



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JULIANA SANTIAGO DE FREITAS

**PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DA REDE
BÁSICA ACERCA DO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA
ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN:
UM ESTUDO DE CASO**

JULIANA SANTIAGO DE FREITAS

**PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DA REDE
BÁSICA ACERCA DO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA
ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN:
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, Dinâmica Espaço Ambiental do Departamento de Geociências - Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Eloiza Cristiane Torres

Coorientadora: Profa. Dra. Célia Regina Vitaliano

Londrina
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

F866p Freitas, Juliana Santiago de.
Percepções e práticas de professores da rede básica acerca do ensino de geografia para alunos com síndrome de down : um estudo de caso / Juliana Santiago de Freitas. - Londrina, 2018.
216 f. : il.

Orientador: Eloiza Cristiane Torres.
Coorientador: Célia Regina Vitaliano.
Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, , 2018.
Inclui bibliografia.

1. Geografia - Estudo e ensino - Tese. 2. Down, Síndrome de - Tese. 3. Educação inclusiva - Tese. I. Torres, Eloiza Cristiane. II. Vitaliano, Célia Regina. III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. . IV. Título.

CDU 91

JULIANA SANTIAGO DE FREITAS

**PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DA REDE BÁSICA
ACERCA DO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM
SÍNDROME DE DOWN:
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, Dinâmica Espaço Ambiental do Departamento de Geociências - Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito à obtenção do título de Mestre em Geografia.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Eloiza Cristiane Torres
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Coorientadora: Profa. Dra. Célia Regina Vitaliano
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Jeani Delgado Paschoal Moura
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Elsa Midori Shimazaki
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Londrina, 17 de maio de 2018.

Dedicatória

Dedico à minha família: à minha mãe, Regina, ao meu pai, José, e especialmente ao meu irmão, Marcos.

Dedico também à todos os alunos com Síndrome de Down e aos professores que batalham por um ensino possível à todos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente...

*À **Deus**, por ter guiado meus passos e por ser fonte de espiritualidade e fé, que tanto me aqueceram nos momentos difíceis dessa trajetória.*

*Aos meus pais **Regina** e **José** que, apesar de pouca escolaridade e por ser doméstica e porteiro, respectivamente, não mediram esforços para que eu chegasse até aqui, mesmo não compreendendo ao certo as escolhas e os significados de cada passo dado, mas compreenderam a necessidade e a importância de cada um deles.*

*Ao meu irmão **Marcos**, por seu companheirismo, alegria e amor que me trouxeram até aqui. Por me permitir enxergar outros olhares, ter outras perspectivas, construir outros caminhos, e ver outras tantas possibilidades para além de sua deficiência.*

*À minha orientadora **Prof.^a Dr.^a Eloiza Torres** pelo incentivo, pelas orientações, motivações e apoios necessários para que eu seguisse em frente com a presente dissertação.*

*À minha coorientadora **Prof.^a Dr.^a Célia Vitaliano** por, em meio ao desespero, ter me acolhido com tanto carinho. Pela paciência e oportunidade dadas, pelo incentivo, pelas valiosas conversas, fossem elas acadêmicas ou de vivência, e pela essencial contribuição acadêmica, sem a qual, não seria possível a realização deste trabalho.*

*Às professoras **Dr.^a Jeani Moura** e **Dr.^a Elsa Shimazaki**, banca examinadora, pela gentileza de compartilhar conhecimento, pelas contribuições para esta pesquisa e por fazerem parte deste momento especial. Assim como às professoras suplentes **Dr.^a Léia Veiga** e **Dr.^a Luciane Bianchini**, pela leitura e contribuições dadas.*

*Aos **profissionais da instituição coparticipante** envolvidos por abrir as portas a esta pesquisa e por dar importantes contribuições, a partir de suas percepções e vivências profissionais, que foram essenciais para a construção da pesquisa.*

*Aos **amigos**, sejam elas de infância ou construídas ao longo da vida, por contribuírem valiosamente para a constituição do que sou hoje e que, certamente, tiveram inestimável papel para a realização desta nova etapa. Em especial ao **Mateus Canezin**, pela*

paciência, pelo carinho e amor, pela motivação, companheirismo que tanto me confortaram nessa caminhada.

*Aos **professores e colegas de mestrado** que propuseram momentos de grande contribuição acadêmica por meio das discussões, trocas de conhecimentos, estudos e experiências.*

*Aos **participantes do grupo** de pesquisa “Educação para inclusão” pelas discussões, contribuições realizadas em nossos encontros e pela validação e colaboração com os dados de análise. Em especial gostaria de agradecer à **Natália Verissimo** por tanto ter me ajudado no desenvolvimento inicial da pesquisa, bem como na análise dos dados.*

*À **Jéssica Germano**, do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Especial do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina, pelo auxílio técnico com os dados brutos do Censo Escolar de 2016 por meio do Programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).*

*Ao **Anderson** e demais da secretaria de pós-graduação do CCE pela gentileza e prontidão com que me atenderam às inúmeras vezes que busquei auxílio.*

*À **CAPES**, pelo apoio financeiro para a realização de parte da pesquisa.*

Enfim, à todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta etapa acadêmica, sou muito grata.

“Tolerar a existência do outro e permitir que ele seja diferente, ainda é muito pouco. Quando se tolera, apenas se concede, e essa não é uma relação de igualdade, mas de superioridade de um sobre o outro.”
(José Saramago)

FREITAS, Juliana Santiago de. **Percepções e práticas de professores da rede básica de acerca do ensino de Geografia para alunos com Síndrome de Down: um estudo de caso.** 2018. 216 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo investigar como tem se dado o processo de inclusão de alunos com Síndrome de Down (SD) no ensino de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a partir da caracterização das percepções e práticas de professores de Geografia que tem alunos com SD em suas salas de aula. Para tanto, buscou-se caracterizar as percepções desses professores acerca do processo de inclusão de alunos com SD; identificar suas práticas pedagógicas frente ao processo de inclusão do referido público escolar; verificar o apoio pedagógico disponibilizado aos docentes, tal como suas respectivas percepções acerca do processo de formação para a inclusão de alunos com SD. Consta-se que são escassas as literaturas em que tenham como tema a inclusão de alunos com SD no ensino de Geografia e, diante das políticas inclusivas existentes e da recorrente falta de formação docente questiona-se: como o professor de Geografia tem percebido o processo de ensino e aprendizagem de alunos com SD, sob a perspectiva inclusiva? A partir dessa premissa, a delimitação do repertório teórico envolve compreender o processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), assim como a formação de professores no contexto investigado. Discute-se também as possibilidades de ações práticas que favoreçam a inclusão de alunos com NEE em contexto amplo e no ensino de Geografia. O levantamento teórico também versa acerca da Deficiência Intelectual (DI) e da SD a partir de um diálogo com a concepção histórico-social, em que busca enaltecer as potencialidades que o indivíduo apresenta no processo de aprendizagem em detrimento de suas características patológicas. A pesquisa trata-se, portanto, de um estudo de caso, realizada na cidade de Londrina/PR, a qual teve como aporte metodológico para a obtenção dos dados da pesquisa entrevistas semiestruturadas com os professores participantes, e sessões de observações diretas não-participativas em sala de aula. O universo de análise conta com três professores da rede estadual de ensino, que atuaram em duas escolas nos anos de 2016 e 2017, cada qual com uma aluna com SD. A partir dos objetivos e dos procedimentos propostos para a pesquisa em tela, os dados coletados foram organizados e analisamos por meio da Análise de Conteúdo, os quais foram ordenados em quatro categorias de análise, seguidos por suas subcategorias. Constatou-se a falta de orientação frente ao processo inclusivo, tanto na formação inicial, quanto nas formações continuada e em serviço. Verifica-se também que, apesar de não compreenderem o conceito e o processo de inclusão, alguns resultados se mostraram positivos no que concerne à adaptação curricular, avaliação e disposição frente ao processo. Entretanto, outros resultados foram negativos quanto ao processo investigado, demonstrando cada vez mais a necessidade de orientação e formação adequados para a efetivação do processo de inclusão. Almeja-se que o presente estudo possa contribuir com as práticas pedagógicas de professores de Geografia e demais áreas para favorecer o processo de inclusão de alunos com SD.

Palavras-chave: Síndrome de Down. Ensino de Geografia. Práticas pedagógicas inclusivas. Educação inclusiva.

FREITAS, Juliana Santiago de. **Teachers's perceptions and practices of the basic education about the teaching of Geography for students with Down Syndrome: a case study.** 2018. 216 p. Dissertation (Master's Degree in Geography) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

ABSTRACT

The present research aims to investigate the process of inclusion of students with Down Syndrome in the Final Years of Elementary and Secondary Education, based on the perceptions and practices of Geography teachers. In order to do so, we sought to characterize the perceptions of these teachers about the process of inclusion of students with Down Syndrome; identify their pedagogical practices in relation to the process of inclusion of the mentioned school public; to verify the pedagogical support provided to the teachers, as well as their respective perceptions about the training process for the inclusion of students with Down Syndrome. It is estimated that there are 300,000 people with Down Syndrome in Brazil (800 births per year) and it is noticed that there are few literature on the inclusion of students with Down Syndrome in Geography teaching and, Existing inclusive policies and the recurrent lack of teacher training is questioned: how has the Geography teacher perceived the teaching and learning process of Down Syndrome students from an inclusive perspective? From this premise, the delimitation of the theoretical repertoire involves understanding the process of inclusion of students with Special Educational Needs, as well as the training of teachers in the researched context. It also discusses the possibilities of practical actions that favor the inclusion of students with Special Educational Needs in a broad context and in the teaching of Geography. The theoretical study also deals with Intellectual Disability and Down Syndrome based on a dialogue with the social-historical conception, in which it seeks to extol the potentialities that the individual presents in the learning process to the detriment of their pathological characteristics. It is therefore a case study, which had as a methodological contribution to obtain the research data semi-structured interviews with the participating teachers, and sessions of direct non-participatory observations in the classroom. The analysis universe has three teachers from the state education network, who work in two schools, each with a student with Down Syndrome. Based on the objectives and procedures proposed for the screen survey, the data collected were organized and analyzed through Content Analysis, which were ordered in four categories of analysis, followed by their subcategories. The results show the lack of orientation towards the inclusive process, both in initial training and in continuing and in service training. It is also verified that, although they did not understand the concept and the process of inclusion, some results were positive with respect to curricular adaptation, assessment and disposition towards the process. However, other results were negative regarding the process investigated, showing more and more the need for adequate orientation and training to make the inclusion process effective. It is hoped that the present study can contribute to the pedagogical practices of teachers of Geography to favor the process of inclusion of students with Down Syndrome.

Palavras-chave: Down Syndrome. Geography teaching. Inclusive pedagogical practices. Inclusive education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	– OS MOVIMENTOS DE SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO E DE INCLUSÃO.....	33
FIGURA 2	– CONCEITOS QUE ENVOLVEM A INCLUSÃO.....	37
FIGURA 3	– PRINCÍPIOS BÁSICOS DO DUA.....	58
FIGURA 4	– MAPAS TÁTEIS	81
FIGURA 5	– SÍNDROME DE DOWN DO SEXO FEMININO COM TRISSOMIA SIMPLES.....	97
FIGURA 6	– SÍNDROME DE DOWN DO SEXO MASCULINO COM TRISSOMIA POR TRANSLOCAÇÃO	98
FIGURA 7	– BATALHA NAVAL GEOGRÁFICA.....	133
FIGURA 8	– DIAGRAMA DE OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA DE RITA	136
FIGURA 9	– SALA DE AULA DE RITA NO SÉTIMO DIA DE OBSERVAÇÃO.....	137
FIGURA 10	– DIAGRAMA DE OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA DE IGOR	138
FIGURA 11	– SALA DE AULA DE IGOR NO PRIMEIRO DIA DE OBSERVAÇÃO	139
FIGURA 12	– SALA DE INFORMÁTICA NO QUARTO DIA DE OBSERVAÇÃO DE IGOR	140
FIGURA 13	– ATIVIDADE PROPOSTA POR IGOR.....	146
FIGURA 14	– ATIVIDADE PROPOSTA POR IGOR (REALIZADA POR CAROLINA).....	147
FIGURA 15	– ATIVIDADE PROPOSTA POR IGOR.....	148
FIGURA 16	– ATIVIDADE PROPOSTA POR RITA (NOMES DOS PAÍSES DA ÀFRICA)	151
FIGURA 17	– ATIVIDADE PROPOSTA POR RITA (CARACTERÍSTICAS CLIMÁTICAS DA ÀFRICA).....	152
FIGURA 18	– AVALIAÇÃO APLICADA POR IGOR (FRENTE)	160
FIGURA 19	– AVALIAÇÃO APLICADA POR IGOR (VERSO).....	161
FIGURA 20	– FIGURA DO LIVRO DIDÁTICO UTILIZADA COMO APOIO PARA REALIZAÇÃO DA QUESTÃO OITO DA PROVA DO PROFESSOR IGOR	163
FIGURA 21	– ORIENTAÇÕES RECEBIDAS DA PROFESSORA DA SRM À RITA	165
FIGURA 22	– AVALIAÇÃO (RITA).....	168
FIGURA 23	– AVALIAÇÃO DIRECIONADA À ALUNA COM SD (RITA).....	169

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	– AS ABORDAGENS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	27
QUADRO 2	– DESCRIÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES	106
QUADRO 3	– DESCRIÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS DOS PARTICIPANTES.....	107
QUADRO 4	– DESCRIÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DAS ALUNAS INCLUÍDAS EM SALA DE AULA REGULAR DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	108
QUADRO 5	– AS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE	117
QUADRO 6	– MODIFICAÇÕES EM SALA DE AULA E MUDANÇAS DE AMBIENTE	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos de Excepcionais
APS Down	Associação de Pais e Amigos de Síndrome de Down
CEP/UDEL	Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina
CID-10	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
DGEO	Departamento de Geografia
DI	Deficiência Intelectual
DUA	Desenho Universal de Aprendizagem
DV	Deficiência Visual
EaD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESAP	Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação
HQ	Histórias em Quadrinhos
IC	Iniciação Científica
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LabTATE	Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NRE/Londrina	Núcleo Regional de Ensino de Londrina
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PET	Projeto de Educação Tutorial
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPedu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGeo	Programa de Pós-Graduação em Geografia
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSS	Processo Seletivo Simplificado
QI	Quociente de Inteligência
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SD	Síndrome de Down
SEED/PR	Secretaria de Educação do Estado do Paraná
SEESP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

