pouco eu sentava do lado dela e ditava a matéria, porque ela tinha a máquina braile, então eu ditava a matéria pra ela. Eu pegava alguns mapas, pegava cordão e algumas coisas e tentava dinâmicas que ajudassem ela a entender questões da Geografia. Um exemplo, se eu tava falando sobre o Brasil, eu pegava um mapa do Brasil, a gente pegava um cordão e uma cola... fazia o que tinha que fazer com o resto da turma e dizia: "Se precisar eu vou parar 15, vou parar 20 minutos pra ajudar ela." **Mesmo ela tendo a professora auxiliar, não é a mesma coisa que tu.** [...] Então eu mesmo parava com os outros alunos, direcionava a minha atenção pra ela a montar um mapa, fazer um mapa, pra que realmente ela pudesse se sentir incluída, pra que ela sentisse participativa no processo. [...] Enquanto eu não parava com ela ali, ela ficava parada, coitada. Então eu parava 15, 20 minutos, eu sempre parava pra dar atenção pra ela e pra desenvolver alguma atividade com ela, então realmente tem coisas que tu tem que fazer por ti mesmo. Tu tem que baixar a cabeça e fazer ali, sem esperar muito apoio desse ou daquele outro, porque se tu esperar apoio de todo mundo a toda hora tu não vai fazer nada nunca. Então muito do que eu fazia e faço, eu faço por iniciativa própria minha, não que eu receba algum tipo de orientação ou coisa parecida, não, eu faço porque eu gosto, eu faço porque conforme as coisas vão surgindo eu vou fazendo, eu vou *bolando*. As ideias vão aflorando e aí surge uma situação, falando assim, partindo da ideia de tu fazer o que tu gosta né, parece que as coisas vão se encaminhando. (EMÍLIO)

Helen narra que, em sua escola, ela possui o suporte de professora da sala de recursos e professoras auxiliares. No que tange às metodologias, relata que a escola disponibiliza de materiais físicos como o notebook para que possa ser utilizado para a realização de tarefas adaptadas como vídeos para os alunos com deficiência.

Frida aponta que, em sua escola, a discussão acerca das metodologias se intensificou com a pandemia, a busca por diversificar as metodologias se mostrou necessária e tem sido constante na instituição, seja para atender os neurodivergentes quanto os neurotípicos. Segundo ela, os professores têm se dedicado em buscar metodologias ativas que fujam do tradicional.

A professora ainda relata que essas tentativas tem considerado a era digital, e, portanto, buscando utilizar de recursos tecnológicos de forma que envolvam e tragam o aluno para a tarefa:

Em Geografia mesmo eu uso muito a sala do informática e trabalho com programa de computador pra eles fazerem diferentes tipos de mapa, por exemplo. São coisas que eles acham maravilhosas, porque eles não sabiam como é que fazia um mapa, como um mapa ia pro papel. E daí isso já vai instigando eles a fazer outras coisas. E na relação das metodologias pra educação especial é uma coisa que vem sendo discutida porque embora alguns professores tendem a não adaptar os materiais, é uma coisa que tem que ser feita porque nem todos conseguem acompanhar conteúdos quando são dados de formas diretas e igual pra todos. E assim a gente vem tentando incrementar pra metodologias diferentes pra abarcar esses mais diferentes tipos de alunos. (FRIDA)

Podemos perceber mais uma vez a perspectiva pela qual a professora Frida se orienta: a inclusão efetiva. Ao pensar em atividades adaptadas para os alunos, ela busca sempre acompanhar as demandas e atividades que estão sendo realizadas pelos outros alunos, de forma a envolver todos conjuntamente em uma tarefa que, por mais que possa ser diferente de um para outro, aborda o mesmo assunto. Esse perfil de sensibilidade (FONSECA, 2019), que percebemos a cada trecho de sua entrevista, demonstra um movimento constante de reinvenção da docência.

Com Laura, esse processo também acontece. Ela se mostra, em vários momentos, como uma professora que se desdobra para conseguir atender as demandas de seus alunos, numa busca constante por encontrar um caminho para a efetivação do processo de ensino-aprendizagem. Assim, segue o caminho da tentativa e do erro, até encontrar uma metodologia que seja interessante para aquele sujeito.

Helen, de sua forma mais singela e sucinta, também salienta as possibilidades de metodologias adequadas, bem como ratifica a importância destas para o processo de educação inclusiva.

Emílio, ao narrar a sua experiência com a aluna com deficiência visual (cegueira congênita) também demonstra uma enorme sensibilidade e, conforme apresentou Laura em questões anteriores, de compromisso e responsabilidade.

Aqui, outra relação é interessante de ser feita. Quando disserta sobre essa experiência, Emílio diz que pouco material se tem sobre cartografia tátil. Desta forma, constrói ele mesmo em conjunto com a aluna. Contudo, pudemos observar no 5.3, que, considerando o reduzido número de pesquisas no que tange à área da Geografia e inclusão, a maioria destes trabalhos diz respeito à cartografia tátil. Contudo, essas produções não chegam na escola. Pensar os motivos dessa inacessibilidade é uma reflexão que propomos ao leitor.

No decorrer desse eixo, foi possível perceber a importância da sensibilização do professor frente aos alunos com deficiência, para a construção de um processo

efetivo de inclusão escolar. Desta forma, nossos entrevistados apresentaram principalmente a busca intermitente em propor diferentes metodologias, de forma a construir aprendizagens efetivas com estes alunos.

Mesmo não se considerando preparados e, por vezes, precisando planejar e organizar as suas proposições de forma autônoma, os professores fizeram destes entraves uma mola propulsora de mobilização de novas metodologias, de novas ênfases, de novas tentativas.

Ao reconhecer o indivíduo com deficiência enquanto sujeito de direitos e se empenhar em acessá-lo, compreendendo a sua responsabilidade – conforme afirma Laura e Emílio – frente àquele aluno, o professor busca se reinventar para conseguir lograr êxito no processo de ensino-aprendizagem com esses sujeitos.

A partir disto, podemos dialogar sobre a profissão docente enquanto um espaço de constante ressignificação: o professor precisa estar sempre disposto a atender novas demandas, a propor novas atividades, a ir em busca de novas metodologias, a estar sempre num movimento constante de (auto)formação para entregar aos seus alunos o melhor de si.

Contudo, temos que tomar cuidado para que isso não se torne um peso a mais aos professores, já tão sobrecarregados. Assim como aponta Laura, seria interessante que estes profissionais tivessem um respaldo legal, principalmente no que tange a disponibilização de tempo, para que pudessem se debruçar nessas pesquisas e nesses planejamentos. Não podemos normalizar que o professor leve ainda mais trabalho para casa, tolhendo-se de demandas e reduzindo cada vez mais o seu período de descanso e lazer.

Desta forma, este é um cuidado que precisamos tomar. Os professores são pessoas de pele e osso, com suas vidas pessoais, famílias, tarefas: eles possuem uma vida fora da escola. Precisamos dos professores para a efetivação da inclusão escolar? Sim! Mas eles devem ser os únicos a assumirem essa responsabilidade e demanda? Não! Assim como Frida pontuou, o aluno com deficiência é um aluno da escola, de forma que todos os atores precisam se envolver para a efetivação desse processo.

Jogar toda a responsabilidade para os professores não é, de forma alguma, a nossa intenção. Sendo assim, buscamos ressaltar as fragilidades de diferentes esferas, que acabam recaindo e sobrecarregando esse profissional. É preciso que as legislações se façam valer, além de serem necessárias a reformulação de umas e



criação de outras. Precisamos responsabilizar o poder público pelas falhas as quais os professores, no chão da escola, precisam driblar. Desta forma, salientamos que nosso intento sempre foi este: ouvir os professores, tecer relações com nossas práticas e apontar caminhos de análise e reflexão.

Assim sendo, no capítulo seguinte, aprofundaremos a nossa discussão sobre a perspectiva pessoal dos professores frente ao processo de inclusão escolar.

## 9 A PERSPECTIVA PESSOAL DOS PROFESSORES FRENTE À INCLUSÃO ESCOLAR: UM DIÁLOGO SOBRE OS SENTIMENTOS QUE OS ATRAVESSAM

O objetivo do presente eixo de perguntas foi se aprofundar nos sentimentos dos professores no que tange à prática em educação inclusiva. Desta forma, são apresentadas 10 questões com o intuito de disparar as narrativas e memórias de docência.

Desta forma, a primeira proposta solicitava que, ao analisar quatro combinações, o entrevistado escolhesse a que melhor se identificava e justificasse o motivo dessa escolha. As quatro combinações apresentadas foram:

Quadro 4: Combinações possíveis para a prática em educação inclusiva

Tem vontade de trabalhar com alunos com deficiência, mas tem receio	Tem vontade de trabalhar com alunos com deficiência e se sente seguro para tal	Não tem vontade de trabalhar com alunos com deficiência e não se sente seguro	Não tem vontade de trabalhar com alunos com deficiência e não possui receio em atender ao público
---	--	---	---

Fonte: A autora (2023).

Neste momento, é importante ressaltar que tais combinações foram uma proposição do professor Nelson Rego durante a banca de qualificação, a qual foi indiscutivelmente acatada pela potência de reflexão que permite realizar.

Laura narra se identificar com a primeira combinação: tem vontade de trabalhar com alunos com deficiência, mas tem receio. Ela justifica a escolha a partir da pluralidade de características as quais julga precisar de muito tempo para se delongar e conseguir acompanhar.