PRÓLOGO	14
INTRODUÇÃO	18
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
1.1 CAMINHOS E PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO ESCOLAR.....	25
1.2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS NA GEOGRAFIA.....	39
1.2.1 <i>Práticas Docentes Inclusivas</i>	52
1.2.1 <i>Práticas Favoráveis à Inclusão de Alunos com NEE no Ensino de Geografia</i>	67
1.3 DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ROMPENDO ESTIGMAS.....	82
1.3.1 <i>Diálogos acerca da Deficiência Intelectual: aspectos sociais e educacionais</i>	83
1.3.2 <i>Caracterização da Síndrome de Down</i>	96
2 MÉTODO	102
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	102
2.2 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	104
2.3 PARTICIPANTES.....	105
2.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	109
2.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	113
2.6 TRATAMENTO DOS DADOS DE ANÁLISE	116
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	117
3.1 FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES REFERENTE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM SD	118
3.1.1 <i>Formação inicial em relação à inclusão de alunos com NEE</i>	118
3.1.2 <i>Formação continuada e em serviço em relação à inclusão de alunos com SD</i>	125
3.2 PRÁTICAS DOCENTES DESENVOLVIDAS PELOS PARTICIPANTES	129

3.2.1	<i>Planejamento das atividades desenvolvidas em sala de aula em relação às alunas com SD</i>	130
3.2.2	<i>Organização do arranjo físico das salas de aula observadas</i>	134
3.2.3	<i>Práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula</i>	142
3.2.4	<i>Avaliação das alunas com SD</i>	158
3.3	PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES ACERCA DA INCLUSÃO DAS ALUNAS COM SD	171
3.3.1	<i>Percepções sobre as interações entre os alunos com e sem SD</i>	171
3.3.2	<i>Percepções acerca da aprendizagem das alunas com SD</i>	174
3.3.3	<i>Percepções acerca da inclusão das alunas com SD no contexto investigado</i>	179
3.4	DIFICULDADES EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE INCLUSÃO DAS ALUNAS COM SD NA CLASSE COMUM	182
3.4.1	<i>Orientações da comunidade escolar para o trabalho com as alunas com SD</i>	182
3.4.2	<i>Orientações e apoio da Educação Especial</i>	184
3.4.3	<i>Condições de trabalho</i>	189
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
	REFERÊNCIAS	197
	APÊNDICES	209
	APÊNDICE A	210
	ROTEIRO PARA A ENTREVISTA (ADAPTAÇÃO DE REGIANI [2009]).....	210
	APÊNDICE B.....	213
	DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE.....	213
	ANEXOS	214
	ANEXO A.....	215
	PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DE ACORDO COM ORIENTAÇÕES DE DANNA E MATOS (1982)	215

PRÓLOGO

A motivação para a realização desta pesquisa vem de um anseio pessoal em discutir o ensino de Geografia voltado para alunos com Síndrome de Down (SD). Minha experiência com Down iniciou há duas décadas, quando meu irmão, Marcos, nasceu. Meu irmão é o motivo de ter chegado até aqui, uma vez que por muitos anos o ajudo a ter certa autonomia em uma sociedade preconceituosa, no mínimo, e cheia de argumentos de incapacidade voltada a pessoas com deficiência.

Ao final de 1996, nasce o Marcos. Eu estava prestes a completar quatro anos quando Marcos não foi para casa naquele verão, pois nascera já com sua primeira pneumonia, entrando e saindo de internações hospitalares, o que ocasionou que eu mal pude conhecê-lo em seu primeiro ano de vida. Ao longo desses 20 anos, ele totalizou 28 pneumonias. Após melhora, meu irmão finalmente foi para casa. Tive de fazer dois anos de acompanhamento psicológico por não o aceitar em casa, primeiro por estar esperando uma irmã (houve um erro de identificação do sexo do bebê no período de gestação de minha mãe), segundo por ter ciúmes, uma vez que meu irmão inspirava cuidados frequentes, terceiro por falarem repetidamente que teria de tratá-lo com muito cuidado, pois ele era “especial”. Minha interpretação de “especial”, naquele momento, era de valorização. Interpreto, hoje, esses sentimentos como etapas de um processo que precisava ter experienciado, afinal, não tinha idade suficiente para entender toda aquela sucessão de mudanças.

Com o passar do tempo, por imaturidade, esse sentimento ainda permaneceu, entretanto, foi se esfacelando pouco a pouco. Concomitantemente a esse movimento, passei a observar atitudes dos meus pais que me angustiavam a ponto de não conseguir tolerar determinadas ações, tais como não deixar que Marcos comesse e tomasse banho sozinho, ou não o deixar auxiliar nos serviços domésticos. Fatos esses que passaram a ser alvo de constantes discussões domésticas, afinal, a meu ver, a deficiência apresentada por ele não se traduz em quaisquer limitações que o impedissem de realizar as tarefas do dia-a-dia. Não culpabilizo meus pais por terem tido esse tipo de pensamento e conduta, pois estes cresceram numa sociedade em que toda rasa informação que se conseguia sobre pessoas com deficiência era colocada em condição de dependência, sendo ela física, intelectual e até mesmo social.

Meu irmão sempre frequentou uma Instituição Especial, mas em 2002, quando estava com sete anos, passou a frequentar uma escola municipal no bairro em que vivíamos,

com a proposta de inclusão, simultaneamente a Instituição Especial. Em 2004, quando eu tinha 11 anos, passei a buscá-lo na escola, e comecei a observar que ele sempre estava separado das atividades que a professora regente realizava com os demais alunos. Após conversa com meus pais e ao verificarmos o motivo de tal situação, a professora regente se justificou e argumentou que estava para se aposentar e que não iria se preocupar com algo que ela não sabia lidar.

Pensando hoje, consigo entender que mesmo havendo, naquela época, passados sete anos desde a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, uma das primeiras legislações com vistas à inclusão escolar, não houve reais investimentos e mudanças estruturais e capacitação dos professores para atender essa nova demanda educacional. Percebo que, mesmo tendo realizado um curso de licenciatura, posso afirmar que as discussões que cercam a temática ainda são poucas para que os atuais e os futuros professores possam atender esse público, e penso ser injusto, hoje, ter exigido daquela professora uma postura que, infelizmente, ela não poderia adotar por estar despreparada para a função de professora de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Após a justificativa da professora, minha mãe, desinformada e não tão bem orientada pela Instituição Especial que outrora meu irmão estudava, transferiu-o para uma escola particular, na qual, sua evolução foi extraordinária, tanto escolar quanto social, pois desenvolveu consideravelmente sua fala, escrita e leitura. Com tais afirmações, destaco que não pretendo confrontar competências atribuídas às instituições pública ou privada de ensino, as quais ambas apresentavam estruturas semelhantes - tomadas suas devidas proporções -, mas sim, enaltecer as diferentes práticas pedagógicas atribuídas pelas professoras.

Ulterior a três anos, minha mãe foi chamada à escola e foi “convidada” a retirar seu filho deficiente da instituição, em função de uma suposta mãe que teria aventado sobre o receio de que sua filha tivesse contato com uma pessoa com SD, e pelo fato dele ter alguns anos a mais que os demais alunos. Novamente orientada pela coordenação da Instituição Especial, ela retirou o Marcos da escola regular, para deixá-lo apenas na escola especial, pois, em alguns anos ele poderia cursar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na mesma Instituição Especial.

Posterior um período de depressão, em decorrência de ter saído da escola e, conseqüentemente, perdido o contato com seus melhores amigos, em 2009, meu irmão teve sua pior pneumonia, tendo que ser submetido a um coma induzido por quase um mês. Este episódio foi um marco para minha trajetória, tal como um divisor de águas, pois foi então que passei a me aproximar mais efetiva e afetivamente do Marcos, e passei a tentar compreender

sua deficiência, assim como tentar modificar e alavancar sua condição, principalmente buscando sua autonomia.

Minha mãe, Regina, é uma mulher negra, auxiliar de limpeza, empregada doméstica. Meu pai, José, porteiro aposentado. Ambos de origem rural e condições financeiras precárias, são um homem e uma mulher de seu tempo, ou seja, por questões socioculturais, sempre demonstraram o amor e carinho nas entrelinhas de certa rigidez. Foram eles que receberam a notícia de que seu filho nascera com SD, e que, por decorrência disso, não falaria, não comeria e andaria sozinho, sendo assim, nas palavras do médico: “seria um ‘eterno bebê’”. As palavras do “doutor”, pela trajetória aqui já exposta, ecoaram como palavras de um deus.

Todas essas experiências construíram uma inquietação que não cessaria com meu ingresso na academia. Em janeiro de 2011 passei no vestibular para o curso de Licenciatura em Geografia, na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Assim, no primeiro ano de graduação, ingressei em um projeto de Iniciação Científica (IC) acerca da formação territorial paranaense, no qual dei continuidade como bolsista até o início de 2014, possibilitando os primeiros contatos com pesquisas acadêmicas. Em 2012, procurei a Prof.^a Dr.^a Margarida de Cássia Campos, docente do Departamento de Geociências (DGEO), e apresentei minha angústia com relação a necessidade de estudos relativos ao ensino de Geografia para alunos com SD. Solicitamente, a professora me indicou alguns anais de eventos específicos de Ensino de Geografia, e pediu para que identificasse, dentre eles, alguns artigos que abordassem a problemática que lhe apresentei. Porém, não fora identificada nenhuma pesquisa relacionada à educação inclusiva de alunos com SD, nem discussões afins no material cedido. A carência permanecia presente.

Em 2013, fui convidada pela mesma professora para atuar como colaboradora em um projeto paralelo de confecção de mapas táteis para o Instituto Roberto Miranda de Londrina/PR, projeto este que permaneci até meados de 2015 e que era vinculado com o Programa Instituição de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O desenvolvimento deste projeto foi essencial, tanto para minha formação profissional, quanto pessoal, pois me possibilitou ter os primeiros contatos com a proposta de inclusão de alunos com NEE. Ao longo da realização do projeto, também por meio de pesquisas bibliográficas para embasamento do processo de confecção, observei que o material disponibilizado em relação à Educação Especial atrelada ao ensino de Geografia, se voltava quase que exclusivamente à confecção de mapas táteis. Naquele momento, percebi que precisaria de orientação para compreender o processo de ensino de Geografia para pessoas com SD.

Ainda em meados de 2013, ingressei no Programa de Educação Tutorial (PET) de Geografia, também como colaboradora, no qual permaneci até o início de 2015. O PET também foi muito importante para meu percurso acadêmico, visto que me possibilitou chegar até aqui, principalmente em virtude da liberdade de realizar, com o grupo, discussões e leituras em torno da educação inclusiva, da Síndrome de Down, dos mapas táteis, formação de professores, do Ensino de Geografia, dentre outros.

Em 2014, já no segundo semestre, ainda sem sanar meu anseio inicial, realizei, como aluna especial na disciplina de “Educação Especial A” junto ao Departamento de Educação da UEL, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Simone Moreira de Moura, a qual nos possibilitou leituras e discussões específicas da Educação Especial, dando-me a base conceitual e histórica necessárias para me incentivar ainda mais a desenvolver pesquisa na área da educação inclusiva.

No mesmo ano de 2014, me aproximei do Prof.^o Dr.^o Ricardo Lopes Fonseca, para o qual, por meio da construção de uma amizade, expus minha angústia e a partir de então passamos a buscar caminhos e possibilidades para tentar saná-la, visto a grande constrição de estudos que tratam do tema. Procurei a Prof.^a Dr.^a Eloiza Cristiane Torres para orientação nas próximas etapas acadêmicas (especialização e mestrado) e por meio de uma conversa, e atenta ao meu histórico pessoal e acadêmico, me incentivou a realizar a pesquisa com alunos com SD, em virtude da simbologia que traria para a pesquisa por ter um irmão Down. Elaboramos um projeto o qual foi aceito pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia no ano seguinte.

Ao longo da pesquisa de mestrado, me deparei com muitos percalços, sendo um deles a dificuldade em encontrar alunos com SD matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, e de estabelecer os métodos e técnicas a serem estabelecidos para a realização da pesquisa em virtude dessa dificuldade.

Sentindo a necessidade de buscar material para essa discussão, tendo a percepção que na área da Geografia ela é quase nula, numa tentativa interdisciplinar, me matriculei como aluna especial do curso de Pós-Graduação em Pedagogia, também na UEL, na disciplina *Formação de Professores para a Inclusão de Alunos com NEE*, ministrada pela Prof.^a Dr.^a Célia Regina Vitaliano, a qual convidamos para compor a co-orientação desta pesquisa, em que, ao aceitar fazer parte desse processo, abrihantou esse estudo.

E é por meio dessa trajetória que apresentamos essa pesquisa, embasada em uma preocupação e sentimentos que vão muito além dos anseios de ordem pessoal se aliando a conhecimentos científicos sobre o tema, voltados aos professores e pesquisadores da área de Geografia e afins.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa aborda alguns aspectos relacionados ao ensino de Geografia para alunos com Síndrome de Down (SD) a partir das percepções e práticas de professores de Geografia da Rede Estadual de ensino da cidade de Londrina/PR. A inquietação pela presente pesquisa se deu a partir de um anseio pessoal em trabalhar com o público alvo da SD no Ensino de Geografia, dando continuidade a pesquisa de especialização, na qual constatamos que os alunos do curso de licenciatura em Geografia reconhecem a importância do processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), entretanto se sentem despreparados para efetivar o processo, uma vez que poucas foram as oportunidades que tiveram para debater a temática (FREITAS, 2016).

Apesar das discussões sobre a educação inclusiva já desenvolvidas nas últimas décadas, ainda temos alguns entraves a serem superados, principalmente no que tange a falta de formação específica para favorecer o processo inclusivo de alunos com NEE, que envolve o entendimento do conceito de inclusão e, principalmente as ações pedagógicas voltadas ao referido público alvo. Nozi (2013) diz que se torna até mesmo redundante citar que a escola não tem estrutura para receber alunos com NEE, assim como, a falta de formação específica, pois o discurso está presente em 90% das teses e dissertações analisadas pela pesquisadora. Diante disso, questiona-se: *como o professor de Geografia tem percebido o processo de ensino e aprendizagem de alunos com SD, sob a perspectiva inclusiva?*¹

Tal questionamento segue a premissa de que a percepção do professor diante a inclusão interfere em sua ação didática (BEYER, 2013), e que se o professor não consegue perceber o processo de inclusão, por diversos fatores como: a falta de formação e de orientação da comunidade escolar; falta de flexibilidade de sua prática; mostrar-se disposto a compreender a heterogeneidade da aprendizagem dos alunos em sala de aula, ou então não acreditar na possibilidade de aprendizado de seu alunado, podem ser fatores desfavoráveis à inclusão, refletindo nas práticas docentes. Por esta razão, utilizamos o conceito de percepção numa perspectiva psicossocial para a realização desta pesquisa, ou seja, a partir das representações sociais. De acordo com Arruda (2002, p. 128) a percepção social “[...] reflete sobre como os indivíduos, os grupos, os sujeitos sociais, constroem seu conhecimento a partir

¹ Fonseca (2015) realiza reflexão semelhante, porém dá enfoque para a formação inicial de professores de Geografia, sob ótica do professor reflexivo.

da sua inscrição social, cultural etc., por um lado, e por outro, como a sociedade se dá a conhecer e constrói esse conhecimento com os indivíduos.”

Para tanto, realizamos uma busca acerca de pesquisas e artigos desenvolvidos que discutam o ensino de Geografia na perspectiva inclusiva, porém, pudemos perceber que poucos têm sido os trabalhos com essa temática. Identificamos na literatura referente ao ensino de Geografia poucas discussões acerca de recursos e orientações prático-pedagógicas voltadas à inclusão de alunos com NEE, assim como poucas têm sido as pesquisas voltadas ao ensino de Geografia para alunos com SD. Uma das pesquisas encontradas foi a de Cabral (2011), que traz como discussão a percepção de alunos com SD a respeito do conceito de lugar – uma das categorias de análise geográficas. A referida pesquisa apresentou como metodologia as atividades acadêmicas cotidianas dos alunos na instituição de Educação Especial, tais como textos descritivos, construção de Histórias em Quadrinhos (HQ's) e utilização de computador para trabalhar imagens da cidade, na qual a pesquisa foi desenvolvida. Assim, a pesquisa teve como objeto de estudo a percepção dos alunos com SD acerca da categoria de lugar e não as práticas pedagógicas direcionadas aos referidos alunos, como aqui se propôs.

Mais comumente encontramos literaturas voltadas à adaptação de materiais para alunos com Deficiência Visual (DV), mais especificamente à confecção de mapas táteis (LOCH, 2008; VENTORINI, FREITAS, 2011; ALMEIDA 2011; ALMEIDA, 2012), dentre outras). Embora esse não seja o objetivo do nosso estudo, acreditamos que o grande número de pesquisas voltadas a essa temática se faz por entendermos que, os alunos com DV, apresentam como necessidade básica a locomoção no espaço geográfico, bem como, na condição de professores de Geografia, nosso principal instrumento é o mapa, facilitando a adaptação dos conteúdos.

Apesar de não ser uma realidade no âmbito do ensino de Geografia, Silva e Kleinhans (2006, p. 124) apontam a necessidade de desenvolvimento de pesquisas sobre os aspectos biológicos, sociais e culturais que envolvam a SD, e ressaltam que a temática é discutida amplamente na comunidade científica, porém fragmentada, em que os resultados e “[...] as descobertas não chegam de forma apropriada àqueles profissionais que trabalham nas escolas e/ou instituições de ensino e saúde.”

Diante do que levantamos, propomos para esta pesquisa investigar como tem se dado o processo de inclusão de alunos com SD no ensino de Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a partir da caracterização das percepções e práticas de professores de Geografia que tem alunos com SD em suas salas de aula. Assim, delimitamos

como objetivos específicos desta pesquisa: a) verificar a percepção dos professores de Geografia, regentes da classe regular, acerca do processo de inclusão de alunos com SD; b) identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Geografia, regentes da classe regular, no processo de ensino e aprendizagem de alunos com SD; c) caracterizar os apoios pedagógicos disponibilizados aos professores de Geografia, regentes da classe regular, que tenham alunos com SD, e d) verificar a percepção dos professores de Geografia, regentes da classe regular, acerca de sua formação docente em relação ao processo de inclusão de alunos com SD.

Compreendemos por educação inclusiva uma educação que possa ser para *todos*, a qual propõe um contexto educacional que seja possível ensinar sem discriminação racial, social, financeira, de credo, gênero ou condição biológica e/ou genética. Portanto, é uma escola que visa à diversidade, com objetivo de garantir a aprendizagem, acesso e permanência de seu alunado, dando-lhes as condições necessárias para a efetivação do processo escolar.

Expomos anteriormente que o objeto da pesquisa em tela está relacionado ao processo de ensino e aprendizagem, que se dá por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula junto aos seus alunos com SD, por isso consideramos que a utilização de um único aporte teórico significaria, segundo a nossa compreensão do tema em questão, engessar as possibilidades de análises, especialmente no que concerne os resultados da pesquisa, visto que muitos pesquisadores (DUK, 2006; VITALIANO, 2010; SILVA, 2013) que discutem experiências educacionais inclusivas e orientam práticas pedagógicas inclusivas ressaltam que os procedimentos de ensino considerados inclusivos derivam especialmente das teorias e concepções de aprendizagens mais recentes. Assim sendo, a fundamentação teórica e as discussões apresentadas neste estudo são permeadas pelas contribuições de diferentes teóricos os quais consideramos de vasto aporte e que se complementam para análise de práticas pedagógicas que favorecem o processo de inclusão dos alunos com NEE.

Gostaríamos de esclarecer também algumas nomenclaturas utilizadas ao longo da pesquisa para evitar equívocos. Na literatura específica há uma ampla discussão acerca das nomenclaturas a serem utilizadas, pensando-se a melhor forma de referir-se à pessoa que apresenta alguma necessidade educativa especial ou alguma deficiência, seja ela motora, intelectual, visual, auditiva². Nesta pesquisa, a utilização de “alunos com NEE”, tratar-se-á de

² Ao longo de um processo histórico, pessoas em situação de deficiência tiveram várias denominações pejorativas. Podemos citar como exemplos: idiotas, débeis mentais, retardados mentais, imbecis, deficientes

um grupo que manifesta alguma dificuldade educacional especial, apresentando eles alguma deficiência ou não. E, por vezes, quando referir-nos a alunos/pessoas *em situação de deficiência* (OMS, 2004), tratar-se-á de um grupo com deficiência específica. Cabe ressaltar também que a SD está associada à Deficiência Intelectual (DI), e estima-se que no Brasil, a cada 700 nascimentos, nasça uma criança com SD (MOVIMENTO DOWN, 2014).

Compartilhamos do desejo apresentado por Rodrigues (2015, p. 21) que, a criança com SD, a partir de sua matrícula, não se torne apenas um aluno considerado “fofinho”, “gracinha” e que sirva apenas de propaganda (enganosa) das escolas particulares, mas sim que essas crianças

[...] sejam alunas da escola e não do professor de sala de aula; que tenham atividades de estudo e escolarização na sala de aula; que participem dos jogos, das brincadeiras, das apresentações nos eventos escolares, mas que, sobretudo, mereçam crédito que aprenderão em seus ritmos, que evoluirão em suas aquisições acadêmico-escolares e na aprendizagem de competências sociais.

No entanto, compreende-se que, tratando-se do processo de inclusão, soma-se inúmeros obstáculos, sendo a formação de professores um dos mais críticos (NOZI, 2013). Para tanto, consideramos nessa pesquisa a necessidade de que o professor tenha condições de refletir sua prática pedagógica a fim de que possa analisar as potencialidades apresentadas pelos alunos para que possam desenvolver metodologias no ensino de Geografia favoráveis ao aprendizado dos alunos (DAMASCENO, 2006; FREIRE, 1997).

Realizadas as considerações iniciais e os devidos apontamentos, apresentamos adiante a estrutura desta pesquisa, a qual está dividida em três seções, intituladas a saber: Referencial Teórico, Método e Resultados e Discussão.

A primeira seção, a qual trazemos as discussões teóricas que desenham o presente estudo, fora dividida em três subseções. Propomo-nos, em um primeiro momento, realizar uma pequena contextualização histórica da Educação Especial e Inclusiva. Na mesma subseção, abordamos as principais legislações que embasam a educação inclusiva, que possibilitou as análises acerca da atual conjuntura legislativa diante do processo inclusivo. Seguidamente, tratamos a formação docente, as práticas inclusivas e as possibilidades de práticas favoráveis à inclusão no ensino de Geografia disponíveis na literatura.

mentais, deficientes intelectuais, portadores de deficiência, anormais intelectuais, portadores de defeitos pedagógicos etc. (JANNUZZI, 2004b). Algumas citações utilizadas nesta pesquisa podem apresentar alguns dos termos anteriormente apresentados, porém deve-se compreender que são terminologias características de cada período da sociedade, devendo-se considerá-la em seu contexto social, cultural e histórico. Um exemplo recorrente é a utilização de Deficiência Mental, hoje não mais utilizada por ser associada a doenças e transtornos mentais.

No terceiro momento, dialogamos sobre da DI e da SD, apresentando características biológicas, e sociais, culturais e educacionais. Nessa subcapítulo são realizados alguns diálogos a fim de que profissionais da educação, principalmente, e demais que estejam envolvidos com o público alvo da pesquisa, compreendam que há uma deficiência, uma dificuldade, mas que as mediações não sejam respaldadas apenas a partir dela, e sim, que há a necessidade de modificar o nosso olhar para compreender que o aluno pode aprender conforme as interações sociais ofertadas a eles. Portanto, buscamos deixar evidente que as condições e transformações biológicas não são capazes, unicamente, de explicar a constituição do ser em sociedade.

Assim, na segunda seção deste estudo, a partir da delimitação dos objetivos e do desenho bibliográfico exposto anteriormente, apresentamos a metodologia adotada para a realização da pesquisa. Para tanto, dividimos o capítulo da seguinte forma: caracterização da pesquisa, delimitação do campo de pesquisa, participantes, caracterização das instituições participantes, procedimentos para a coleta de dados, instrumentos de coleta de dados e tratamento dos dados de análise.

A terceira seção desta pesquisa direciona-se aos resultados e discussão dos dados, os quais foram organizados e analisados por meio da Análise do Conteúdo, propostos por Bardin (2011). Fragmentos de relatos dos participantes e trechos das seções de observações realizadas foram utilizados para dar corpo às análises. Para tanto, as informações obtidas por meio de entrevistas e observações foram organizadas em quatro categorias de análise, quais sejam: 1) formação dos participantes referente à inclusão de alunos com SD; 2) práticas docentes desenvolvidas pelos participantes; 3) percepções dos participantes acerca da inclusão das alunas com SD, e 4) dificuldades em relação ao processo de inclusão das alunas com SD na classe comum. Algumas subcategorias foram apresentadas para pormenorizar as discussões.

Identificamos que práticas isoladas acerca da conhecida Geografia Tradicional já não mais são suficientes como práticas didáticas quando visa-se à heterogeneidade da aprendizagem. Não se trata, portanto, de *inventar a roda*, mas sim de identificar metodologias que possam ser favoráveis aos diversos tipos de aprendizagem, o que não se aplica somente aos alunos com NEE ou em situação de deficiência, mas sim a todos os alunos. Destacamos algumas práticas do ensino de Geografia que podem ser favoráveis ao processo de inclusão, devendo ressaltar que são algumas sugestões de práticas, não devendo ser consideradas como metodologias pré-elaboradas, dadas, uma vez que cada aluno terá sua forma de aprendizado, o

qual o processo deverá adaptar o currículo para tal. A importância da reflexão da ação pedagógica também se faz presente, sem a qual o processo de inclusão pode não ser efetivada.

Assim, os diálogos apresentados na presente pesquisa visaram à efetividade do ensino de Geografia para alunos com SD, a partir de metodologias que assumam os próprios alunos como pontos-chave para a aprendizagem.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Propomo-nos para a fundamentação teórica discutir as principais temáticas que envolvem a Educação Inclusiva e o ensino de Geografia, buscando correlacioná-los de tal modo que possamos tracejar um caminho em que os professores de Geografia possam compreender o processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), bem como para que esse professor possa ter os conhecimentos básicos necessários para orientação de suas práticas pedagógicas direcionadas aos alunos com Síndrome de Down (SD).

Para tanto, primeiramente, consideramos necessários os conhecimentos acerca dos percursos históricos da Educação Especial, de sua institucionalização até a sua consolidação (PLETSCH, 2014), para que possamos entender o quadro da atual conjuntura acerca da temática, por meio, também, das políticas públicas que embasam a Educação Inclusiva. Posteriormente, faz-se necessária a discussão acerca da SD, voltando-se para suas principais características biológicas e, sobretudo, sua constituição social.

Na sequência, apresentamos a discussão sobre a formação de professores para a inclusão de alunos com NEE, seu déficit na formação inicial, bem como os saberes docentes necessários para uma prática docente que possa favorecer o processo de inclusão dos alunos com Deficiência Intelectual (DI). Nesta mesma subseção discutimos as práticas pedagógicas consideradas pela literatura específica como favoráveis ao processo de inclusão de alunos com NEE, bem como as práticas pedagógicas em Geografia direcionadas à inclusão dos referidos alunos.

A prática pedagógica vem sendo apontada como uma das principais dificuldades enfrentadas pelos professores. Não compreender o processo de organização, planejamento e adaptação curricular de modo que possa ser pensado em todos os alunos e suas especificidades tem sido um obstáculo indicado por quase todos os professores quando se trata da inclusão de alunos com NEE, como assinalado inicialmente.

Esse estudo pode contribuir com discussões que consideramos de suma importância para as práticas pedagógicas dos professores de Geografia, assim como para evidenciar as potencialidades dos alunos com SD em sala de aula.