Por exemplo, quem tem TGD, que é Transtorno Global do Desenvolvimento, é diferente de TEA. Ah, mas tá no CID10, estão no mesmo CID... Estão no mesmo CID, mas as características são diferentes [...] E mesmo assim, os alunos, por exemplo, que são laudados com TEA, eles apresentam diferenças nas suas particularidades. Embora as características daquilo que vai definir o critério diagnóstico são as mesmas, as diferenças em sala de aula são diferentes. *As diferenças são diferentes.* Fica redundante, mas é bem amplo o espectro. Então não tem como eu definir, por exemplo, uma conduta metodológica com um aluno sendo que o aluno com aquele mesmo laudo pode ser completamente diferente. Então esse momento que é necessário pra estudo me falta. Me falta esse tempo de preparo, de uma estrutura, de

uma política macro em termos de políticas educacionais pra educação.  
(LAURA)

Laura apresenta um ponto bastante importante para a discussão: *as diferenças são diferentes*. Em cada sujeito, há as suas particularidades, e quando falamos de pessoas com deficiência, isto não seria diferente. Assim, é preciso compreender que cada um é diferente do outro, apresentando singularidades que são únicas.

Assim como Laura, Helen também se identifica com a primeira combinação, justificando com a dificuldade em adaptar os conteúdos, uma vez que o processo de descobrir as demandas de cada aluno carece de bastante tempo:

Porque tu nunca sabe, até tu entender se a tua prática, que o que tu tá fazendo tá condizente com o que ele precisa... eu tenho um exemplo da pandemia, falaram pra nós quem era os alunos especiais do 6º ano, aí falavam que determinada aluna era especial, aí eu adaptei tudo com desenho, responder duas ou três perguntas, escrever mas o mínimo do mínimo. Quando eu voltei da pandemia, eu fui olhar quem era a aluna especial e achei que eu ia adaptar ao mesmo nível que eu tava e a menina lia e escrevia. Quer dizer que então eu não tava orientada, ou quando passou ninguém deu conta, porque a atividade tava muito aquém, tava muito simples pra ela. Então aí tá o problema, até tu saber quem é o aluno, pra ver o que tu vai trabalhar ele, e o contrário também, um exemplo que eu acho assim, lá no 9º ano, tô trabalhando a Europa, aí tem um aluno que mal lê e escreve, aí tu te questiona assim: pra que? Tá, vou dar um desenho, vou fazer um videozinho, mas não é tão significativo. Aí as vezes eu adapto, a orientação é que seja adaptado de acordo com o conteúdo, mas eu não acho significativo, então eu as vezes dou um mapa do Brasil, ou algo lá do 6º porque eu acho mais significativo, mas próximo deles, né. Então acho que o pior desafio é esse aí, tu adequar a atividade, tu não sabe se a atividade tá adequada, as vezes tu não sabe. Porque as vezes eles mal sabem ler e escrever, aí tu faz o que, passa um desenho, fica só no vídeo? (HELEN)

Já Emílio se identifica mais com a segunda opção: tem vontade e se sente seguro para tal. Ele justifica salientando a importância de um constante movimento de reinvenção por parte do professor:

É aquilo que eu te falei, partindo de gostar daquilo que tu faz, tu tratar as pessoas com carinho e respeito, a dignidade que eles merecem né. Então parte desse princípio assim: se tu gosta daquilo que tu faz – eu gosto daquilo que eu faço – , então tem que tratar o aluno com respeito, tratar o aluno com carinho, ter sempre aquela postura que eu sempre digo, ter sempre uma postura imaginativa, estar sempre procurando ir além dos teus limites, ir além daquilo que tu pode fazer. E a partir daquilo aqui tu consegue, eu consigo até hoje em dia, apresentar e realizar as minhas atividades satisfatoriamente. Eu sou bem tranquilo em relação a isso aí. (EMÍLIO)

Assim como Emílio, Frida também se identifica melhor com a combinação de ter vontade e se sentir seguro para a prática em educação inclusiva. Ela justifica pela experiência que possui na área do Atendimento Educacional Especializado:

Já que trabalho tanto com esse público, me sinto segura. Na maioria das vezes a gente tem um pouco de insegurança em algumas coisas, mas eu me sinto segura pra trabalhar, porque eu tenho estudado pra isso, pra melhorar não apenas pra mim, melhorar a visão e tentar passar pros meus colegas, também, formas melhores de atender esse público diverso. E eu acredito que eu gosto muito de trabalhar com esse público porque as pessoas trabalham muito como se fossem capacitistas, sabe. E eu não apoio isso. Eu acredito que todos tem condições de aprender e todos podem aprender. O que falta as vezes é boa vontade de quem ensina. E as vezes nem é boa vontade, as vezes é falta de conhecimento. Talvez, como ensinar, como transmitir esse conhecimento, talvez seja isso. Talvez se tivesse mais cursos, se fossem dados mais cursos direcionados a esse tipo de práticas pedagógicas talvez mudasse esse cenário. Mas as vezes tem coisas que é de cada um, cada um tem que ir se atualizando na sua profissão. Porque a educação, assim como por exemplo uma analogia à medicina, não é uma coisa estagnada. Tu tem que toda hora... toda hora aparece uma coisa nova. Surge uma metodologia nova, uma forma nova, então tu tem que ir te atualizando e nessas atualizações é que podem vir coisas pra beneficiar as formas de aprendizagem, é o que eu acredito, pelo menos. (FRIDA)

Esse questionamento se mostrou bastante pertinente uma vez que permitiu que os entrevistados analisassem a sua experiência com a educação inclusiva e se permitissem refletir sobre esse processo. Assim, foi bastante interessante perceber o quanto se permitiram refletir sobre a própria prática pedagógica.

O segundo questionamento pedia que os professores narrassem as suas maiores dificuldades no que tange à prática com educação inclusiva. Para Laura, suas principais dificuldades dizem respeito a falta de tempo em se delongar, para poder estudar mais as características daquele determinado aluno, pois é algo bastante amplo. Ela ainda apresenta outra dificuldade, a qual diz respeito a um fator externo:

E dentro da mesma turma nós tínhamos antigamente, bem antigamente, há uns 10 ou 15 anos atrás, tinha a questão de que teria um aluno com dificuldade, com laudo, por turma. Então pra cada um aluno com laudo, seria menos 2 alunos por turma. Hoje em dia não tem mais. Nós temos 2 ou 3 alunos laudados por turma e aquela turma não tem nenhuma redução no número de alunos dentro daquela turma. Ou seja, as condições macro das políticas educacionais não nos amparam pra gente poder ter um desenvolvimento com mais cuidado perante cada necessidade. (LAURA)

Aqui, conforme já apresentamos no capítulo anterior, há uma sobrecarga aos professores, sem o respaldo de instituições macro, como a própria Laura afirma, tornando os professores lobos solitários na busca pela efetivação da inclusão escolar.

Salientamos, mais uma vez, que este não é o intuito do processo: é necessário que se compreenda que o processo de inclusão só se efetiva quando toda a comunidade escolar, bem como o poder público, toma consciência de seu papel e importância, fornecendo aos professores as ferramentas necessárias para o respaldo de sua prática.

Para Helen, a principal dificuldade diz respeito às adaptações para conteúdos de oitavo e nono ano pois, como já citou, são conteúdos que parecem abstratos demais para os alunos e que ela julga não terem entendimento suficiente para realizar o processo de compreensão.

Para Emílio, a maior dificuldade está na falta de diagnósticos. “É o histórico do aluno, é importante tu saber as necessidades dele para aí poder tentar suprir” (EMÍLIO). O professor acredita que, uma vez com o diagnóstico, os alunos são respaldados em direitos, os quais vão garantir que as suas demandas sejam consideradas, possibilitando um ensino mais efetivo para todos.

Frida hesita um pouco quando a questão é feita. E então, narra. Ela pontua que entre as suas maiores dificuldades estão barreiras como falta de material e a falta de compreensão de outros atores:

Eu acho que as maiores dificuldades são algumas barreiras que a gente tem. As vezes é falta de material, as vezes falta de compreensão desses atores da comunidade escolar, de dizer que aquilo ali não é um depósito de criança, que aquelas crianças estão ali pra interagir com os outros e elas podem, elas tem condições de fazer qualquer tipo de interação. Também algumas dificuldades que a gente tem é essa relação com familiares, alguns não aceitam algumas condições, alguns se a gente chama pra uma reunião não comparece, e aí se a gente quer fazer uma proposta metodológica pra eles levarem pra casa, pra seguir o trabalho em casa, a gente não consegue esse contato com a família. Mas a gente sabe né, que esse mundo capitalista que a gente vive, trabalho, trabalho, trabalho, as vezes as pessoas não tem condições, a gente sabe como é, o patrão não deixa, saiu, perdeu aquele dia de trabalho. Muitas vezes a gente tenta marcar pro sábado pra verificar a disponibilidade das pessoas. Então acho que as grandes dificuldades são essas barreiras. As vezes a falta de materiais pedagógicos, muitas escolas a gente sabe que não tem e acho que a sala de recursos foi um ganho muito importante para as escolas, pra ajudar, é uma forma de ajudar também, eu acredito que seja isso. (FRIDA)

Observa-se que há interrelações entre as falas de Emílio e Frida, uma vez que pontuam o papel da família – tanto na participação da vida escolar quanto na busca por especialistas para o diagnóstico. Ainda, com a fala de Laura, é possível perceber que a sobrecarga de trabalho do professor também acaba dificultando a elaboração de propostas pedagógicas adaptadas.

A terceira questão realizada pedia que os entrevistados apontassem as maiores facilidades no processo da prática com a educação inclusiva. Laura e Emílio são bastante sucintos ao responder esse questionamento. Ambos apontam que a principal facilidade está na flexibilidade, uma vez que se consideram bastante flexíveis na adaptação e elaboração de novas metodologias que visam alcançar os alunos em sua integralidade.

Helen hesita ao responder a questão. Após alguns segundos, narra que acredita que a sua principal facilidade seja a adaptação de conteúdos de 6º e 7º ano, os quais pode trabalhar tanto pequenos textos ancorados com imagens, como também a partir de desenhos – como é o caso do conteúdo acerca das paisagens.