1.1 CAMINHOS E PERSPECTIVAS DA INCLUSÃO ESCOLAR

Seria impensável um mundo onde a experiência humana se desse fora da continuidade, quer dizer, fora da História. A proclamada 'morte da História' implica a morte das mulheres e dos homens. Não podemos sobreviver à morte da História que, por nós feita, nos faz e refaz. O que ocorre é a superação de uma fase por outra, o que não elimina a continuidade da História no interior da mudança.

(Paulo Freire)

Por muito tempo a escola foi (ou, ao menos, era para ter sido) um espaço voltado a um grupo específico, excluindo alunos que fugissem dos padrões estipulados e “típicos”, a qual havia segregação e seleção dos considerados mais aptos para o ingresso na escola. Desta forma, o processo de inclusão tem em suas raízes o histórico da exclusão e discriminação social e escolar de pessoas com deficiências. Diante disso, corroboramos com Diaz (1995, p. 25):

Dicho de forma más directa: en el tratamiento dado a los deficientes hay variaciones históricas entre épocas y entre culturas, pero también hay ciertas líneas persistentes que, de forma muy sintetizada, giran en torno a una *constante histórica*, **la marginación**. Por otra parte, hay progresos, en efecto, pero también grandes contradicciones.³ (Grifos no original).

Há duas décadas e meia, surge o Movimento pela Inclusão que busca a inclusão escolar de pessoas marginalizadas pela sociedade, sejam elas de origem cultural, social, de gênero, étnica, racial e/ou condição financeira, biológica ou genética. Este movimento, que eclode internacionalmente, procura atingir, principalmente, as instituições de ensino, em busca não tão somente ao direito de acesso e permanência dos alunos com NEE, mas que possibilite os mecanismos necessários para uma educação possível e de qualidade ao público escolar.

Assim sendo, propomo-nos para essa subseção, primeiramente, realizar uma pequena contextualização histórica da Educação Especial e Educação Inclusiva, a partir de uma ótica europeia-ocidental e eugenista por origem. Esta última, “com *status* de disciplina científica, objetivou implantar um método de seleção humana baseada em premissas biológicas.” (DIWAN, 2015, p. 10, grifos no original). Além das discussões históricas, abordamos em um segundo momento, aspectos que envolvem o contexto atual do processo de inclusão, tais como conceituações, processos normativos e as problemáticas que, mesmo com muito avanço, ainda são entraves para o processo de inclusão. Consideram-se essas discussões

³ “Dito de forma mais direta: no tratamento dado aos deficientes há variações históricas entre épocas e entre culturas, mas também há certas linhas persistentes que, de forma bem sintetizada, giram em torno de uma *constante histórica*, a **marginalização**. Por outro lado, há processos, mas também grandes contradições.” (Tradução nossa, grifos no original).

necessárias para que melhor possamos compreender o trajeto que a Educação Especial e Educação Inclusiva percorreram até o seu contexto atual.

Nessa perspectiva, Jannuzzi (2004a; 2004b) traceja o percurso de pessoas com deficiência ao longo da sociedade, destacando algumas periodizações históricas, as quais fundamentam esse primeiro momento de discussões, que são: abordagem teológica; abordagem do advento do cristianismo; abordagem médico-organicista; abordagem pedagógica; abordagem médico-pedagógica; abordagem psicopedagógica, de acordo com a Quadro 1. Cabe destacar que as ações com a pessoa com deficiência, representadas nas periodizações a serem discutidas, são resultados de representações simbólicas originadas de determinados contextos da sociedade, os quais se constituíram por meio de diferentes culturas e circunstâncias históricas. Essas ações foram consideradas, às respectivas épocas, apropriadas diante da pessoa com deficiência. Dá-se, contudo, ênfase para ações voltadas para a escolarização do sujeito deficiente, resguardando as possibilidades de documentação de cada período. Jannuzzi (2004a, p. 10, grifos nossos) complementa que

o modo de se conceber, de se pensar, de se agir com o diferente depende da organização social como um todo, na sua base material, isto é, na organização para a produção, em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, apreendidas pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica. Daí as diversas formas de o diferente ser percebido pela sociedade nos diversos *tempos e lugares*, que repercutem na visão de si mesmo.

Cabe ressaltar ainda que o recorte temporal para as discussões se dá a partir do marco histórico da escrita, ao passo que acreditamos que na pré-história muitos foram os atos de extermínio de pessoas com deficiência, porém poucos são os registros para evidenciar tais fatos. Atos esses justificados e marcados por uma consciência mítica, realizadas por meio de enredos, geralmente em praças públicas, onde poucos eram os registros.

Portanto, organizamos as abordagens citadas anteriormente (representadas também na Tabela 1) nos tempos históricos da Antiguidade, Medievo, Modernidade e Contemporaneidade. Datar tais tempos históricos seria impreciso. Buscamos também uma linha ilustrativa da visão histórica diante da pessoa com deficiência, uma vez que os processos históricos são mais complexos que uma linha temporal, pois enquanto determinada região da Europa ingressava para um processo medieval, outras ainda continuavam com práticas, por exemplo, tidas como da Antiguidade, não sendo, portanto, períodos históricos homogêneos. Tampouco indica, como coloca Jannuzzi (2004b), uma homogeneidade de toda uma sociedade vivida em cada período histórico.

QUADRO 1 – AS ABORDAGENS HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Período Histórico		Caracterização das Abordagens	Ações Desenvolvidas Perante à Pessoa com Deficiência
Antiguidade	Grega	Enaltecimento do corpo humano	Extermínio
	Romana	Visão mística	
Medievo		Visão teológica	Marginalização / Extermínio
		Advento do Cristianismo	Paradoxo entre proteção, cujos deficientes para a “ter alma”, e extermínio e marginalização.
Modernidade		Renascimento	Ênfase médica, voltada ao corpo do deficiente (instrumento médico).
		Médico-organicista	
Contemporaneidade	Anterior século XX (Europa)	Vertentes pedagógicas	Tentativas práticas educacionais (público cego, prioritariamente).
		Vertentes médico-pedagógicas	Concepção higienista; escolarização realizada em hospitais psiquiátricos; catalogação da anormalidade para a educação.
		Vertentes psicopedagógicas	Deficiência definida por meio do QI
		Segregação	Funcionalidade do corpo deficiente; deficientes segregados da sociedade.
	A partir do século XX (Brasil)	Integração	Aceita-se o aluno deficiente na escola, porém não são dados os mecanismos para o seu aprendizado.
		Inclusão	Busca-se a diversidade do ensinar e aprender.

Fonte: Organização da autora a partir de Jannuzzi (2004a).

Tanto a Antiguidade quanto o Medievo foram marcados por superstições, crenças e valorização do corpo. Porém, na Antiguidade foram comuns as diferenças e deformidades serem relacionadas a demônios e seres amaldiçoados. As práticas contra essas pessoas eram voltadas a "tirar o demônio do corpo", bem como o próprio extermínio das

mesmas. Com relação a tais práticas, Azevedo (1994, p. 2) coloca que "a trepanação (abertura do orifício no crânio), era praticada pelos homens da Antiguidade, principalmente pelos egípcios. Historicamente esta cirurgia era realizada para permitir que os espíritos malignos saíssem do corpo." O autor ainda coloca que na Grécia Antiga, era muito valorizado o aspecto e beleza físicos, e até mesmo de corpos fortes, como em Esparta. Aqueles que apresentassem alguma deformidade eram sacrificados por sua fealdade e inutilidade. Rodrigues (2008) ainda complementa que em Atenas, pessoas com alguma deformidade eram abandonadas nas praças públicas ou em campos, e em Esparta eram lançados do alto dos rochedos.

No Medievo, pessoas com algum tipo de deficiência intelectual e/ou física que conseguiam chegar à fase adulta, tendo em vista que a qualidade de vida para essas pessoas era muito baixa para a época, tinham de ser suprimidas da sociedade uma vez que tinham suas crenças baseadas no sobrenatural, a partir de contextos e visões teológicas. Mazzotta (2005, p. 16), sobre esse período, coloca que

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar como "imagem e semelhança de Deus", ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo "parecidos com Deus", os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana.

Como colocado anteriormente, o Medievo é marcado pela visão teológica, no qual se estabelece o Advento do Cristianismo, em que a ciência volta a ser considerada e as pessoas com dificuldades passam a "ter alma" e a ser tolerados; tem deveres, porém nenhum direito. Segundo Azevedo (1994, p. 2), nesse período passa-se a se ter atendimento assistencial; é uma tentativa de institucionalização para essa minoria, porém "eram organizações que abrigavam os desprotegidos, infelizes e doentes de toda espécie, pessoas que eram tratadas como marginais em relação à sociedade." Nesta visão, ajudar essas pessoas significava "ter um lugar no céu".

No entanto, o fato de a deficiência ser tolerada não significou melhoras nas condições de vida para tais indivíduos, pois se encontravam, em sua maioria, segregados em asilos e instituições de caridade. Assim, esta época foi marcada por atitudes paradoxais entre a proteção e a eliminação, sobressaindo à visão do aspecto sobrenatural.

No século XVI, marcado pelo Renascimento, já na Modernidade, muda-se a visão perante o deficiente: neste momento o deficiente passa a ser visto por uma abordagem médica, explicada pelo momento histórico no qual é marcado pela crença na ciência, tendo a necessidade de dar explicações à sociedade, explicações essas pautadas na medicina, principalmente.

Pode-se caracterizar esse período como “organicista”, contrapondo as visões anteriores, em que, nessa, buscava no corpo (noção de órgão) do deficiente a resposta para a sua diferença. Acreditavam, pois, que a deficiência era um problema a ser solucionado pela medicina. Apesar da ênfase orgânica do ser nesse período histórico, alguns poucos autores já pensavam na educação para essa minoria, porém ainda muito pontual e individual (RODRIGUES, 2008).

Posteriormente a esse período, na transição da Modernidade para a Contemporaneidade, surgem as vertentes pedagógicas com o intuito de buscar tentativas práticas que colaborassem para o desenvolvimento de pessoas com algum tipo de “déficit” educacional. No que compete a este período (Contemporaneidade), alguns trabalhos realizados se destacaram, sobretudo com relação à educação para cegos e para surdos. Porém, em alguns períodos, era frequente manter em segredo como se conduzia a educação para o público cego e surdo, pois alguns dos educadores envolvidos alegavam complexidade e dificuldade para o desenvolvimento das práticas (LACERDA, 1998), discurso este que parece não mudar com o tempo⁴.

A posteriori, segue-se a vertente médico-pedagógica, união entre uma visão médica e o âmbito escolar, difundindo as concepções higienistas, em que “a deficiência, principalmente a mental, é então relacionada a problemas básicos de saúde, causadores de nossa degenerescência e taras, como sífilis, tuberculose, doenças venéreas.” (MAGALHÃES, 1913 *apud* JANUZZI, 2004a, p. 36). Jannuzzi (2004a, p. 36) ainda coloca que “os médicos também percebem a importância da pedagogia, criando instituições escolares ligadas a hospitais psiquiátricos, congregando crianças bem comprometidas em seu quadro geral e que estavam segregadas socialmente junto com os adultos loucos.”

Nesta vertente, a avaliação escolar era realizada preocupando-se em catalogar a anormalidade; seriam, assim, alunos “portadores de defeitos pedagógicos⁵.” Cabe ressaltar que “a defesa desta educação foi feita em nome da ‘ordem e progresso’, pois que evitaria a germinação de criminosos, desajustados de toda a espécie.” (JANNUZZI, 2004a, p. 48). Tal idealismo afilia-se à lógica capitalista de que um corpo deficiente é ineficiente, passível de ser descartável.

⁴ Não se trata de minimizar a dificuldade da prática, mas sim enfatizar o discurso, utilizado por muitos professores para justificar a não aceitação desses alunos.

⁵ Entendia-se por “portadores de defeitos pedagógicos” os anormais intelectuais, os morais e os pedagógicos. Os anormais intelectuais seriam os tardios ou os precoces, de acordo com comparações realizadas com alunos de mesma idade; os morais se tratavam de pessoas com alguma tara moral dependente de anomalia intelectual; e os pedagógicos seriam aqueles dotados de inteligência e instrução de grau inferior à sua idade, bem como englobava os deficientes físicos (JANUZZI, 2004a, p. 40).

Seguidamente, pode-se colocar a vertente psicopedagógica, na qual eram aplicados testes de Quociente de Inteligência (QI), em que, caso o aluno apresentasse resultado inferior à média estabelecida, o mesmo seria considerado anormal. Há então nesse período, uma “psicologização” na escola, em que a psicologia, aliada à pedagogia, ditavam e selecionavam quem seria inserido na escola ou não. As anormalidades permeavam características como: alunos que falavam muito, que erguiam constantemente a carteira, não conseguiam fazer exercícios gráficos, que se levantavam muito, e rebeldia⁶ (JANNUZZI, 2004a).

Há que se destacar também que neste período passou-se a dar grande importância à questão laboral das pessoas com alguma deficiência⁷, pois se pensava que a educação deveria preparar a criança para a vida moderna, *sem que perturbem a ordem e sem aumentar a criminalidade* (JANNUZZI, 2004a).

O início da Contemporaneidade foi marcado pelas revoluções e modificações acentuadas no espaço, na sociedade e na educação. De acordo com Saviani (2007, p. 155), a institucionalização da educação se dá pelo “processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho.” O autor aborda a indissociabilidade da educação e do trabalho, uma vez que “dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.” (SAVIANI, 2011, p. 10). Neste contexto, a instituição escolar se fazia primordial, uma vez que a burguesia industrial precisava formar pessoas dóceis e obedientes, habilidades essas necessárias para o trabalho industrial, e que estivessem também preparadas para a guerra, ou seja, queriam ter dominação e conduzir a opinião da população.

De acordo com Coimbra (1989, p. 15), a partir da Revolução Industrial

[...] sentiu-se a necessidade de um número maior de pessoas que soubessem pelo menos ler, escrever e contar. Pessoas essas que seriam jogadas nas nascentes indústrias, fornecendo mão-de-obra para o manejo das máquinas. Por outro lado, a burguesia já no poder percebeu também a necessidade de "socializar" e "educar" a massa trabalhadora existente nos grandes centros urbanos, para formá-los como "bons" cidadãos e trabalhadores disciplinados. Com isso, vemos a Escola surgindo com claras funções: inculcar os valores, hábitos e normas da classe que domina, ou

⁶ Não apenas tais características eram tomadas como anormais, mas engloba um grupo amplo: criminosos, tarados, idiotas, cretinos, imbecis, surdos-mudos, cegos de nascença e deficientes físicos (JANNUZZI, 2004a).