Frida acredita que suas principais facilidades sejam a calma, a facilidade em acessar as pessoas e a empatia. Acerca da calma, ela diz que consegue se aproximar e “conquistar” o aluno de forma bastante tranquila, a partir do estabelecimento de uma relação de confiança. Ao criar este laço, ela busca com que o aluno realize as atividades propostas com prazer. Além disto, relata que:

A gente sabe que numa sala de aula aonde tem 20 e tantos alunos, um professor regular sozinho, aonde tenha mais de 2 ou 3 alunos com necessidades, é bem difícil de dar atenção pra todos. Então por isso eu digo da necessidade do professor auxiliar pra isso, pra te dar aquele suporte na hora de auxiliar esses alunos. E muitas vezes tu não tem esse professor auxiliar, então por isso que eu penso nessa parte da calma porque tu tem que conversar muito com a tua turma, tu tem que deixar a tua turma ciente: olha, agora vocês vão fazer tal coisa que eu vou precisar atender tais alunos. E nas minhas turmas isso sempre funcionou. Eles sempre foram muito conscientes e muito inclusivos. Porque eles mesmos ajudavam sabe. (FRIDA)

A partir desta narrativa, é possível perceber mais uma tentativa de Frida em buscar sempre incluir todos os alunos no processo, de maneira colaborativa, para que os alunos neurotípicos percebam a sua importância na efetivação da inclusão dos alunos neurodivergentes.

Com o intento de aprofundar cada vez mais no âmago do sentimento, a quarta questão pedia que os professores narrassem as suas maiores realizações no que tange à prática com a educação inclusiva. Nesta, três dos quatro professores entrevistados narram de forma bastante sintetizada.

Laura relata que a sua maior realização está na possibilidade de acompanhar o desenvolvimento de cada aluno. Para Emílio, a maior realização está no fato de

sempre conseguir adequar os conteúdos às necessidades dos alunos, seja a partir de metodologias ou a partir da construção de materiais didáticos.

Já para Helen, a maior realização está na construção de aprendizagens significativas. Ela relata que é muito gratificante perceber, lá no 8º ou 9º ano, conceitos que foram trabalhados no 6º ano, por exemplo.

Frida vai ao encontro das disposições de Laura e Helen, uma vez que aponta que sua maior realização também está no fato de perceber o desenvolvimento dos alunos a partir das tentativas de metodologias adaptadas. Ela ilustra esse relato com a experiência de acompanhar o desenvolvimento de um aluno que não era alfabetizado e, a partir das tentativas conjuntas de professores, conseguiram descortinar um novo mundo, sendo possível perceber “a felicidade nos seus olhinhos” (FRIDA) ao alcançar a alfabetização. Acerca dessa construção coletiva de professores, a entrevistada relata que:

Eu penso assim, a inclusão tem que ser interdisciplinar, porque assim não adianta um fazer e o outro não fazer, tem que partir de um pressuposto de todos fazerem. À medida que todos fazer dá certo total. Mas isso é a minha perspectiva. (FRIDA)

A partir da proposição das narrativas acerca dessa questão disparadora, foi possível iniciar um mergulho mais afundo nos sentimentos dos professores, temática que nos é bastante cara. A quinta questão solicitava que os entrevistados narrassem a sua opinião acerca da forma como a inclusão está se dando em sua escola.

Desta forma, Laura relata que “a escola efetivamente tenta, dentro de suas características e possibilidades” (LAURA), uma vez que vem buscando cada vez mais a efetivação, mas acaba esbarrando em questões macro, como a questão do respaldo de horas para planejamento adaptado e a diminuição dos alunos por turma. “Se aborda a escola mas é uma questão muito mais macro. [...] A escola tenta e suas tentativas são elogiáveis, mas esbarra em questões macro, de mantenedora.”

Emílio retoma à sua resposta de questões anteriores, relatando que há um avanço, que há tentativas, há leis que começam a embasar a prática. Que, considerando os seus primeiros anos de docência, houve uma grande evolução. Contudo, ela ainda não é o ideal, uma vez que ainda há um longo caminho a percorrer.

Para Helen, a escola em que trabalha está correta quanto às adaptações para a prática em educação inclusiva. Segundo a professora, ao ter professor auxiliar, sala de recursos e acesso à materiais como o notebook a escola está desenvolvendo a

inclusão. Isto porque acredita que as outras demandas que os alunos possuem não cabem ao professor e à escola dar conta – e sim, profissionais especializados como médicos.

Ainda acrescenta que:

E aqueles questionamentos que a gente sempre tem: não temos mais essa aluna aqui, mas tem alunos que eu me questiono, eu acho que eles não deveriam estar aqui. No momento pelo que eu vi não temos isso, mas a gente já teve dois alunos que eu me questiono porque eles estiveram aqui. Porque a escola não é adequada. Vão fazer reunião, vão te colocar na cabeça que é, mas não te convence. Já tivemos dois alunos que saíram que eu acho que a escola não era adequada pra eles, a escola não vai conseguir se adequar a eles, não é o que eles tão precisando. Porque se é físico, é físico, sabe, não vai ter o apoio.... ele tá aqui pra cumprir a lei, ele tá aqui pra aproveitar. Nós tivemos um aluno autista severo, que não tinha porquê, ele estava aqui por tá, ele precisa de outros atendimentos que a escola não tem como dar. Quando fazem reunião, vão te falar, mas não, pra mim, tivemos dois alunos que eles não deveriam estar aqui... eles poderiam vir aqui, um dia ou dois, socializar. Mas também não achei que ele socializou. O que ele precisa não estava aqui e ninguém deu o que ele precisava. Vou fazer o que, vou lá no secretaria e dizer “olha, esse aluno precisa disso e disso e eu não tenho como dar”? Eles vão te dar uma desculpa, uma volta. As vezes ainda tem o pai e a mãe que também não tem esse entendimento, acho que ainda pior.  
(HELEN)

Como o nosso objetivo com a realização das entrevistas não é realizar juízos de valor, não iremos realiza-lo acerca dessa colocação. Contudo, me reservo ao direito de discordar com esta opinião. Acredito que é sempre válido realizar tentativas as quais, mesmo que resultem em um produto diferente do esperado, o aluno sempre irá apresentar um desenvolvimento. Seja por ter tido contato com outras pessoas, seja porque saiu da sua zona de conforto e descortinou outro espaço social: a escola.

Ao ser questionada sobre a temática, Frida relata que a sua escola vem avançando nos últimos anos e que é bastante engajada na busca por melhorias. Também apresenta que, recentemente, conseguiram uma verba para a realização de obras que minimizem as barreiras físicas da escola, permitindo que os alunos com mobilidade reduzida possam se locomover livremente pelo espaço escolar. Frida também relata que a sua escola é considerada referência na rede municipal, no que tange à inclusão.

Dando continuidade ao presente eixo, a sexta questão pedia que os professores entrevistados apresentassem as suas sugestões de melhoria para uma prática mais inclusiva. Laura remonta, mais uma vez, a questões macro:



Formulações de políticas educacionais que levem em consideração os profissionais que trabalham com inclusão necessitam de um aporte de tempo, de um aporte pra poder fazer esse acompanhamento. Quando a gente aborda os diferentes como iguais, isso não é inclusão. Não tem como trabalhar os diferentes como iguais. E o que que acontece hoje em dia nas políticas educacionais? Aquele regime fordista de distribuição de carga horária. Aquele regime fordista de distribuição de turmas e essa questão que vem de uma política macro não leva em consideração essas diferenças, embora a política de inclusão, a lei de inclusão tá ali. Vamos abordar integrado... mas ao mesmo tempo, essa mesma lei, essa mesma cartilha de leis não leva em consideração essa questão, porque aborda os profissionais de educação num regime fordista. E nesse regime fordista não se valoriza as diferenças. E uma educação inclusiva tem que valorizar as diferenças, não tem como tratar os diferentes como iguais. (LAURA)

As questões levantadas por Laura refletem, mais uma vez, a sobrecarga de trabalho e a falta de respaldo por questões mais amplas. Na perspectiva local, no chão da escola, as tentativas são constantes, mas ao considerar outras esferas a situação não é a mesma. Assim, Laura defende, em diversos momentos, a importância desse respaldo maior para os professores em sala de aula. É possível relacionar as suas colocações com as de Frida quando apresenta que a escola não pode ser vista como um depósito de crianças, é preciso que sejam ofertadas as condições necessárias para uma prática efetivamente inclusiva.

Para Helen, a principal indicação de melhoria seria a disponibilidade de atendimento que os alunos realmente precisam, salientando que estes podem extrapolar o ambiente da escola sendo, por exemplo, médicos especialistas. Ela retoma à discussão da dificuldade dos laudos, da negação ou desinteresse por parte da família, a qual acaba afetando o desenvolvimento do aluno em sala de aula.

Ela exemplifica que, no ano de 2022, percebeu dificuldade escolar em um aluno que ainda não havia tido atendimento com especialista. Ao encaminhar para os setores de orientação e coordenação da escola, a mãe foi chamada e orientada à procurar atendimento especializado. Ao consultar, o aluno precisou iniciar um tratamento que envolvia, inclusive, medicação. Helen salienta que o aluno apresentou um enorme desenvolvimento nas aulas, passando a se mostrar participativo e interessado.

Para Emílio, a principal sugestão é o professor gostar realmente daquilo que faz e se permitir realizar trocas com seus pares. Para ele, a troca de ideias entre os professores é um dos pontos-chave para o processo de inclusão, uma vez que se aprende constantemente sobre novas metodologias e possibilidades de adequação e adaptação de conteúdos.

Frida vai, mais uma vez, ao encontro de Laura quando também apresenta a importância da formulação de políticas públicas mais consistentes que ofereçam um respaldo maior aos professores. Ao mesmo passo, também concorda com as proposições de Emílio e de Helen, quando relata a importância da integração de todos os atores – poder público, profissionais da escola, família e comunidade – para efetivação do processo de inclusão. Além disto, também aponta a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e melhorar as barreiras físicas para acesso de todos os alunos.