⁷ Retratando bem esta questão, após a criação das APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), Mazzotta (2005, p. 48) coloca que: “Em 1964 foi instalada a primeira unidade assistencial da APAE, o Centro Ocupacional Helena Antipoff, em local cedido pela Clínica Psicológica da Faculdade Sedes Sapientiae. O objetivo deste Centro era proporcionar habilitação profissional a adolescentes deficientes do sexo feminino.” Além de outros trabalhos realizados para que esses alunos se tornassem “úteis” para a sociedade.

seja, inculcar a ideologia burguesa e, com isso, mostrar a cada um o lugar que deve ocupar na sociedade, segundo sua origem de classe.

Dissemina-se, desta forma, a escola obrigatória com o discurso de que a educação deveria ser de *acesso a todos*⁸. Nascia assim o despotismo, em que perpetuou modelos elitistas e a divisão de classes sociais.

Já o contexto em que o Brasil se encontrava no final do século XVIII e início do XIX refere-se a um período de transição de um país imperial para republicano; um período em que, já em seu cerne, tinha uma sociedade elitizada, seguindo, claro, a mesma lógica para a educação. Pensar em uma educação para minorias ainda não era cogitada, nem para pobres, nem para negros, e com chances menores ainda para “incapacitados”, física ou intelectualmente, como eram considerados.

As primeiras orientações educacionais voltadas às pessoas com deficiências no Brasil foram pensadas, apesar de pontuais, em meados do século XIX, em que foram criados alguns institutos, como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto Benjamin Constant, por exemplo, para atendimento de pessoas cegas e surdo-mudas⁹. Segundo destaque realizado por Jannuzzi (2006), personagens importantes da época estavam intermediando os ensinamentos especializados para atendimento educacional especial de alunos cegos e surdo-mudos, os quais estavam sob cuidados da administração pública. Mas, apesar de precário e atender um número ínfimo de alunos cegos e surdos¹⁰, foram abertos espaços para discussão acerca da educação desse alunado, já sendo, para época, um grande avanço educacional para alunos que apresentavam deficiências.

O histórico da institucionalização escolar no Brasil surge muito timidamente. Como consequência da constituição do país por uma sociedade elitista e liberal, a educação não fora vista como uma necessidade, uma vez que a educação da elite era realizada em outros países, na Europa majoritariamente. Logo, pensar na educação para a população menos abastada no século XIX já era algo extremamente pontual no Brasil, quiçá pensar na oferta de quaisquer indícios de ensinamentos para pessoas com deficiências. Quando realizados, os ensinamentos específicos eram direcionados principalmente a pessoas cegas ou surdas.

⁸ Compreende-se que neste período o discurso “*escola para todos*” diferenciava-se do conceito de inclusão, e sim se referia à “abertura” da escola para pessoas com baixa renda e que fossem capazes de exercer atividades braçais e com agilidade. Certamente, surgem escolas específicas para a elite separadas das escolas direcionadas aos proletariados. Os deficientes, fossem eles visuais, intelectuais, físicos, auditivos etc., não cabiam nesse sistema.

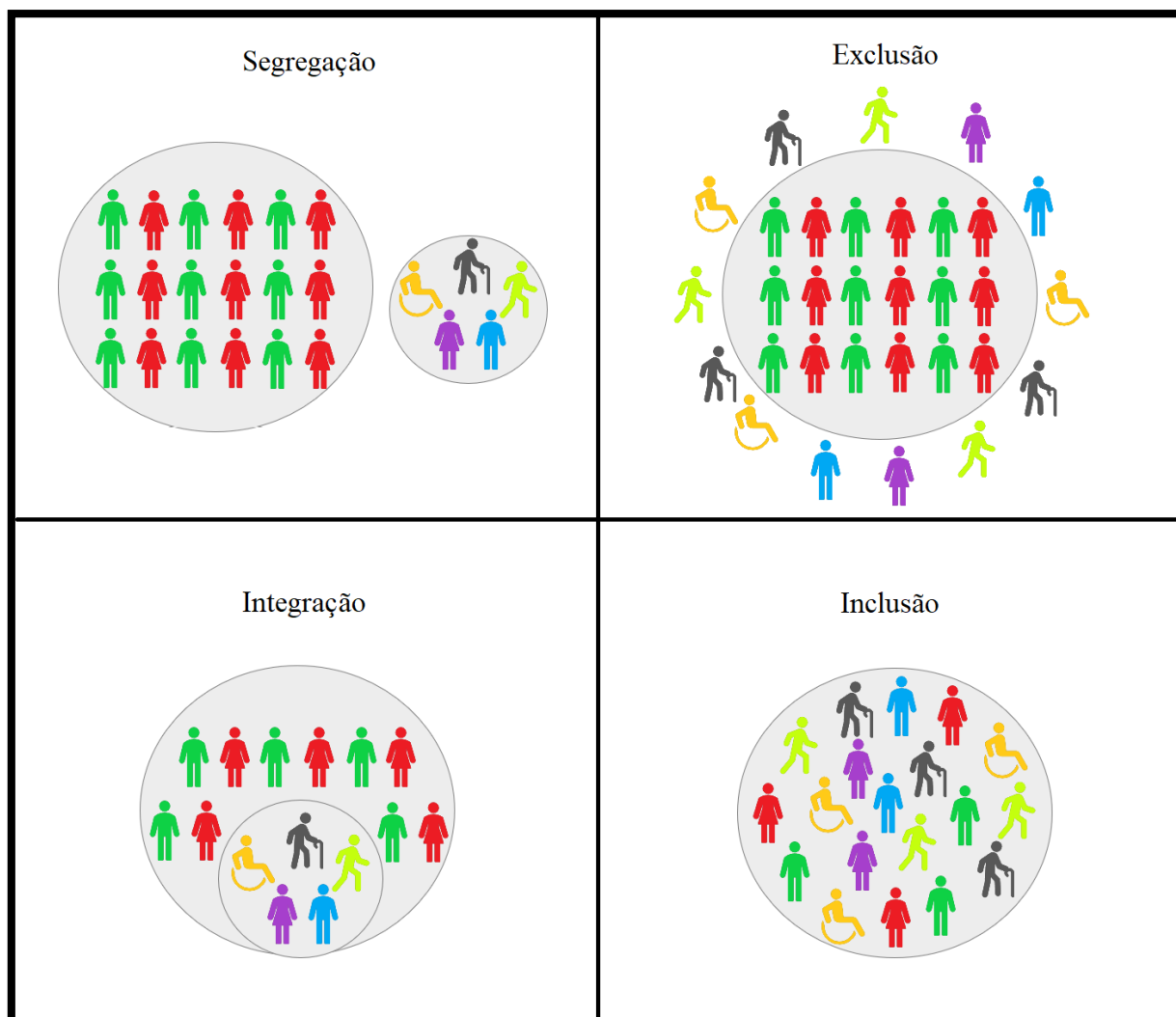
⁹ A expressão “surdo-mudo” atualmente não é utilizada devido à constatação de não haver mudez, e sim surdez em que não foi oralizado. O termo aqui utilizado foi mantido para fazer jus ao contexto histórico, o qual acreditava que as pessoas surdas também eram mudas.

¹⁰ De acordo com a autora, os institutos atendiam 35 alunos cegos e 17 surdos, numa população que em 1872 era de 15.848 cegos e 11.595 surdos. (JANNUZZI, 2006, p. 14).

Mas foi a partir do século XX que a educação de modo geral no Brasil passa a ser visada, porém ainda muito pontualmente. A educação para pessoas com deficiência, por sua vez, manifestou-se destacando, mais uma vez, a forma orgânica do defeito, mas, nesse momento histórico, com o intuito de aperfeiçoar e capacitar o deficiente para a vida em sociedade, dando-lhe, assim funcionalidade ao corpo (JANNUZZI, 2004a; 2004b). Concepção esta que se assemelha às ideias disseminadas nas abordagens médico-organicista e psicopedagógica, discutidas anteriormente. Apenas no final do século XX, com o Movimento pela Inclusão e após a educação no Brasil estar mais democratizada, que se passa a pensar na educação para pessoas com deficiência enquanto direito e enquanto responsabilidade social.

Assim, a partir do século XX, pode-se colocar que o Brasil apresenta três etapas acerca da educação especial: 1) segregação; 2) integração e 3) inclusão, cujos processos estão exemplificados na Figura 1, a seguir.

FIGURA 1 – OS MOVIMENTOS DE SEGREGAÇÃO, INTEGRAÇÃO E DE INCLUSÃO



Fonte: Adaptação de: NOVAES, Edson. Disponível em: <https://edsonnovaes.wordpress.com/2014/01/11/inclusao/>. Acesso em: Maio/2016.

Assim como ilustrado na Figura 1, o período segregacionista (início do século XIX na Europa e atinge o Brasil com a criação de institutos mencionados anteriormente, tendo forte atividade até a década de 1970) se caracterizou pela marginalização da pessoa com dificuldades de aprendizagem, de qualquer origem. Algumas instituições de iniciativa privada foram fundadas neste período, tal como a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, porém, poucas foram as ações educacionais realizadas para a escolarização da pessoa com deficiência. Há registros da vivência de algumas pessoas com deficiência, principalmente as consideradas mais severas, em hospitais psiquiátricos.

Após 1970, por meio de uma maior ocupação territorial e conhecimento estatístico do país, bem como do êxodo rural, que se pôde ter a dimensão do número de pessoas em situação de deficiência existentes no país, principalmente na zona rural. É nessa

década, com influência da normalização européia, que se inicia o Movimento de *Integração* da pessoa em situação de deficiência no país.

Atualmente o modelo de integração é um contrassenso entre as literaturas que discutem a educação especial na perspectiva inclusiva em decorrência de sua função histórica, que deu a oportunidade de inserção de alunos com deficiência nas escolas regulares, mas ao mesmo tempo não forneceu os mecanismos e instrumentos para que esses alunos de fato aprendessem e acompanhassem o desenvolvimento escolar. Pelo contrário, buscaram mecanismos que, por exemplo, inseriam esses alunos na escola em classes especiais, visto que

Na integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino comum, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos são indicados: a individualização dos programas escolares; currículos adaptados; avaliações especiais; redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. *Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para adaptar às suas exigências.* (MANTOAN, 2015, p. 27, grifo nosso).

Assim, a integração apregoa a adaptação do aluno com NEE ao sistema educacional implantado, ou seja, a escola como instituição educacional, se ausentava de qualquer responsabilidade sobre a educação da criança com NEE, a qual atribui ao próprio aluno o compromisso em se adaptar (GLAT; BLANCO, 2007). Caso o aluno não conseguisse se adaptar, o mesmo era encaminhado para as classes especiais. Se o aluno não se desenvolvesse, ele mesmo seria o responsável, pois não se adaptou ao sistema ofertado.

O processo da integração preconizava, assim como o segregacionista, um modelo excludente, pois não proporcionou condições educacionais aos alunos com NEE e também não fez jus ao seu significado semântico-gramatical, de “passar a fazer parte de um grupo ou coletividade; sentir-se parte de alguma coisa [...]. Completar-se; ligar-se de modo a formar um todo coerente e harmônico [...]” (INTEGRAR, 2016). Assim, o modelo de integração “[...] colocava o problema no sujeito, que deveria ser ‘tratado’ ou reabilitado de acordo com um padrão ou norma [...]. Procurar trazê-las para a norma, para o padrão comum, é negar a sua diferença, seja esta de natureza física, cultural, étnica, racial ou religiosa.” (SILVA, 2011, p. 121).

No século XX surgem vários movimentos políticos, socioculturais e pedagógicos, mas é aproximadamente a partir da década de 1990 que há uma grande conquista política que deu as bases para a escolarização de pessoas com deficiência nos moldes da inclusão. Movimentos esses que deram origem a alguns marcos normativos que foram muito importantes para o embasamento da educação especial na perspectiva inclusiva.

Para tanto, o modelo de inclusão surge na década de 1990, tal como um paradigma escolar diante do processo de integração (SASSAKI, 1999; SILVA, 2011; MANTOAN, 2015), em que propõe um contexto educacional que possa abranger diferentes contextos escolares. As discussões foram então iniciadas pelas orientações internacionais discutidas na Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), as quais deram base para a estruturação de políticas públicas no Brasil, buscando a consolidação da proposta inclusiva na educação para todos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 2017, p. 40), Lei n. 9394/96, foi, certamente, um grande passo para o processo de inclusão no Brasil, a qual previu educação para os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando-lhes:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

A partir das discussões realizadas nas conferências citadas anteriormente, a educação para pessoas com algum tipo de Necessidade Educacional Especial (NEE) passa a ser compreendida numa perspectiva de escola para *todos*, considerando a diversidade de aprendizagem do alunado, cujo público alvo permeie “[...] por um lado por aqueles que se encontram em situações problemáticas e, por outro, por todos os que no momento não vivenciam essas situações” (SANCHES; TEODORO, 2006, p. 71), caracterizando e preconizando uma escola inclusiva.

A escola inclusiva, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998, p. 41), é “entendida como aquela que, além de acolher todas as crianças, garante uma dinâmica curricular que contemple mudar o caráter discriminatório do fazer pedagógico, a partir das necessidades dos alunos.” Logo, entende-se por ela como uma educação mais igualitária, com vias para uma educação que considere a *heterogeneidade* do aprender.

Na inclusão, diferentemente do modelo de integração, o sistema educacional precisa estar apto para receber, se adaptar e trabalhar com as deficiências (GLAT; BLANCO, 2007). A esse respeito, Sánchez (2005, p. 12) coloca que “[...] a educação inclusiva centra-se

em como apoiar as qualidades e as necessidades de cada um e de todos os alunos na comunidade escolar, para que se sintam bem vindos e seguros e alcancem o êxito.”

Castro e Pimentel (2009, p. 308) complementam que

“[...] o paradigma da inclusão defende que a escola precisa atender às necessidades educativas dos educandos que nela se inserem. Isto significa deixar de ignorar os itinerários individuais, ou melhor, passar a ouvir e ver aqueles a quem não se falava, ouvia e via. Passar a ouvi-los e vê-los significa estar disposto a buscar pistas e indícios que apontem para a melhor forma de ajudá-los a aprender.”