Ao realizar essas interrelações, é possível perceber que as demandas dos professores possuem esses pontos de encontro: políticas públicas, respaldo de outras esferas e a participação de todos os sujeitos da comunidade escolar, principalmente a família.

A sétima pergunta era bastante objetiva: o que tu mudarias em ti para auxiliar nesse processo? O intento dela era fazer com que os professores, após mergulharem em suas memórias para realizar as diferentes narrativas, realizarem uma autoavaliação e uma reflexão acerca da sua prática pedagógica. Salientamos aqui que nossa intenção não é, de forma alguma, culpabilizar os professores pelas dificuldades que envolvem a inclusão nas escolas. Contudo, como já pontuado pelos entrevistados, a abordagem inclusiva é mais uma entre as responsabilidades do professor. Pontuar as dificuldades e listar as possibilidades de melhoria são importantes, mas olhar para dentro de si e apontar as suas questões é uma virtude.

Assim, ao ser questionada, Laura aponta que acredita precisar realizar mais cursos nas áreas de AEE, uma vez que considerando a pluralidade de características e particularidades dos diagnósticos, é necessária uma constante formação continuada. Desta forma, aponta que seriam necessários políticas públicas para o profissional se qualificar.

Helen vai ao encontro das disposições de Laura, também abordando a necessidade de formação. Contudo, diferentemente de Laura, acredita que os cursos ficam em um universo imaginativo que se distancia da realidade da sala de aula. Assim, considera que uma proposta seriam oficinas práticas que apresentassem possibilidades de metodologias para a prática inclusiva.

Ao ouvir o questionamento, Emílio hesita e demora um pouco até responder. Quando responde, diz que acha que não mudaria nada em si para auxiliar nesse processo.

Já Frida apresenta que:

Difícil falar... Talvez eu devesse ser mais enfática as vezes, em algumas situações. Porque as vezes tu não quer magoar as pessoas na forma como tu quer falar. Não magoar, mas no sentido de talvez impor mais aquilo pra benefício do aluno. As vezes tu quer falar com o familiar mas tu quer ser mais calmo, não que tu tenha que ser explosivo, mas talvez pra mim falte ser mais enérgica na hora de passar o recado, digamos assim. Porque eu sou muito de falar com calma, pausadamente e as vezes as pessoas não levam a sério, sabe, e talvez eu tenha que aprender isso, a quando falar a necessidade daquele aluno, ser mais enfática, dizer é isso que ele precisa e ponto. Tanto pros pais quanto pros professores. Enquanto professora da sala de recursos e enquanto professora regular também, porque eu como professora de sala regular não posso me abster ao ver coisas erradas e não fazer nada, não falar. “Ah, mas é meu colega e vai ficar chateado...” não! Se eu tô vendo uma coisa que não tá sendo condizente eu posso falar. Então eu tenha que ser isso, tenha que ser mais enfática na forma de comunicar, quando quer passar uma mensagem mais dura, digamos assim, uma mensagem que tenha que ser levada mais a sério. (FRIDA)

A partir dessa narrativa, é possível perceber mais uma vez o mergulho que Frida realiza em suas memórias, se permitindo sentir e transmitir aquilo do qual é preenchida. Contudo, embora esta entrega tenha sido uma característica marcante de Frida durante a entrevista, ela não se resume apenas a ela. Cada qual de sua forma, todos vivenciaram as propostas de narrativa e fizeram as suas, relacionando-se mais intimamente com algumas questões do que outros.

Salientamos ainda a importância da vivência de memórias e, principalmente, da autorreflexão que propomos, uma vez que enquanto profissional docente, é valiosa a realização de uma “[...] autoconsciência pessoal e profissional que sirva de princípio para a prática, de critério para a crítica e transformação da prática, [atuando como] base para a autoidentificação do professor” (LARROSA, 2000, p. 50)

A oitava pergunta questionava aos professores: como a disciplina Geografia pode contribuir para a educação inclusiva? A reflexão que propomos se relaciona diretamente com o proposto no capítulo 5.2, onde realizo um apanhado pessoal sobre as potencialidades da Geografia para a inclusão.

Para Laura, a Geografia pode contribuir para a educação inclusiva ampliando a visão de mundo dos sujeitos alunos. Para Helen, a disciplina pode auxiliar na localização dos alunos, a questão de seu corpo, a observação e compreensão de fenômenos da natureza e outras questões relacionadas ao cotidiano como a concepção de bairro, cidade, município, entre outros.

Emílio vai ao encontro do disposto por Helen quando também apresenta que uma das grandes contribuições da Geografia para a educação inclusiva é se mostrar enquanto disciplina que está presente no cotidiano, próxima dos alunos e de suas realidades. O professor também apresenta que a tecnologia se mostra como uma ferramenta que pode auxiliar o trabalho docente e a busca pela aproximação com os alunos, “desde que bem direcionada e aplicada, acho que a questão da tecnologia tem nos auxiliado bastante” (EMÍLIO).

Frida começa a sua narrativa dizendo que pode parecer maçante por ela dizer que é apaixonada pela Geografia, mas que considera na disciplina uma grande gama de possibilidades para o trabalho em educação inclusiva:

A Geografia para a educação inclusiva ela é maravilhosa, porque tu pode trabalhar de várias formas. Por exemplo, um aluno com baixa visão, tu pode fazer mapas táteis, que são maravilhosos pra ajudar esse tipo de aluno. Tu pode fazer várias coisas. Pra alunos que tem baixa audição, tu pode trabalhar com aplicativos que hoje em dia são maravilhosos, alunos com TEA tem uma diversidade de jogos geográficos hoje que tu pode trabalhar e que se inserem em qualquer tipo de conteúdo que tu pode estar trabalhando com eles. Então a Geografia é o que eu digo, é uma ciência que perpassa por todas as ciências, porque a Geografia ela pode ser matemática, a Geografia ela pode ser história, a Geografia ela pode ser ciências, então a Geografia é uma ciência integrada com todas as outras. Então eu acho que na educação inclusiva a Geografia tem tudo para ser inclusiva. (FRIDA)

As possibilidades levantadas pelos professores vão diretamente ao encontro do disposto no subcapítulo 5.2. Particularmente, acredito que a Geografia é uma disciplina que possui uma diversidade de potencialidades tanto no que diz respeito à conteúdos a serem trabalhados que desenvolvam a perspectiva da inclusão tanto às inúmeras possibilidades de construção e utilização de materiais e recursos, sejam imaginativos ou tecnológicos. Desta forma, faço coro às proposições dos professores, principalmente, Frida.

A nona questão solicitou que os professores elencassem os sentimentos que lhes afloram no cotidiano com a prática com a educação inclusiva. Observe que no primeiro eixo, intitulado “Formação e primeiras experiências profissionais” também pedimos que falassem especificamente de sentimentos, contudo, acerca da primeira experiência com a docência. Assim, vai ser possível fazer um contraponto entre essas duas experiências.

Para Laura, o sentimento se repete: responsabilidade. Ela justifica que esse sentimento aflora porque, além de tudo, ele representa um dever profissional.

Contudo, ressalta que também faz parte de sua personalidade. “Eu me considero uma pessoa bastante dedicada, então a minha atuação profissional é pautada pela responsabilidade.” (LAURA)

Helen, enquanto não conseguiu nomear um sentimento para a questão acerca da primeira experiência docente, apenas relatando que era “um sentimento muito bom”, quando questionada acerca do sentimento no cotidiano com a educação inclusiva narra que as vezes é tristeza e as vezes indignação. Justifica que sente isso porque percebe que os alunos precisam de algo a mais, algo que a escola não tem como oferecer [referindo-se a atendimentos médicos especializados]. Ela ressalta, também, que é triste ver o aluno precisar de um atendimento e não ter.

Enquanto Emílio relata um sentimento de entusiasmo ao assumir a regência da primeira turma, quando questionado acerca do cotidiano com a inclusão escolar ele narra que é um sentimento de empatia e solidariedade:

Sentimento de ajudá-los, de cumprir, de fazer o que for necessário para auxiliar essas pessoas. Para que se sintam incluídas, que se sintam realmente participantes do processo. Até então a gente vivia numa sociedade que excluía as pessoas, que não as enxergava e hoje em dia a gente tá vivendo numa sociedade que quer rever esse olhar, então acho que a gente tá realmente olhando pra essas pessoas e fazendo com que elas realmente se sintam incluídas e atuantes na sociedade. (EMÍLIO)

Para Frida, o sentimento que resumia a sua primeira experiência docente era desespero. Para a prática em educação inclusiva é impotência. Mesmo atuando, também, como professora da sala de recursos, esse é o sentimento que lhe inunda:

Impotência porque eu sozinha não consigo mudar tudo. Preciso que mais pessoas me ajudem nessa empreitada. Um pouco de impotência sim. Mas também uma coisa que até pode ser considerada como uma contradição: isso tem mudado. E em alguns aspectos me deixa feliz porque tem evoluído em alguns aspectos, que nem todas, mas uma grande parcela de colegas, tem entendido o que é educação inclusiva. Tem entendido que não é mandar o aluno pra sala de recursos e tem professor, tem colegas, que tem feito trabalhos maravilhosos que tem me surpreendido e isso tem feito assim o coração bater um pouco mais forte. (FRIDA)

Fazendo coro aos pressupostos dos professores, resumo a minha experiência com a educação inclusiva, durante esse período de adaptação da pré-escola, que tenho vivenciado cotidianamente é de frustração. Isso porque mesmo mergulhada em pesquisas, cursos e especialização acerca da inclusão, nunca vou me sentir preparada. Mais uma vez, retomo as proposições de Laura: *as diferenças são*

*diferentes*. Nunca estaremos completamente preparados para a prática, uma vez que sempre irá se descortinar algo novo.

Assim como os professores já salientaram, cada aluno é um, com suas particularidades e características. Dessa forma, não existe uma cartilha que diga o que fazer em cada situação – principalmente naquelas inesperadas, que acontecem quase que uma diariamente.