Os pesquisadores Ainscow, Booth e Dyson (2006, p. 15) estabelecem seis tipos de caminhos para se pensar a inclusão, quais sejam:

1. Inclusion as a concern with disabled students and others categorised as ‘having special educational needs’.
2. Inclusion as a response to disciplinary exclusion.
3. Inclusion in relation to all groups seen as being vulnerable to exclusion.
4. Inclusion as developing the school for all.
5. Inclusion as ‘Education for All’.
6. Inclusion as a principled approach to education and society.¹¹

Nunes e Madureira (2015, p. 129), a partir dos elementos levantados como essenciais para o processo de inclusão elencados anteriormente, colocam que o conceito de inclusão tem muitos significados, representando “[...] um poliedro de múltiplas facetas, onde cada uma delas contém algo da sua essência, mas nenhuma esgota o significado pleno do conceito”, o qual apresentamos a seguir na Figura 2:

¹¹ “1. Inclusão como preocupação com alunos com deficiência e com aqueles que apresentam “necessidades educacionais especiais”.
 2. Inclusão como resposta à exclusão disciplinar.
 3. Inclusão em relação a todos os grupos vistos como vulneráveis a exclusão.
 4. Inclusão como desenvolvimento da escola para todos.
 5. Inclusão como ‘escola para todos’.
 6. Inclusão como abordagem baseada em princípios da educação e da sociedade.” (Tradução nossa).

FIGURA 2 – CONCEITOS QUE ENVOLVEM A INCLUSÃO



Fonte: NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. (2015).

A partir dessa perspectiva, a inclusão perpassa por uma tríade educacional que permeia o *acesso*, a *permanência* e a *aprendizagem*. O primeiro se trata do acesso à escola sem restrições de raça, cor, credo, condições financeiras ou biológicas etc. Contudo não se trata *apenas* do acesso ao ambiente escolar para a socialização de alunos com deficiência ou NEE, como comumente (e erroneamente) crê-se. Assim como também é errôneo crer que a inclusão permeia *apenas* à adaptação arquitetônica de espaços escolares, como rampas, sinalizações, disposição de mobília etc. Ou quando pressupõem-se que o processo de inclusão é pertencente *apenas* para jovens em situação de deficiência (AINSCOW, BOOTH e DYSON, 2006; SANCHES, TEODORO, 2006), o que, em realidade, engloba a todos, como colocado anteriormente. Possivelmente essas concepções errôneas advenham como resquício da construção histórico-cultural de modelos excludentes de escolarização da pessoa com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, discussão essa já apresentada no início dessa subseção. Sendo assim, além do acesso, a inclusão apregoa que alunos em condição de exclusão possam ser mantidos no ambiente escolar por meio de um ensino de qualidade e que considere suas potencialidades de ensino, seu tempo, sua diversidade, levando então à permanência e à aprendizagem do mesmo.

Assim, a educação inclusiva para alunos com NEE visa que

[...] a escola, para além de proporcionar aos alunos um espaço comum, tem de proporcionar-lhes, também, oportunidades para que façam aprendizagens significativas. O que só é possível se aceitarmos que a diferença não é necessariamente impeditiva de aprendizagem e que todos aprendemos com os outros [...]. (SILVA, 2011, p. 120).

Corroboramos com a definição dada por Rodrigues (2015, p. 13) acerca do que viria a ser a inclusão, em que

Antes de tudo, é atitude. Assim sendo, não pode ser imposta, é construída a partir da interiorização, da aceitação, da ação colaborativa e da convivência com as diferenças. É a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro, partilhando e acolhendo todas as pessoas sem exceção. Inclusão no respeito à diversidade [...] dos que representam um grupo vítima de opressão ou discriminação por qualquer motivo. A escola deve ser o reflexo da vida da sociedade e, como tal, deve viver a experiência de conviver com as diferenças. [...] Viver a experiência de conviver com as diferenças é possibilitar os alunos a desenvolverem-se de acordo com as suas condições, ritmos e necessidade de aprendizagem.

Assim, depois de vários documentos após a LDBEN/96, contamos com o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2007, s/p), a qual entende que

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. *As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização.* Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (grifos nossos).

No mesmo documento apresentado anteriormente (BRASIL, 2007, s/p), é disposto que:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes.

Logo, “[...] a Educação Inclusiva não se configura como sinônimo de Educação Especial e sim necessita dela para se constituir, quando trata da inserção dos alunos com NEE no sistema regular de ensino.” (VIOTO; VITALIANO, 2013, p. 363).

Levando em consideração o processo histórico social, normativo e escolar discutido até aqui acerca da escolarização de pessoas em situação de deficiência, podemos dizer que muitos foram os avanços e conquistas para até chegarmos ao processo de inclusão escolar, a qual não visa, como discutido, apenas uma socialização ou uma educação restringida às dificuldades advindas das deficiências, mas sim, uma educação que ultrapasse os problemas aparentes e que favoreça a aprendizagem possível à todos os alunos. Visão esta que corroboramos e que dá base para esta pesquisa.

A partir do que fora exposto, constatamos que, apesar de todos os avanços sociais e político-educacionais, o processo de inclusão ainda enfrenta muitos impasses para

sua efetivação, a partir de dificuldades de implementos concretos para efetivar o processo de inclusão de qualidade dos alunos com NEE na classe comum.

1.2 FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS NA GEOGRAFIA

Abordamos anteriormente a necessidade e o direito da inserção de pessoas com deficiência em sala de aula. A partir dessa necessidade, em que condições se encontram a organização das escolas para acolhê-los? E os professores, como têm se preparado para estabelecer estratégias de ensino que visem seu aprendizado? Esse preparo tem sido ofertado? Em quais instâncias?

Ferracioli (2018, p. 34) referindo-se à área de licenciatura de artes, com pesquisa semelhante a esta, destaca que “os espaços de formação docente devem oportunizar o exercício da reflexão embasado nas discussões e produções teóricas da área”. Contudo, compartilhamos com a pesquisadora a angústia da escassez da produção científica brasileira acerca do ensino direcionado a alunos com NEE em algumas áreas específicas da licenciatura, assim como Artes e Geografia, principalmente quando referido à DI. Em meio ao que é difundido no ensino de Geografia, prevalece-se estudos voltados à Deficiência Visual (DV) a partir da confecção de mapas táteis e mapas mentais, possivelmente por se tratar de um instrumento de análise mais próximo da área. Corroborar-se ainda com Ferracioli (2018) que este fato pode ser um reflexo da falta de atenção dos cursos de licenciatura para com esta temática, ou seja, uma falha no processo formativo, que tem trazido implicações para a ação docente dos professores de Geografia frente à inclusão de alunos com NEE.

Para discutirmos a formação docente para a inclusão, cabe esclarecer que a compreendemos como um processo permanente, tendo em vista as constantes transformações políticas-sociais-educativas e por não se tratar de uma prática instrumental e técnica, mas sim, dinâmica, autônoma e essencialmente reflexiva.

No entanto, a formação docente foi e ainda tem sido pautada em um modelo tradicional de educação, o qual tem como característica o enaltecimento da prática docente e seu conhecimento em detrimento da aprendizagem do aluno. Esse modelo, definido por Contreras (2002 *apud* PUREZA, 2012) como *racionalidade técnica*, é então eminentemente tradicional e instrumental, e apresenta objetivos, técnica educacional, princípios gerais e conhecimentos derivados da investigação, que reduzem a racionalidade prática a uma

racionalidade instrumental, e que muitas vezes é encarado como único meio para o ensino, universalizando a prática escolar (VITALIANO, VALENTE, 2010).

Acreditamos, assim como outros autores (PUREZA, 2012; VITALIANO, VALENTE, 2010; PIMENTA, 2006; GHEDIN, 2006, SACRISTÁN, 2006) que o modelo tecnicista de educação favorece a exclusão por ser seletivo, autoritário, técnico-instrumental, reprodutivo e, portanto, dicotomiza os componentes do saber e os relacionados ao ensino (PUREZA, 2012), tornando-se vago. Pureza (2012) ainda coloca que, neste modelo, quando a diversidade é identificada, ela é categorizada, uma vez que categorizá-la é um caminho mais prático e simples. Assim como, a lógica tecnicista-reprodutiva está em consonância com o sistema mercadológico, alterando o foco da aprendizagem, favorecendo o capital e direcionando o ensino para a “manutenção da engrenagem capitalista” (PUREZA, 2012, p. 68). Pode-se comentar também que o

O princípio fundamental da escola está na formação de indivíduos capazes de refletir conscientemente em sua realidade, isso quer dizer que a escola está para a vida humana e tudo aquilo que possa interferir na sociedade. A escola jamais deveria estar voltada para atender primeiramente o mercado e do lucro [...].

Diante das questões colocadas faz-se necessário o cruzamento das novas demandas sociais e educacionais exigidas pela sociedade atual, como a formação de professores. Sendo a inclusão uma dessas demandas e a formação do professor não pode ficar alheia, sem abrir mão de uma qualidade de ensino para todos sob uma orientação pedagógica emancipadora. (PUREZA, 2012, p. 70).

Vivemos hoje em uma nova era tecnológica e informacional – globalizante –, e que marca uma nova configuração do espaço geográfico e das relações sociais. Nesse contexto surge uma “nova forma” de viver, marcada pela fluidez das relações político-econômico-sociais e das informações, bem como intensifica-se as migrações. O filósofo Bauman (2000) caracteriza esse período como uma modernidade, esta por sua vez “fluída”, líquida, fazendo uma metáfora daquilo que “escorre” e “esvai” com facilidade, atribuindo a essa nova sociedade das grandes e constantes transformações que interferem tão intrinsecamente o modo de viver, pensar, agir. Certamente, essa nova forma de enxergar o mundo interfere em como aprender e como ensinar, como conviver com aquilo que é diferente. E a partir disso, compreendemos que a racionalidade técnica, por si só, já não cabe mais no ensino escolar. Torna-se então “[...] urgente rever essa prática conservadora que lançou o professor a uma racionalidade tecnicista e o transformou em um potencializador do capital humano, sendo assim, da exclusão.” (PUREZA, 2012, p. 68).

Dessa maneira, todos os segmentos da sociedade estão envolvidos num processo de transformação. Em decorrência dessa situação, locais institucionais, como as escolas, são obrigadas a tomar outros direcionamentos, visto que a globalização do direito à educação originou uma ligação do sistema de ensino aos diversos

questionamentos, e tal ação acabou provocando uma nova reorganização curricular (LIBÂNEO, 1994). (FONSECA, 2015, p. 53).

Assim como analisa Rodrigues (2008b, p. 9), “o papel do professor mudou: de um transmissor de informação, ele passou a ser um facilitador do processo de aquisição de conhecimento.” Damasceno (2012, p. 160) nos ajuda a complementar o exposto colocando que o momento histórico é singular, em que podemos vivenciar uma organização escolar democrática, “[...] na qual as diferenças dos estudantes sejam um estímulo para os professores desenvolverem novos métodos/estratégias/meios de ensino que efetivem a aprendizagem de todos.”

Em meio a essas transformações, a formação de professores para a Educação Especial na perspectiva inclusiva passa a ser pensada desde meados da década de 1990, junto com o movimento de inclusão, a partir da Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994b), a qual dispôs três artigos principais com *recomendações* para complementação dos currículos de formação de docentes e profissionais que atuam com pessoas com deficiência. As recomendações permeiam:

Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina “Aspectos ético-políticoeducacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos-Ético-Políticos-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

Art. 3º. Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial. (BRASIL, 1994b, p. 1).

Chacon (2004, p. 335) comenta que os maiores méritos atribuídos às recomendações da portaria citada anteriormente se refere à “[...] deslocar o eixo da preocupação com a formação, até então colocado quase que exclusivamente na área da educação, para as demais áreas de atuação profissional nesse campo; e chamar à discussão a questão do currículo de formação profissional.”

A partir de pesquisa realizada pelo referido autor sobre a influência das recomendações da Portaria nº 1.793 nas modificações curriculares ou não de cursos de formação em Pedagogia e Psicologia, em 33 universidades federais e estaduais, no período de 1992 a 1997, apenas sete universidades realizaram modificações após a portaria, não exercendo a influência esperada, porém, ao menos, permitiu a cobrança das Instituições de Ensino Superior (IES) a se mobilizarem quanto inserção das temáticas propostas, como observado pelo autor.

Após várias normativas, atualmente a formação de professores para a inclusão toma impulso com a Resolução CNE/MEC 02/2015 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, Graduação Plena (BRASIL, 2015), na qual dispõe que:

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, p. 11, grifo nosso).

Assim, a resolução dispõe que os cursos de licenciaturas revisem a grade curricular para atender os conhecimentos considerados necessários à formação do professor, em que a Educação Especial na perspectiva inclusiva abrange. As disposições colocadas pela resolução representam uma mudança no atual cenário da falta de formação nos cursos de licenciaturas, nos quais poucas ou inexistentes discussões acerca dos conteúdos da modalidade são realizadas, e permite, assim como a Portaria nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994b), certa cobrança das IES para reorganização curricular.

Apesar de certo incentivo de tais medidas normativas, verificamos que não tem sido suficiente, pois pouco houve mobilização para melhorar a formação dos professores em relação à referida temática nos últimos anos (VITALIANO, MANZINI, 2010). Algumas pesquisas realizadas na área, como por exemplo, Vioto e Vitaliano (2013), Vitaliano e Manzini (2010), Mantoan (2015), Melo e Sampaio (2007) Damasceno (2006), dentre outros, bem como a própria experiência vivenciada para a realização da pesquisa, indicam a resistência e a dificuldade do profissional da educação em incluir alunos com NEE. A justificativa volta-se para a falta de formação inicial e continuada para a concretização do processo, uma vez que os professores indicam que não tiveram formação necessária para tal, levando à um sentimento de despreparo para efetivar o processo de inclusão. Esse processo se agrava quando somada aos diversos obstáculos que os professores já enfrentam diariamente, com salas lotadas, falta de condições de trabalho, acúmulo de serviço, falta de experiência, falta de tempo e incentivo financeiro para realizarem cursos de capacitação (especializações *lato e stricto sensu*) e o estresse resultante de todo esse “combinado educacional”. Fatores conjunturais e estruturais que envolvem o âmbito escolar também favorecem em grande parcela para o distanciamento do processo inclusivo, tais como a ausência de professores de apoio em sala de aula, falta de recursos, materiais e infraestrutura, bem como a falta de valorização da classe.

A esse contexto, Nozi (2013) coloca que se torna até mesmo redundante citar que a escola não tem estrutura para receber alunos com NEE, assim como a falta de formação específica, pois o discurso está presente em 90% das teses e dissertações analisadas pela pesquisadora. E nesse sentido, Damasceno (2006, p. 55), tece a crítica de que “a antiga história de que a escola não está preparada para educar a todos, é a desculpa que esse mesmo sistema classista burguês dá para velar sua ineficiência em gerenciar toda a complexa estrutura que está sob sua responsabilidade”, reforçando e concretizando justificativas para excluir.

Damasceno (2006) analisa que a escola deveria ser um espaço de democracia, que corrobore com a formação de seres humanos autônomos, autoreflexivos críticos. No entanto, para que isso ocorra, é importante que a escola se torne emancipadora, desprendendo-se das amarras do pensamento reprodutivo, para que assim, a inclusão escolar seja possível, que ensine contra o preconceito, discriminação e sentimento de exclusão. Damasceno (2006, p. 25 e 49, grifos no original) realiza uma crítica pertinente ante o exposto

Penso que esperar que o sistema, por si mesmo, se reestruture, de maneira que os professores, em postura submissa, aguardem as propostas e estratégias de mudanças desenvolvidas pelo poder executivo objetivando a inclusão daqueles que foram, e porque não afirmar que ainda permanecem em outra escola, - a especial -, historicamente excluídos das instâncias sociais comuns, os deficientes, não resultará em mudanças efetivas no sistema educacional.

[...]

Por isso, atentamos para o debate onde apresentamos o professor como àquele que é capaz de buscar por si, o que não foi a ele possibilitado pelo sistema social e educacional, como alternativas e estratégias de inclusão que não estão postas em receituários e manuais de instruções pedagógicas e metodológicas. O movimento é ir além do *como fazer?* Migrando para *com base em minhas reflexões desenvolver o fazer*. Em outras palavras, os professores deverão prescindir dos modelos pedagógicos e assumir a autonomia de seus fazeres pedagógicos junto com seus estudantes em sala de aula.

Diante do que foi manifesto, não buscamos culpabilizar o professor por sua falta de formação ou pela dificuldade que enfrentam em sala de aula para incluir alunos em situação de deficiências e/ou NEE, por que compreendemos que o processo de fato não é simples e fácil, bem como compreendemos que a formação de professor especificamente para a inclusão contempla muitos outros componentes para a sua efetivação, que caberiam outras pesquisas mais aprofundadas. Corroboramos com Pureza (2012, p. 70), que os professores “[...] não são os únicos responsáveis pela construção de uma democracia política e econômica, outras esferas da sociedade também são, mas a escola e o professor têm papel insubstituível na preparação de crianças e jovens para as exigências da sociedade contemporânea.” Mesmo por que, a capacidade de refletir e a humanização no processo de ensino são indispensáveis.

O processo de formação docente para a inclusão ainda apresenta grandes lacunas, e diante disso, vemos na formação autônoma e reflexiva um caminho fecundo para a efetivação do processo, formação esta que, de acordo com Pimenta (2006) e Ghedin (2006), é essencial para a prática docente em si, quase como um sinônimo, e que deveria estar presente em todos os processos de formação.

Nozi (2013) apresenta que o processo de formação docente pode ser compreendido em três fases: formação inicial, continuada e em serviço. Nozi (2013) e Nozi e Vitaliano (2015) apontam que a formação inicial é aquela recebida em cursos de Ensino Médio, referindo-se ao magistério, e nas IES, referindo-se aos cursos de licenciatura.

No que tange a formação continuada, Nozi e Vitaliano (2015) a divide entre formação continuada e formação em serviço, tendo cada qual características específicas. A primeira compete à oferta de cursos de pós-graduação a nível *stricto sensu* e *lato sensu*, cursos, palestras, congressos, simpósios etc. Já a formação em serviço, refere-se à oferta de formação em relação à própria prática do professor, estreitamente ligada ao seu campo de ação. E

Nesse sentido, os principais agentes formativos são os próprios professores e seus pares, bem como especialistas, professores universitários, por meio de grupos de estudos, projetos de pesquisa e extensão e pelos pesquisadores que se interessam em contribuir com conhecimentos úteis para o aprimoramento do processo pedagógico desenvolvido na escola, com vistas à qualidade do ensino (LEITE [2012]). (NOZI, VITALIANO, 2015, p. 139).

Nesse sentido, as autoras supracitadas acrescentam que a formação em serviço

[...] é aquela que contempla conhecimentos teóricos por meio do quais o professor possa confrontar com suas concepções, saberes e práticas e, além disso, possibilita reflexões sobre sua prática a luz de tais conhecimentos. Avaliamos que os subsídios teóricos que se agregaram aos conhecimentos práticos do professor oferecem mais elementos para que ele aprimore sua prática pedagógica, ao mesmo tempo em que ajuda o professor a perceber que não tem o dever de saber tudo, tendo em vista sua incompletude enquanto pessoa e profissional e, por isso, precisa solicitar o apoio de seus pares e de outros profissionais. (NOZI, VITALIANO, 2015, p. 141).

Segundo Rodrigues (2014, p. 16), a formação inicial é um dos momentos mais propícios para a reflexão, modificação de valores, de busca e de confronto com as formas habituais de ensino, sendo um dos momentos de formação mais importantes para a redefinição e reflexão de conceitos.

Na verdade, se este período formativo não for adequadamente aproveitado para mudar os valores e as práticas face ao ensino, os professores são encorajados – por omissão – a ensinar da mesma forma que foram ensinados, isto é, a serem meros reprodutores das estratégias e dos valores que foram usados quando eles ainda eram alunos. Esta perspectiva “reprodutiva” é extremamente conservadora e certamente não contribui para aproximar os professores de valores inclusivos.

Costella (2013, p. 64) considera que “modelos copiados, reformas desastrosas, pensamentos individuais preponderando sobre o coletivo e interpretações mal feitas de teorias da cognição propuseram aos alunos e professores descréditos no decorrer dos tempos.”

De acordo a literatura específica (NOZI, 2013; VIOTO, VITALIANO, 2013; RODRIGUES, 2014, NOZI, VITALIANO, 2015, dentre outros), a temática acerca do atendimento educacional aos alunos com NEE na perspectiva inclusiva deveria ser realizada transversalmente nas disciplinas de cursos de licenciaturas, para que os graduandos sejam melhor preparados quando atuarem em sala de aula, e para que a promoção da diversidade em sala de aula seja

[...] entendida não apenas como a ação que facilita a aprendizagem dos alunos que apresentam ritmos e interesses diferentes, nem como a simples incorporação de ferramentas educativas adequadas para cada realidade acadêmica individual, mas como a aceitação de realidades plurais, como uma ideologia, uma forma de ver a realidade social, em defesa de ideais democráticos e de justiça social. (IMBERNÓN, 2000).” (DUEK, BEZERRA, 2010, p. 189).

No entanto, nos deparamos com outra problemática na formação inicial, relacionada à resistência de professores docentes do ensino superior para abordar assuntos concernentes a áreas distintas de sua formação, tal como aponta Vitaliano (2007, p. 403).

Relacionado aos docentes do ensino superior, a autora coloca que

[...] ainda temos professores que apresentam resistência para realizar as adaptações necessárias ao processo de aprendizagem de alunos com NEE. Fato que confirma a necessidade de buscar alternativas para possibilitar aos professores universitários desenvolverem habilidades que venham a favorecer efetivamente a inclusão de alunos com NEE também no ensino superior.

De fato, a educação como um todo vem enfrentando um grande sucateamento por parte das várias instâncias governamentais e, infelizmente o ensino superior tem sido igualmente atingido, com falta de professores, professores sobrecarregados, falta de reajuste salarial etc. Tanto na educação básica quanto na de ensino superior tem-se a realização da “educação possível”, como é colocado por Damasceno (2006), diante de tantos entraves que são colocados aos professores e à educação. Uma das dificuldades enfrentadas pelos professores do ensino superior é que também não foram preparados para o processo de inclusão, e

Entendemos que, para os professores dos cursos de licenciatura conseguirem preparar os futuros professores, bem como oferecer programas de formação continuada aos professores atuantes para incluir alunos com NEE, é necessário, obviamente, que eles estejam preparados e saibam como atuar para incluir tais alunos. (VITALIANO, 2007).

Ocorre que, por vezes, os professores formadores não demonstram-se abertos ao processo, bem como resistentes a realizar as adaptações necessárias ao processo de

aprendizagem de alunos com NEE (VITALIANO, 2007), ou até mesmo julgam a temática desnecessária à sua área de atuação. É importante compreender que o ambiente escolar envolve, principalmente hoje, processos muito mais complexos do que apenas a sala de aula, o professor e os alunos, os quais os últimos são caracterizados como *alunos-esponja*, no modelo tradicional de ensino. Rodrigues (2008, p. 11) realiza uma crítica que nos permite reflexão

Como se depreende, a resposta a este desafio da Educação Inclusiva parece ser algo que deveria estar disseminado, embutido em todas as matérias de formação. Será possível ensinar Psicologia Educacional sem referir e estudar os alunos diferentes pela precocidade, agilidade ou dificuldade no seu processo de aprendizagem? Será possível ensinar Metodologias de Intervenção sem mencionar como se ensina uma criança com problemas lingüísticos? Será possível ensinar Desenvolvimento Curricular sem fazer uma extensa referência às formas que podem tornar mais dúctil e mais flexível o currículo? Parece difícil responder afirmativamente a qualquer uma destas perguntas. A formação inicial de professores com relação à inclusão deveria toda ela ser feita contemplando em cada disciplina da formação conteúdos que pudessem conduzir a uma atuação inclusiva. Conhece-se o argumento que mais impede este modelo: nem todos os formadores sabem como lecionar nas suas áreas disciplinares estes conteúdos. E a questão é: se não sabem, vamos encarar esta situação de modo a que aprendam, dado que esta falta de competência dos formadores poderá criar graves problemas para o sucesso dos alunos. Não podemos encarar os formadores como “completos”, mas como profissionais em aprendizagem. Até que se possa chegar a um modelo em que a formação esteja disseminada em todas as áreas curriculares, vamos tendo nos cursos de formação inicial de professores disciplinas com o título de “Educação Especial”, ou “Necessidades Educativas Especiais”, ou outras. Temos, assim, um currículo de formação para os alunos “normais” e uma disciplina para alunos “especiais” o que, sem dúvida, não é uma contribuição à partida para a criação de ambientes inclusivos.

Diante das transformações sociais, culturais e históricas, o ensino atual já não se enquadra mais em modelos, moldes. Hoje temos a necessidade de considerar novas formas do conhecimento, novos *aprenderes* e, principalmente, considerar que a aprendizagem dos alunos não é homogênea, até mesmo no ensino superior.

Diante disso, percebemos que é essencial que a universidade se ajuste às novas necessidades de seus acadêmicos, que se revejam os métodos e estratégias tanto no que se refere aos conteúdos conceituais (aquisição do conhecimento em si), como também procedimentais (as estratégias utilizadas) e atitudinais (na interação com o sujeito) diante dessa diversidade em sala, acolhendo todos em todos os espaços da instituição. (NUEEI, 2017, s/p).

Tratando-se especificamente da área de Geografia, Fonseca (2015, p. 46), ao analisar a formação inicial para a docência em relação a alunos com NEE, assume que:

[...] tanto o professor-formador quanto o professor em formação devem ser preparados para assumir uma ação reflexiva e crítica com relação à sua atividade e à sua atribuição na transformação social. É muito importante que os alunos com NEE consigam apreender os assuntos geográficos, reconhecendo-os como relevantes, assim como o profissional da educação. Para que isso se realize, a formação inicial reflexiva do professor é fundamentalmente necessária, uma vez que a partir desta ação reflexiva o professor em formação terá condições de verificar caminhos a serem seguidos de acordo com cada NEE.

Diante do exposto, defendemos que é necessário que a formação inicial esteja pautada de forma efetiva na concepção reflexiva (FREIRE, 1997; PIMENTA, 2006, GHEDIN, 2006, DAMASCENO, 2006), que surge nas décadas de 1970 e 1980 confrontando a concepção tecnicista. De acordo com Vitaliano e Valente (2010, p. 44), a concepção de professor reflexivo é de grande importância para o processo de inclusão, uma vez que norteia

[...] a necessidade dos professores desenvolverem a compreensão de que a inclusão desses alunos, bem como de outras categorias de alunos excluídos, requer uma postura e uma compreensão do fazer pedagógico que envolve uma análise crítica da organização escolar, reflexão e busca de conhecimentos constantes, por meio de discussão com seus pares e junto as fontes de conhecimentos já sistematizados. (VITALIANO; VALENTE, 2010, p. 44).

O princípio norteador do professor reflexivo permeia a premissa de que “os conhecimentos docentes e a prática pedagógica estão essencialmente ligados, pois é no exercício da experiência docente que uma ação é desenvolvida, construída e reconstruída pelo professor, principiando numa atividade dinâmica ao ensinar.” (FONSECA, 2015, p. 30). Cabe também destacar a importância de desenvolver a capacidade reflexiva nos alunos em formação para que esse conhecimento possa transpor à prática, corroborando com Damasceno (2006, p. 21, grifos no original), que “nesse sentido, se faz necessário que o professor desenvolva um senso crítico, para que enfrente o desafio, novo para todos, que é ensinar *na e para* a diversidade de seus estudantes.” Bem como, Fonseca (2015, p. 41) coloca que a

[...] ação-reflexão-ação requer, de modo especial, uma compreensão de que a educação não representa um adestramento e também que o professor valorize a grandeza social da profissão, reconhecendo o aluno como sujeito em crescimento, carecendo de ensinamentos consistentes para prepará-lo política e tecnicamente, e, assim, realizar-se como profissional e cidadão.