Tenho me dedicado em compreender as rotinas desses dois alunos – prognósticos de TDAH e TEA, respectivamente –, além do vínculo que estamos estabelecendo e que nutrimos a cada dia. Assim, tenho buscado seus pontos de interesse e formas de acessá-los, chamando-os para a atividade e, principalmente, incluindo os demais colegas naquilo que proponho.

Assim como Frida, tenho receio de parecer contraditória, mas ao mesmo tempo que sinto uma enorme frustração pelas situações inesperadas que não sei como reagir e o que fazer, também me preencho de um sentimento de alegria ao perceber que, com menos de um mês de aulas, já estamos avançando em diversos pontos.

Desta forma, acredito que a melhor forma de responder a essa questão é dizer que sentimos um misto (senão um turbilhão) de sentimentos todos os dias. Como uma montanha russa, as vezes estamos no ápice da frustração e as vezes no ápice da alegria. E por mais contraditório e complicado que isso pareça ser, é o que nos motiva a sermos melhores – para nós e para eles – todos os dias.

A última questão proposta aos professores foi: se possível, evitarias trabalhar com esse público? Por quê? De forma sincera, quis que os professores me respondessem baseados em suas experiências.

Quando questionada, a resposta de Laura foi bastante surpreendente:

Não, não evitaria. Porque, por exemplo, **eu tenho em casa um filho neurodivergente**. Mas o diagnóstico do meu filho é agora, eu sempre abordei e trabalhei com essas questões. Então acredito que incluir precede a questão de escolher público para trabalhar. Quando a gente escolhe trabalhar com a docência, a gente não fica escolhendo alunos, a gente trabalha com a educação como um todo. Agora eu tenho alguns colegas que dizem “ah, mas eu trabalho só a questão do ensino”. Sim, mas o ensino tá assentado num sistema de educação pública e a nossa sociedade, a gente trabalha num sistema educacional mas pautado numa questão social. A gente trabalha pra formação de uma sociedade. E essa sociedade ela é diversa, ela é plural. Ela não é segmentada com todo mundo dentro de uma caixinha. (LAURA)

A iniciativa de Laura ao decidir compartilhar a vivência com seu filho nos mostra que, talvez a dureza com que pode parecer que algumas respostas aos

questionamentos propostos foram dadas é forjada pelas lutas de uma mãe atípica que busca os direitos e a inclusão efetiva de seu filho em sociedade. Se por vezes, você, leitor, pode imaginar, que algumas respostas foram bastante taxativas ou diretas, te convido a refletir sobre os caminhos e as experiências – tanto positivas quanto negativas – que essa mãe e professora já vivenciou na busca pela garantia dos direitos de seu filho.

Emílio narra que também não evitaria trabalhar com esse público. Assim como Laura, ele acredita que na docência não há a possibilidade de se escolher público. Todos são sujeitos de direitos e a educação é um deles.

Quando questionada, Helen hesitou e pareceu um pouco desconfortável. Quando se recompõe, relata:

Não, acho que não. Acho que o aluno que não é especial, ele precisa conviver com o aluno especial e apoiar aquele especial. O nosso aluno não especial precisa mais do especial do que o especial o outro. Porque a gente as vezes não consegue fazer com que o especial se inclua e aí o contrário a gente consegue, e é o que a gente precisa. O aluno não especial precisa acolher, e se ele tiver um filho especial? Então acho que alguns alunos não deveriam estar aqui, mas outros tem que frequentar pelo menos uns dias com o apoio de outros profissionais. (HELEN)

É possível perceber que Helen retoma a discussão acerca da escola ser ou não ser o espaço para alunos com um maior comprometimento de suas funções. Assim como dito anteriormente, não irei realizar juízos de valor pois não cabem. Contudo, me permito assinalar que discordo de suas posições.

Frida, com sua sensibilidade que transborda, narra a sua perspectiva:

Não, jamais! Eu trabalharia sempre com eles, nunca evitaria. Tanto assim, é uma coisa que eu não sei explicar, é uma coisa de emoção assim, não sei se é muito pedante da minha parte, mas eu sinto uma emoção quanto eu trabalho com eles. Eu acho que as vezes falta um pouco de empatia de trabalhar com eles, sabe. E as vezes tu olha pros rostinhos e tu vê que só o que eles querem as vezes é alguém que dê um carinho, que dê um pouco de atenção. Eu jamais evitaria de trabalhar com esse público, eu gosto muito de trabalhar com eles. (FRIDA)

As perspectivas trazidas pelos professores entrevistados permitiram uma autorreflexão, além de comparativos com a minha realidade. Se eu pudesse escolher, também jamais evitaria de trabalhar com alunos com deficiência. Compartilho das justificativas de Laura e Frida, de que a escola é um espaço construído a muitas mãos para o acesso de toda a sociedade. A prática em educação inclusiva, como já

comentei em outro momento, é uma montanha russa. Porém, a sensação gratificante de ver o brilho nos olhos e o desenvolvimento, mesmo que possa parecer tão pequeno, é algo inestimável.

Desta forma, conforme os preceitos de Jovchelovitch & Bauer (2012), após a finalização da gravação de áudio da entrevista, realizei a fala conclusiva, em que agradei mais uma vez a participação, aproveitei o ensejo e perguntei se sentiram falta de algum questionamento durante a entrevista. Nenhum dos entrevistados apontou a falta de questionamentos.

Emílio, Frida e Helen foram unânimes em considerar a dinâmica das experiências envolta de sentimentos como interessante, uma vez que apresentaram que nunca tinham visto esta perspectiva em trabalhos acadêmicos. Além disso, salientaram a importância de trabalhos como este para a discussão em educação inclusiva.

Laura comentou que, não sabe qual a perspectiva que irei seguir, mas que, se fosse ler um trabalho como o meu, gostaria de ver a discussão acerca de políticas políticas para a inclusão.

Ao final das entrevistas, foi possível conhecer um pouco mais de cada professor, de suas vivências e de seu cotidiano. Ressalto, mais uma vez, que a intenção não foi apontar o dedo para professor X ou Y, muito menos julgar as suas colocações. Coube a nós ouvirmos os professores, traçar as congruências e divergências entre suas narrativas, além de fazer uso de suas histórias para refletirmos sobre a nossa própria experiência.

Ao permitir traçar contrapontos entre os professores entrevistados e a nossa prática cotidiana, abrimos espaço para uma autorreflexão que só nos resulta bons frutos: é a discussão constante da prática e a busca por alternativas que incluam os sujeitos, em suas diferentes características e particularidades, na vivência escolar. É a busca por uma inclusão escolar efetiva e respeitosa.

Para finalizar este capítulo, escolhi deixar como reflexão uma frase da grande Delory-Momberger, ressaltando a importância da narrativa na vida dos sujeitos e, desta forma, a potência dessa escolha metodológica:

É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida, é ela enfim que dá uma história à nossa vida: nós não fazemos a narrativa de nossa vida porque nós temos uma história; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossa vida. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 363)



## **10 “AS DIFERENÇAS SÃO DIFERENTES”: ALGUMAS REFLEXÕES ACERCA DE UMA DISCUSSÃO QUE NÃO SE FINDA**

Ao chegar nas páginas finais dessa dissertação, um turbilhão de pensamentos passa pela minha cabeça. Pensar que essa trajetória iniciou na seleção em 2019, com a perspectiva de iniciar as aulas em março de 2020 e logo foi interrompida pelas questões da pandemia.

Assim, penso em tudo que aconteceu na minha vida durante esses três longos anos. Pandemia, mudança de casa, três empregos concomitantes para dar conta dos gastos, a retomada presencial, a tentativa de uma estabilidade, Pedagogia, a nova nomeação em concurso público, a compra da casa própria... Tudo isso acontecendo enquanto a pesquisa estava em andamento.

A pesquisa foi apresentada durante a seleção sob uma perspectiva, foi tomando forma e sendo trabalhada para a qualificação e, quando chegou lá, a ideia já não parecia tão atraente e uma nova proposta parecia se descortinar. Assim, levamos à banca a sugestão de mudança dos sujeitos e nossa ideia foi acatada.

Assim, começou uma força-tarefa de reler novas referências, de reorganizar o texto, de contatar os professores, de começar as entrevistas... Tudo isso enquanto a vida estava acontecendo, a carga horária de trabalho aumentando, novos concursos saindo e a tentativa de tentar dar conta de tudo.

Desta forma, ao iniciar as escritas dessas páginas, meu coração se enche de um sentimento de gratidão: por todos que me auxiliaram no processo, por todos que tentaram tornar ele o mais leve possível, por quem disse que ia dar tudo certo quando eu estava em completa angústia.

Para escrever uma dissertação de mestrado, é importante que a escolhamos um tema pelo qual temos afinidade. Afinal, essa pesquisa vai nos acompanhar durante anos, alterando o nosso livro de cabeceira e ocupando sempre um lugar em nossa mente. Quando a pesquisa começou a tomar os moldes atuais, de diálogo com os professores, ela começou a se tornar muito mais palpável para mim do que o projeto inicial.

Quando estava me encaminhando para a finalização da escrita, começaram as aulas e toda essa nova experiência a qual compartilhei. É a primeira vez que estou em sala de aula, não ainda como professora, mas vivenciando o cotidiano escolar durante oito horas por dia. E, se a pesquisa já estava se tornando palpável, se tornou

evidentemente significativa, uma vez que passei a me enxergar nos professores entrevistados e me permiti me emaranhar em suas histórias, experiências e vivências.

Aprofundando os estudos acerca do histórico da educação especial e inclusiva, foi possível perceber que esse processo passou por quatro momentos distintos: exclusão – quando os sujeitos com deficiência sequer tinham direito à escolarização, segregação – quando adquiriram o direito à educação, contudo, em ambientes diferentes daqueles considerados normais, integração – quando os alunos com deficiência passaram à serem inseridos na escola, mas em classes específicas e diferentes dos alunos regulares e, finalmente, a inclusão, em que os sujeitos passam a integrar a mesma sala de aula.

A partir disto, começaram a surgir nas legislações a inserção de capítulos e considerações acerca da garantia de direitos educacionais das pessoas com deficiência. As leis mais significativas começaram a surgir na década de 90, mas foram intensificadas nos anos 2000. Mesmo com uma considerável gama de publicações, muitas garantias importantes ainda não possuem respaldo legal. Para além disto, outra questão que se levanta é que muitas temáticas abordadas em lei não são garantidas no chão da escola, em virtude de descaso do poder público em suas diferentes esferas.

A partir da narrativa dos entrevistados, foi possível perceber que, além desta ausência de pontos-chave como a formação de professores para a inclusão, questões que estão garantidas por lei ainda não estão sendo aplicadas no cotidiano da escola, por diversos motivos, como a falta de respaldo por parte da mantenedora, que não garante um espaço na carga horária para um planejamento adaptado nem a redução de alunos por turma, conforme pontuou Laura.

Quando abordamos a temática da educação inclusiva na formação de professores, nos deparamos com algumas fragilidades e vulnerabilidades dos cursos de graduação. Esse tema, dentro dos cursos de licenciatura, ainda é bastante incipiente, de forma que ainda não são significativas as discussões acerca da temática. É inegável que houve avanços nos últimos anos, contudo, a temática ainda precisa ser mais explorada, considerando a sua importância na formação inicial.

Isto acaba por se transformar em uma grande dificuldade para esses sujeitos quando ingressam como docentes nas escolas, pois vão se deparar com uma realidade plural e diversa, que por vezes não terão preparação que lhes garanta segurança na prática.

Em busca de produções acadêmicas que trabalhassem a temática da educação inclusiva e sua relação com a Geografia, nos deparamos com um baixo número de publicações. A grande parte delas, contudo, dizem respeito à cartografia tátil e a construção de mapas e outros produtos cartográficos táteis para o ensino de Geografia. Contudo, ratificamos aqui a nossa falha na escolha das palavras-chave para a busca, o que ocasionou no apagamento de autores que são expoentes na temática.

Ao dialogar com os professores, a principal demanda de um deles foi justamente os mapas táteis. Pensar sobre os motivos pelos quais as produções acadêmicas não chegam às escolas é uma reflexão interessante a ser feita, contudo, não nos delongamos uma vez que este não é o nosso tema de pesquisa, mas vale a inquietação.

Ao ouvir as narrativas dos nossos participantes da pesquisa, que foram extremamente sinceros e sensíveis, foi possível se colocar no lugar deles e sentir aquilo que sentem. São entraves, anseios e muitos sentimentos que os atravessam cotidianamente.

Considerando a prática em educação inclusiva, os professores foram bem pontuais no que dizem respeito às suas demandas: a principal delas diz respeito à ausência e dificuldade em se conseguir os laudos dificultam o trabalho dos docentes, uma vez que estes alunos não possuem o direito de acessar atendimentos especializados que contribuiriam para o seu desenvolvimento – não só na escola, mas também pessoal.

Outra questão diz respeito à falta de políticas públicas que garantam um respaldo maior aos professores. Isto porque a carga horária, por vezes, sobrecarrega. E além disso, as turmas estão com cada vez mais alunos com necessidade de adaptação de tarefas e o professor, muitas vezes sem apoio do professor auxiliar, precisa dar conta de tudo sozinho. Isto porque, muitos alunos, mesmo sem laudo, precisam de atividades adaptadas.

A discussão acerca dos sentimentos – que nos foi bastante cara – descortinou diferentes perspectivas: segurança, responsabilidade, frustração, importância, tristeza, indignação... Ao ouvir as narrativas, foi possível perceber a preocupação por trás de suas falas, a partir do momento em que são responsáveis por aqueles alunos – e não deveriam estar sozinhos nessa empreitada, mas, por vezes, estão. O professor trabalha cercado de gente mas, não raro, é um solitário.

Aqui adentramos uma questão bastante delicada: miuito falamos acerca da importância do professor reinventar as suas metodologias, a sua didática, elaborando atividades adaptadas para os diferentes tipos de público. Contudo, cabe ressaltar o risco de cairmos no tentador discurso da responsabilização que sobrecarrega o professor.

Cabe, sim, ao professor enquanto profissional da escola ser um dos responsáveis pela efetivação do processo de inclusão. Contudo, ele não pode, nem deve, estar sozinho. Para que a inclusão se efetive, é necessário que se compreenda que o aluno com deficiência é aluno de toda a escola. Conforme aponta Frida, todos os atores da comunidade escolar – poder público, professores, funcionários e família – devem atuar em conjunto para que a inclusão seja efetiva.

Assim, ressaltamos que a ressignificação do professor é uma peça-chave sim, uma vez que ao compreender o aluno com deficiência como um sujeito de direitos, parte de suas singularidades e potencialidades para lançar mão de estratégias metodológicas que busquem a construção de aprendizagens significativas. Contudo, não podemos cair no discurso de que ele é o único responsável por estes alunos.

O poder público, em especial, a nível municipal, deve garantir as condições e ferramentas necessárias para que os professores e a instituição escolar possam desenvolver um bom trabalho. Como aponta Laura, são as instituições macro que sobrecarregam e responsabilizam o professor, soterrando-o em cargas horárias cada vez mais altas e turmas cada vez mais cheias.

Um caminho possível, descortinado por alguns professores, foi a construção de uma relação de respeito e confiança entre professor e aluno. Ao nutrir essa relação, o professor vai conseguindo trazer o aluno para a disciplina, de forma que se envolva e desperte o interesse em realizar as atividades. Ouvir e valorizar de seus alunos as suas narrativas, singularidades, conflitos, experiências, auxiliam nesse processo de lapidação de uma relação.

Para esta aproximação ser construída, é importante que o professor busque conhecer as singularidades daquele aluno: suas preferências, seus desejos, suas vontades. Desta forma, terá algumas pistas de como realizar atividades mais atrativas, adequadas para este público.

Outra possibilidade é o trabalho de forma interdisciplinar, buscando ponto de encontros e interesses do aluno com deficiência em outras disciplinas. O professor, ao trocar com seus pares, também constrói e reconstrói a sua didática. O processo é

cíclico, entre tentativas, acertos e erros, de forma que o professor vai desenvolvendo a sua prática pedagógica.

Ainda foi possível perceber que há o surgimento ou a construção de um perfil de sensibilidade, que invade o profissional a partir dos sentimentos de empatia, solidariedade e responsabilidade, de forma que compreenda o aluno com deficiência enquanto sujeito de direitos e, desta forma, o professor busca caminhos para a adequação e adaptação de suas metodologias, com o intento de atender com equidade todos os seus alunos.

Essa sensibilização, contudo, não é um dom, ela não nasce com o sujeito. Ela é desenvolvida à medida em que aquele profissional passa a nutrir um interesse e uma relação com a temática. Seja pela inquietação ao ter alunos com deficiência e iniciar uma mobilização pessoal e autônoma de preparação e dedicação para os seus alunos, seja por ter um filho neurodivergente que lhe preenche de um sentimento de luta pela garantia de seus direitos.

Os professores que apresentam essa sensibilidade se mostram mais interessados em buscar caminhos, em efetivamente incluir os alunos com deficiência, fugindo dos ares de integração e segregação. Estes professores buscam, a partir de atividades autônomas, a transformação do espaço escolar em um ambiente acolhedor, no qual o aluno se sinta efetivamente pertencente e incluído.

Eis um paradoxo: o educador precisa de conhecimentos técnicos, mas só eles não bastam. O sentimento é fundamental, se não, a disciplina se torna mera transmissão de informação ou de utilidade.

Assim, ao ouvir e analisar as narrativas dos professores, me permiti envolver em suas vivências e experiências, apresentando as minhas interações partindo das minhas memórias.

E essa foi uma das nossas principais intenções: não apenas ouvimos os professores. Isso porque, ao ouvi-los, foi possível refletir sobre o que nos dizem, além de propor caminhos de análise e de possíveis ações práticas. Sobretudo, é nos enxergarmos nas narrativas desses professores e tecer relações com a nossa própria realidade. Ao ouvirmos o outro, saímos de nós mesmos, para a nós mesmos voltarmos.

Confesso que foi bastante frustrante me deparar com os obstáculos que foram colocados por parte da mantenedora, dificultando a continuidade da pesquisa a partir de arbitrariedades que, por pouco, não me desmotivaram por completo. Desta forma,

um dos nossos objetivos específicos, que buscava contrapor o discurso da Secretaria Municipal com a realidade das escolas – a partir da narrativa dos professores – não foi alcançado.

Embora esse contraponto entre o disposto nos discursos e documentos do ente mais próximo – o município – não possa ter sido formalmente realizado, ao ouvir os professores foi possível perceber essas lacunas e inconsistências com a própria legislação municipal.

Contudo, é inegável afirmar que avançamos, sendo assim, os resultados aqui apresentados são apenas sementes que foram plantadas para que gerem frutos em novas pesquisas. Para um futuro projeto de pesquisa de doutorado, tenho o anseio de produzir materiais mais palpáveis para os professores. Não seria nada enciclopédico, mas talvez um apanhado de possibilidades para o trabalho daquelas temáticas que mais preocupam os professores no trabalho com a Geografia escolar na perspectiva da educação inclusiva.

Outra frustração minha foi a falta de tempo para me debruçar nos estudos do dispositivo metodológico das narrativas. Muita coisa pareceu escorrer pelas mãos e não ter sido aprendida, ou até mesmo pesquisada. Uma maior imersão aos autores do método, aliado a um tempo maior para a realização das entrevistas poderiam ter resultado em outro produto. Eis uma inquietação que talvez possa ser trabalhada num futuro doutorado.

No decorrer da nossa pesquisa, percebemos que os professores querem ser ouvidos e têm muito o que dizer. Assim, ao ouvir as suas narrativas, é possível tecer relações com nossa própria realidade e refletir acerca destas dinâmicas no processo de inclusão escolar.

Ao compreender que “incluir precede a questão de escolher público para se trabalhar” (LAURA), uma vez que vivemos em uma sociedade diversa e plural, compreendemos que a escola é um espaço construído a muitas mãos para o acesso de todos e todas. Além disso, quando um aluno com deficiência é incluído em uma turma, mais do que ele, quem mais irá se autoformar e refletir sobre solidariedade, respeito às diferenças e inclusão serão os outros alunos.

Finalizar essas páginas me preenchem de uma alegria e de um alívio ao saber que, no final, tudo deu certo. Desta forma, saliento que alcançamos o nosso objetivo, de apresentar – entre entraves e anseios – as interfaces da inclusão escolar segundo professores de Geografia.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, C. N.; et. al. Geografia e inclusão: Práticas Educativas Para Alunos Desatentos. In: **Reencontro de saberes territoriales latinoamericanos**. 14. egal. 2013. Peru.

ANAUATE, Carla; AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. Intervenção precoce: um auxílio a famílias de recém-nascidos com alguma deficiência. 2007, Anais. São João Del Rei, MG: **Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. Acesso em: 03 fev. 2023.

ARANHA, Maria Salete Fábio. A interação social e o desenvolvimento humano. **Revista Temas em Psicologia**, 1993, n. 3, p. 19-28.

BECKER, Fernando. **A Epistemologia do Professor: o Cotidiano da Escola**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras Escolhidas. Magia e técnica, arte e política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BIRZNEK, Fernando Carvalho; HIGA, Ivanilda. **A interação social em Paulo Freire e Vygotsky como referencial teórico na reflexão sobre as interações discursivas na aprendizagem de Física**. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2017, Florianópolis.

BODGAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Florianópolis, v. 2, n. 1 (3), jan-jul 2005, p. 68-80.

BRASIL, **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm)>. Acesso em: 02 set 2021.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973**. Brasília, DF: 3 de julho de 1973.

BRASIL, **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Estabelece o Novo Regime Fiscal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 dez 2016.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <[wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61](http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61)>. Acesso em 02 set 2021.

BRASIL/MEC. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência.** Brasília, DF: 24 de outubro de 1989.

BRASIL/MEC. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL/MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: 7 de janeiro de 2008.

BRASIL/MEC. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei da Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Brasília, DF: 6 de julho de 2015.

BRASIL/MEC. **Resolução 2, de 1 de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação.** Brasília, DF: 1 de julho de 2015.

BRIGIDA, Izane F.S.; LIMEIRA, Carolline S. Educação inclusiva: dos avanços à legalização do retrocesso. **Revista Diálogos e Diversidade**, Bahia, v. 1, p. 01-12, 2021.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: Recortes espaciais para análise. In: Castrogiovanni, Antonio Carlos; Callai, Helena Copetti; Schäffer Neiva Otero; Kaercher, Nestor André (Org). **Geografia em sala de aula – práticas e reflexões.** 4 ed. Porto Alegre, Editora da UFRGS. 2003, p. 57-63.

CARLOS, Lígia Cardoso, DIAS, Liz Cristiane. Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado: desafios e possibilidades na formação de professores. In: PORTUGAL, J.F.; CHAIGAR, V. A. M. Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino de geografia. Curitiba: CRV, 2012, p. 213-226

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Apresentação. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André (org). In: **Ensino de Geografia: práticas e contextualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 7-10

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia Escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. **Concepções de Geografia e de Geografia Escolar no mundo contemporâneo.** São Paulo: Papyrus, 2010, p. 15- 37.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. **Concepções de Geografia e de Geografia Escolar no mundo contemporâneo.** São Paulo: Papyrus, 2010, p. 39- 62.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Permanências, persistências e desafios de renovações no/do ensino de Geografia: um balanço do contexto brasileiro nas últimas



décadas. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: Alfa, 2019, p. 17-60.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Formação do pensamento geográfico para orientar práticas espaciais cotidianas: a reafirmação de um posicionamento teórico. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: ensino e relevância social**. Goiânia: Alfa, 2019, p. 61-100.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Parecer nº 441/2002**. Parecer sobre parâmetros para a oferta da educação especial no Sistema Estadual de Ensino. Porto Alegre, 10 de abril de 2002. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEED-RS\\_20150810114840pare0441.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEED-RS_20150810114840pare0441.pdf)>. Acesso em: 26 de junho de 2023.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Parecer nº 251/2010**. Parecer sobre implementação das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEED-RS\\_20150527110435pare0251.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEED-RS_20150527110435pare0251.pdf)>. Acesso em: 26 de junho de 2023.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. **Parecer nº 922/2012**. Parecer sobre inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Porto Alegre, 22 de outubro de 2013. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEED-RS\\_1386258025pare0922.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEED-RS_1386258025pare0922.pdf)>. Acesso em: 26 de junho de 2023.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PELOTAS. **Parecer nº 1/2012**. Parecer sobre implementação das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado. Pelotas, 15 de agosto de 2012. Disponível em: <<http://cmepelotas.blogspot.com/2012/10/resolucao-n-012012cmepel.html>>. Acesso em: 26 de junho de 2023.

COSTELLA, Roselane Zordan. Ensinar o quê...para quê...quando... Desafios da geografia na contemporaneidade. In: MARTINS, Rosa Elisabete M. W.; TONINI, Ivaine M.; GOULART, Ligia B. **Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2014, p. 188-205.

DAMIANI, Magda Floriana; NEVES, Rita de Araújo. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **Unirevista**, v. 1, n. 2, abr 2006, p. 1-10.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos do projeto. **Revista Educação & Pesquisa**. São Paulo, n. 2, v. 32, mai/ago 2006, p. 359-371.

FREIRE, P. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo, Brasiliense, 1984. p. 34-41.

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

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate**. In: Psicologia da Educação. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2000, n.10-11, p. 9-28.

FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Revista Psicopedagogia**. Rio de Janeiro, n. 32, v. 102, 2016, p. 365-384.

FONSECA, Ricardo Lopes. A prática da sensibilização na formação inicial de professores de Geografia para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 9, n. 18, jul-dez 2019, p. 125-147.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 dez. 1970. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

FRISON, L. M. B.; ABRAHÃO, M. H. M. Compreensão Cênica: possibilidade interpretativa de narrativas de (auto) formação de ex-pibidianos. **Educação & Realidade**. São Paulo, v. 25, 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. In: **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: . Acesso em: 26 fev. 2023.

GATTI, Bernardete. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar – como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record, 1997.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5ª edição. Petrópolis: Vozes, 1997.

IMBERNÓN, J. (Org.). **A Educação no Século XXI: Os desafios do futuro imediato**. 2. ed. São Paulo: Artes Médicas, 2000.

JANUZZI, G. M. A., 1992, **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**, 2ª ed., Campinas, Autores associados.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho Guareschi. 10 ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 2012, p. 90-113.

KAERCHER, Nestor André. **Ler e escrever a Geografia para dizer a sua palavra e construir seu espaço**. In: ENCONTRO ESTADUAL DE GEOGRAFIA; SCHAFFER, Neiva Otero. Ensinar e aprender Geografia. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1998.

KAERCHER, N. A. **Desafios e Utopias no Ensino de Geografia**. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 1999. 3ª Edição.

KAERCHER, Nestor André. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Org.) **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2009, p. 221-231

KAERCHER, Nestor André. **Se a Geografia Escolar é um Pastel de Vento o Gato come a Geografia Crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana, BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones**, Bogotá-Colômbia, v. 14, n. 2, jul-dez 2015, p. 55-73.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 1996.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 35-86.

LAURINDO, Ademir; GONÇALVES, Marcos Fábio Reis. **O aluno surdo e o esporte nas aulas de Educação Física Escolar**. 2017. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação Física). Instituto Superior de Educação Mateense. Faculdade Vale do Cricaré. Espírito Santo, 2017.

LEMO, Carolina Teles. A pesquisa científica e seus desafios. **Revista de Ciências Humanas, Saúde e Tecnologia**. Goiânia, v. 1, n. 13, 2018, p. 95-101.

LIRA, S. et al. Desafios à garantia do direito ao ensino superior para estudantes cegos na Universidade Federal de Campina Grande: A política neoliberal inviabilizando direitos. **Revista Inclusiones**, v. 5, n. 4, out/dez 2021, p. 17-39.

LIRA, Sônia Maria de. (Org). **A educação geográfica a serviço da inclusão: trabalhando o espaço com estudantes videntes e cegos**. Campina Grande: EDUFCEG, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, EPU, 1986.

MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa.** São Paulo, SP: Edições Loyola, 1994.

MAGALHÃES, B., **Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência:** contribuição para o estudo desse complexo problema científico e social, cuja solução urgentemente reclamam – a bem da infância de agora e das gerações porvindouras – os mais elevados interesses materiais, intelectuais e morais da pátria brasileira. Rio de Janeiro, Tipologia do Jornal do Comércio, 1913.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica.** São Paulo: n. 1, 2018, 80 p.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía.** Colômbia, v. 22, n. 57, mai-ago 2010, p. 93-109.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. **Educação especial e educação inclusiva:** dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo. In: VII Encontro de Pesquisa em Educação e III Congresso Internacional Trabalho Docente e Processos Educativos, 2015, Uberaba.

MENEZES, V. S.; KAERCHER, N. A. Trajetórias metodológicas de uma pesquisa em ensino de Geografia: uma análise das concepções teóricas e da epistemologia da prática do professor de Geografia. In: PESSÔA, V. L. S.; RÜCKERT, A. A.; RAMIRES, J. C. de L. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa: aplicações em Geografia.** 1ª ed. Porto Alegre, Imprensa Livre, 2017.

MENEZES, V. S. **“Ainda somos os mesmos e vivemos como nossos...” professores?: das narrativas (auto)biográficas docentes à ressignificação de (Geo)grafias.** Tese. (Doutorado em Geografia). Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. Entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de pesquisa.** São Luís, v. 23, n. 2, jan-abr/2017.

MUYLAERT, C. J.; SARUBBI, V. J.; GALLO, P. R.; NETO, M. L. R.; REIS, A. O. A. **Entrevistas Narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa.** Revista da Escola de Enfermagem da USP, São Paulo. Volume 48, esp 2 p. 193-199. 2014.

NASCIMENTO, L.B.P. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil.** 49f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de

Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

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

NOGUEIRA, Ruth Emília. A disciplina de Geografia na Escola Inclusiva. In: MARTINS, R. E. M.; TONINI, I. M.; GOULART, L. B. (Org.) **Ensino de Geografia no contemporâneo: experiências e desafios**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acesso em: 23 dez. 22.

OLIVEIRA, Bárbara Renata de; MALANSKI, Lawrence Mayer. O uso da maquete no ensino de Geografia. **Revista Extensão em foco**. Curitiba, n. 2., jul-dez 2008, p. 181-189.

PACHÁ, Patrícia; MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos. Entrevista narrativa como técnica de pesquisa. **Revista Synesis**. Petrópolis, n. 1, v. 14, jan/jul 2022, p. 157-168.

PEDRA, J. O. **O município ao alcance das mãos: uma experiência pedagógica com alunos deficientes visuais da Associação Escola Louis Braille – Pelotas/RS**. Trabalho de conclusão de curso (Geografia). Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2019, 62 f.

PEDRA, J. O. **Jogos digitais como ferramenta de metodologia ativa: o caso do Minecraft no ensino das coordenadas geográficas**. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia). Universidade Dom Bosco, Curitiba, 2021.

PELOTAS. **Lei Municipal nº 5.930, de 4 de julho de 2012**. Dispõe sobre a criação de vagas, no grupo de nível fundamental completo. Diário Oficial do Município de Pelotas, RS, 4 jul 2012.

PELOTAS. **Lei Municipal nº 6.245, de 24 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação para o Decênio 2015-2014. Diário Oficial do Município de Pelotas, RS, 24 jun 2015.

PORTUGAL, Jussara Fraga. “Quero te contar o que aprendi...” Narrativas de formação e de aprendizagens da/na/sobre a docência em Geografia. **Revista da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia (ANPEGE)**. Mato Grosso do Sul, v. 15, n. 28, set/dez 2019, p. 196-221.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza. **Formação inclusiva com licenciandas em Pedagogia: ações pedagógicas baseadas no desenho universal para a aprendizagem**. 192 f. Dissertação de mestrado (Ciências Humanas, Sociais e da Natureza). Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2016.

REGO, Nelson; Costella, Roselane Zordan. Educação geográfica e ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. **Signos geográficos: Boletim NEPEG de Ensino de Geografia**, Goiânia, v. 1, 2019, p. 2-15.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Estadual nº 13.320, de 21 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre a consolidação da legislação relativa à pessoa com deficiência no Estado do Rio Grande do Sul. Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, RS, 22 dez 2009.

SANTAMARINA, C.; MARINAS, J. M. Historias de vida y historia oral. In: DELGADO, J. M.; GUTIÉRREZ, J. (Orgs.) **Metodos y tecnicas cualitativas de investigación em ciencias sociales**. Madrid, Sintesis, 1994, p. 192-206.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano 5, nº 24, jan./fev. 2002a, p. 6-9.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Rio Grande, ano I, n. 1, jul 2009.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

SILVA, T. **Ensino remoto emergencial e a educação inclusiva: o olhar de uma professora de Matemática com alunos com TDAH e/ou TEA**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Centro de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual da Paraíba. Paraíba, 82 p., 2021.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Revista Horizontes**. São Paulo, v. 33, n. 2, jul-dez 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, 2014.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 6ª Ed. Petrópolis, Vozes, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Pólis, 1980.

TV BRASIL. Milton Ribeiro, ministro da educação, é o convidado do Sem Censura. Youtube, 9 ago. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6JyH4faRwpY>>. Acesso em: 12 ago 2021.

VEIGA-NETO. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: ALVES-MAZZOTTI, A. J. et al. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 9-20.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 947-963, out 2007.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão e in/exclusão. **Revista Verve**, São Paulo, vol. 20, p. 121-135, 2011.

VIGOSTKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Problemas de defectologia**. Trad Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

## **ARQUIVOS SONOROS**

LEGIÃO URBANA. **O mundo anda tão complicado**. Rio de Janeiro: EMI: 1991. 3:46.

## APÊNDICES



**APÊNDICE A – Questionário ao profissional do CAPTA**

- Formação profissional (instituições e anos de conclusão):
- Cargo atual:
- Período de atuação:

## **APÊNDICE B – Questionário dados biográficos dos professores**

- Idade:
- Formação profissional (instituições e anos de conclusão):
- Experiência profissional (trajetória de instituições que trabalhou até o período atual):
- Atuação profissional (quantidade de escolas e turmas que leciona):
- Quantitativo de alunos com laudo que possui na instituição em que está sendo realizada a pesquisa e especificações:

**APÊNDICE C – Roteiro de entrevista por pautas com profissional do CAPTA**

- Como a rede municipal de educação está organizada em relação à inclusão?
- Qual o papel do CAPTA nesse processo?
- Quais profissionais de apoio são garantidos para o aluno com deficiência?
- Quais os critérios de distribuição desses profissionais por aluno?
- Há escolas com demanda, mas sem profissionais de apoio? Quantas?
- Qual o procedimento indicado às escolas no ingresso de aluno com laudo?
- E qual o procedimento indicado às escolas no ingresso de alunos sem laudo, mas que apresentam dificuldades que indicam a necessidade de apoio profissional?
- Atualmente, quantos alunos com laudo a rede municipal de educação possui?
- Quantos profissionais de apoio a rede possui?
- Quais as dificuldades e desafios do CAPTA para atender as demandas?

## APÊNDICE D – Roteiro de entrevistas narrativas com os professores

### Eixo 1 – Formação e primeiras experiências profissionais

1. Conte a respeito das iniciativas acerca da inclusão escolar que tu vivenciaste ao longo da graduação:
2. Quais os sentimentos que afloraram ao assumir a regência da primeira turma?
3. Quais as maiores alegrias e conquistas que você enfrentou ao assumir a regência da primeira turma?

### Eixo 2 – A prática inclusiva

1. Como foi a tua primeira experiência com um aluno com deficiência?
2. Você se sente orientado/respaldado para a prática com alunos deficientes?
  - a) Se sim à pergunta anterior: de que forma?
  - b) Se sim à pergunta anterior: por quem?
  - c) Se não à pergunta anterior: por quê?
3. Que suporte você possui para a prática em educação inclusiva?
4. Como a escola está organizada quanto à acessibilidade metodológica?

### Eixo 3 – A perspectiva pessoal do professor frente à inclusão

1. Considerando as quatro combinações a seguir: qual delas melhor te representa? Justifica a tua resposta.
  - a) **Tem vontade** de trabalhar com alunos deficientes, mas **tem receio**
  - b) **Tem vontade** de trabalhar com alunos deficientes e **se sente seguro** para tal
  - c) **Não tem vontade** de trabalhar com alunos deficientes e **não se sente seguro**
  - d) **Não tem vontade de trabalhar com alunos deficientes, não possui receio em atender ao público em questão**
2. Quais as tuas maiores dificuldades no que tange à prática inclusiva?
3. Quais as tuas maiores facilidades neste processo?
4. Quais as tuas maiores realizações no que se refere à prática inclusiva?
5. Qual a tua opinião sobre a forma como está se dando a inclusão na tua escola?
6. Quais as tuas sugestões de melhoria para uma prática mais inclusiva?

7. O que tu mudarias em ti para auxiliar nesse processo?
8. Como a disciplina Geografia pode contribuir para a educação inclusiva?
9. Quais os sentimentos que afloram no cotidiano do teu trabalho com a educação inclusiva? Por que emergem esses sentimentos?
10. Se fosse possível, evitarias trabalhar com esse público? Por quê?

**APÊNDICE E – Termo de consentimento ao profissional do CAPTA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Através deste termo, informo que o projeto de pesquisa “As interfaces da educação geográfica inclusiva segundo professores da rede municipal de Pelotas/RS” tem como objetivo investigar como a rede municipal está organizada em relação à inclusão escolar. O trabalho está sendo realizado pela mestrandia Jéssica de Oliveira Pedra sob a supervisão e orientação do professor Dr. Nestor André Kaercher. A participação do projeto envolve entrevista a um profissional que atue no Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologias para a Aprendizagem (CAPTA).

Garante-se o bom uso das informações, a confidencialidade e manutenção do anonimato do sujeito entrevistado. Sendo assim, o sujeito de pesquisa está ciente das condições e estão de acordo para que a aluna Jéssica de Oliveira Pedra, regularmente matriculada no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (POSGEA/UFRGS) possa realizar sua prática de pesquisa nesta instituição.

Pelotas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

Assinatura do sujeito da pesquisa

**APÊNDICE F – Termo de consentimento aos professores**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Através deste termo, informo que o projeto de pesquisa “As interfaces da educação geográfica inclusiva segundo professores da rede municipal de Pelotas/RS” tem como objetivo investigar as perspectivas dos professores de Geografia no que tange à prática em educação inclusiva. O trabalho está sendo realizado pela mestranda Jéssica de Oliveira Pedra sob a supervisão e orientação do professor Dr. Nestor André Kaercher. A participação do projeto envolve entrevista com professores de Geografia desta instituição de ensino.

Garante-se o bom uso das informações, a confidencialidade e manutenção do anonimato do sujeito entrevistado. Sendo assim, o sujeito de pesquisa está ciente das condições e estão de acordo para que a aluna Jéssica de Oliveira Pedra, regularmente matriculada no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (POSGEA/UFRGS) possa realizar sua prática de pesquisa nesta instituição.

Pelotas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

---

Assinatura do sujeito da pesquisa