Formação para inclusão juntamente com a concepção reflexiva leva ao ponto de partida de que o seu desenvolvimento “[...] está na preparação acadêmica nos cursos de licenciatura que possibilita o nascimento dessa competência que se transformará em aptidão, desde que devidamente cultivada no cotidiano profissional.” (FONSECA, 2015, p. 43).

Diante dessa necessidade, realizamos uma pesquisa paralela a esta com o objetivo de investigar se a temática da inclusão era abordada no curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina e quais os mecanismos para tal. A pesquisa contou com amostragem de 28 alunos formandos e 22 formados, com os quais aplicamos questionários com perguntas estruturadas. A partir dos resultados obtidos, pôde-se concluir que pouco sobre o processo de inclusão dos alunos com NEE fora discutida em sala de aula, tendo como justificativa a falta de tempo diante dos conteúdos específicos da área, porém, deparamo-nos com outros mecanismos de discussão acerca da temática, as quais envolveram projetos de

formação complementar, quais sejam: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa de Educação Tutorial (PET) e meios alternativos como palestras, especializações e disciplina optativa.

Essas formas alternativas encontradas para discutir a inclusão associada ao ensino de Geografia é essencialmente importante, uma vez que os alunos perceberam uma lacuna e não omitiram-se diante dela; eles buscaram mecanismos para que ela seja ofertada, mesmo que de forma complementar. Ainda que de acordo com a literatura específica não seja a forma preconizada para que a inclusão seja abordada na formação inicial por não abarcar todos os alunos, é assertiva.

Cabe colocar também que muitos dos alunos participantes da pesquisa colocaram a busca de formação em palestras, seminários e eventos relacionados à temática. Isso demonstra a autonomia e autoconsciência de que todos são também responsáveis por sua formação, sendo *co-formadores* em seu processo de formação. Demonstra também a autonomia na busca por formação continuada, o que nem sempre se apresenta em condições favoráveis a todos, assim como coloca Nozi (2015, p. 138) que

Notadamente é fato de que os professores não têm recebido a formação continuada desejada e necessária que favoreça a aprendizagem de todos os alunos, tenham eles necessidades educacionais especiais ou não. Muito menos têm sido dadas aos professores condições efetivas de buscarem por uma formação continuada por conta própria, pois em consequência da remuneração salarial não ser suficiente, boa parte dos docentes enfrenta uma jornada de 8 a 12 horas de trabalho, em três turnos, em escolas diferentes.

Também verificamos brevemente as grades curriculares dos cursos de graduação em licenciatura em Geografia das universidades estaduais do estado do Paraná, com o intuito de verificar se contemplam componentes curriculares que possam favorecer o ensino inclusivo. As universidades pesquisadas foram: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Verificamos que de nove universidades que oferta, o curso de graduação em licenciatura em Geografia no Paraná, apenas três apresentam disciplinas com temáticas voltadas à diversidade e inclusão, fora a Libras que, por lei, é obrigatória.

Em comum a todas as grades curriculares encontramos as disciplinas de Libras¹² e Psicologia da Educação. Encontramos um diferencial na UNILA com relação a disciplina de Libras, que é ofertada em dois semestres (Libras I e Libras II). A Libras foi reconhecida como forma de comunicação legal entre os surdos por meio da promulgação da Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), assim como, por meio do Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), determina a obrigatoriedade da inserção da disciplina da língua em cursos de licenciatura e Fonoaudiologia.

A partir da busca realizada, encontramos nas universidades UNIOESTE (Campus Francisco Beltrão e Campus de Marechal Cândido Rondon) e UEPG componentes que podem favorecer o processo de formação inicial em relação à inclusão escolar, as quais ofertam disciplinas que consideramos importantes para o processo. Na UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, encontramos as disciplinas de *Geografia da População e Cultura e Diversidade e Educação Especial e Inclusiva*; já no Campus de Marechal Candido Rondon identificamos a disciplina de *Metodologia do Ensino de Geografia*, que se destacou por apresentar em sua ementa elementos que favorecem a diversidade, tais como “Direitos Educacionais de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de medidas Socioeducativas. Diversidade de Gênero e Sexual. Diversidade Religiosa e Étnico-racial. Diversidade de Faixa Geracional e Direitos Humanos.” (GEOGRAFIA, 2018, s/p.). Na UENP encontramos as disciplinas de *Educação Inclusiva e Geografia e Diversidade*. Assim, pode ser observado que algumas universidades têm buscado alternativas para o debate inclusivo em outras áreas do conhecimento além da Educação.

Diante disso, compreende-se que “um programa eficiente de formação de professores é aquele que consegue demonstrar de modo satisfatório, no currículo e na metodologia, os fundamentos e processos de aprendizagem necessariamente importantes para os alunos da educação básica, com ou sem NEE.” (FONSECA, 2015, p. 45). Reforçando o que já fora apontado por Fonseca (2015), há a necessidade de revisar o currículo de Geografia, principalmente os componentes curriculares da licenciatura, uma vez que

[...] o professor necessita ter, além do conhecimento total dos conteúdos, capacidade de raciocinar de forma coerente e harmoniosa, compreender os fenômenos que envolvem a realidade social e [...] consiga se colocar como componente transmissor dessa realidade, ou seja, o professor de Geografia precisa estar preparado para realizar o ensino de conteúdos, independente do tipo de aluno que se encontra na sala de aula, seja sem ou com NEE. (FONSECA, 2015, p. 37).

¹² “A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.”

E assim, espera-se que com a Resolução CNE/MEC 02/2015, já citada anteriormente, possa acarretar mudanças no quadro apresentado e que possam ser considerados nos currículos de Geografia as diversas temáticas que englobam o processo de inclusão. E, diante disso, compreender também a importância e essencialidade da flexibilidade *da, na, para* a ação pedagógica (PIMENTA, 2006) já na formação inicial. Nesse sentido, Fonseca (2015, p. 45) com base em Pérez Gómez (1999, p. 29), esclarece que:

A flexibilidade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer.

Na formação em serviço, a concepção reflexiva é tão ou mais importante quanto na formação inicial, uma vez que será o momento de efetivá-la, realizada *da e na* prática docente, o que significa, de acordo com Damasceno (2006) e Pimenta (2006), tornar os professores em autores da própria prática docente, implicando, necessariamente na reelaboração das práticas instituídas pelo sistema de ensino, tecnicistas e conservadores por origem. Ou seja, a partir da reflexão docente, além de práticas reelaboradas e autorais, os professores em serviço têm a possibilidade de refletir *da, na e para* a própria ação docente, saindo do campo das ideias para o campo concreto. Mas, para isso se faz necessária a teoria, e, como colocado anteriormente, a formação inicial é o momento mais propício para discussão e modificação de valores atrelados a ela.

Associando a formação em serviço ao processo de inclusão, Nozi e Vitaliano (2015, p. 136) colocam que o

[...] processo de formação em serviço deve ser desenvolvido com base em reflexões sobre a prática e atrelado a conhecimentos teóricos sobre as especificidades do aluno atendido, bem como dos procedimentos de ensino que lhe são pertinentes, das possibilidades didáticas de se trabalhar o conteúdo pretendido, entre outros conhecimentos.

As autoras supracitadas levantam ainda alguns saberes necessários aos professores no momento da formação em serviço, quais sejam:

“[...] dispor-se a buscar apoio; trabalhar coletivamente/colaborativamente/cooperativamente com professores e alunos; estabelecer relações teórico-práticas; ser um professor que reflete sobre sua prática; ser crítico e ter autonomia; estes são os saberes que avaliamos como os mais importantes e viáveis de serem trabalhados na formação em serviço.” (NOZI, VITALIANO, 2015, p. 140).

No entanto, diante do exposto até aqui, não se pretende que a responsabilidade pela efetivação da inclusão de alunos com NEE recaia somente sob o professor, eximindo o sistema do processo (DAMASCENO, 2006).

Na verdade quero reforçar a idéia de que por mais que existam possibilidades de debate na formação do professor, seja inicial ou continuada, a questão é que nessa transição do processo inclusivo penso que não daremos conta de capacitar ou “formar” todos os educadores para intervirem na realidade atual. O professor deverá ser capaz de desenvolver suas estratégias, junto com seus estudantes, ainda que empiricamente, tendo como meta o atendimento das necessidades educacionais dos estudantes com deficiências. [...] O trabalho a ser feito é o despertar pela conscientização da necessidade de se refletir sobre a realidade para nela intervir. Parece-me que isso está posto a poucos, daí podemos entender o discurso da maioria dos professores que se sentem incapazes de participar do processo. (DAMASCENO, 2006, p. 26).

Enquanto o processo de formação ainda não apresenta estruturas mais concretas para atender os diversos componentes necessários para a inclusão e outros aspectos relacionados à educação, compreendemos que a flexibilidade prática possa apresentar bons resultados, nos quais os professores consigam agir diante da dificuldade com o mínimo de autonomia possível, não se omitindo a ela.

Além das transformações sociais, culturais e históricas as quais comentamos anteriormente e que influem consideravelmente no campo educacional, Rodrigues (2008b, p. 8) afirma que “a formação de professores encontra-se, hoje, em profundas mudanças tanto do ponto de vista de conceitos e valores como de práticas. A este fato, não é estranho que as competências que se esperam que o professor domine se revelem cada vez mais complexas e diversificadas.” De acordo com o autor, espera-se do professor o domínio do conhecimento científico, a aplicação psicopedagógica, metodologias de ensino, animação de grupos, atenção à diversidade, dentre outras características, tornando-o, como coloca Nozi e Vitaliano (2015), quase que verdadeiros malabaristas.

E diante disso corrobora-se com Sá e Damasceno (2013, p. 1070) quando ressaltam

[...] que só será possível pensarmos em escolas inclusivas no momento em que investimos na formação humana, pois compreendemos ser o caminho mais fecundo para emancipação do pensamento político e social dos sujeitos, sendo capazes de resistir à racionalidade técnica imposta pela sociedade capitalista. É a partir dessa ótica que cotejamos a formação de professores. No momento que esses profissionais entenderem que suas práticas com os alunos com deficiência e sem deficiência no espaço da sala de aula precisam ser necessariamente fundamentadas na relação humana.

Lopéz (2012) coloca, assim como Vygotski, que todos os alunos têm condições de aprendizado, estando eles em situação de deficiência ou não, mas para tal é imprescindível uma formação de qualidade e que vise a inclusão tal qual uma cultura, uma filosofia, criando a consciência que seja crente na inclusão. Essa formação, no entanto, é responsabilidade do governo, e que podem ser disseminados aos professores de diversas formas, como: leituras específicas acompanhadas de discussões, diálogos entre pares (colaborativo),

videoconferências, visitas a centros educativos que tenham como princípio a inclusão, dentre outras.

Ante o exposto, julgamos relevante considerar na formação docente, seja ela inicial, continuada ou em serviço, as discussões que permeiam a autonomia e reflexão-crítica da ação docente, principalmente frente à própria formação, bem como para possibilitar a transformação de valores. Mesmo por que, a formação inicial, por si só não consegue contemplar todos os componentes solicitados para a formação docente específica e de outros requisitos necessários, como a inclusão dos alunos com NEE, por exemplo. Para tanto, no próximo subcapítulo discutimos sobre as práticas docentes consideradas pela literatura como inclusivas, bem como os saberes necessários para tal.

1.2.1 Práticas Docentes Inclusivas

Acreditamos que, além de uma formação docente pautada na reflexão *das e nas* ações didáticas, outras características são essenciais para a inclusão escolar e que estão intrinsicamente relacionadas à primeira, como práticas que possam atingir o aprendizado de todo alunado, tendo NEE ou não. Para que tais práticas possam ser efetivas, alguns saberes também são essenciais. As práticas docentes que favorecem a inclusão são desafiadoras e por vezes (muitas vezes!) fogem daquilo que é pré-estabelecido. Exatamente em decorrência disso, a visão crítica e reflexiva favorece que o professor saia de sua zona de conforto e ultrapasse as barreiras que estão envoltas à deficiência dos alunos, focadas apenas na falta orgânica que eles apresentam.

Se faz importante compreender que a educação para a inclusão envolve processos que modificam e exigem mudanças e esforços, tais como adaptações arquitetônicas, didático-pedagógicas e curriculares, desenvolvimento de tecnologias assistivas, entre outros. (DAMASCENO, 2012), bem como

Se ha sugerido que una clase inclusiva requiere un entrenamiento previo y un desarrollo profesional continuo por parte de los profesores; que precisa de un tiempo adicional de planificación; que demanda una disminución de la “ratio” de alumnos con necesidades educativas especiales, incluso limitándolos a tres por clase, y que reclama proporcionar ayudas al profesor ordinario, recursos económicos adicionales y un fuerte apoyo de los directores y demás miembros del personal implicado.¹³ (LOPÉZ, 2012, p. 178).

¹³ “Tem sido sugerido que uma aula inclusiva requer treinamento prévio e desenvolvimento profissional contínuo pelos professores; que requer tempo de planejamento adicional; que exige uma redução na “divisão” de alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo a limitação de três por turma, e que fornece ajuda ao professor regular, recursos financeiros adicionais e forte apoio dos diretores e outros funcionários envolvidos.” (Tradução nossa).

Duek e Bezzerra (2012) e Damasceno (2006) também apoiam a ideia de que, para que a inclusão ocorra, é importante que a escola também seja pensada para tal, na forma como se organiza e concebe seu currículo, como avalia, como organiza a sala de aula para as atividades etc., ou seja, como orienta a organização das estratégias de ensino, auxiliando o professor. Por isso a importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) estar em consonância com a concepção inclusiva, para que todo o processo pedagógico esteja alinhado a ela e à outros aspectos também relevantes para a condução da escola. Silva (2011) coloca que a inclusão “[...] só têm razão de ser se os professores souberem pôr em prática atividades e estratégias que vão ao encontro dos pressupostos que lhes subjazem.” Assim, nos dizeres de López (2012, p. 177),

Hablamos de una escuela que no rechaza a ningún niño por la naturaleza y extensión de sus necesidades especiales; una escuela que tenga siempre en cuenta las necesidades particulares de cada individuo; una escuela capaz de experimentar soluciones nuevas que puedan responder a las necesidades de todos los alumnos, organizando el programa de estudios, declarando nuevas misiones, aceptando visiones nuevas, organizando grupos de estudio, todo ello integrado en el funcionamiento normal de la escuela; una escuela capaz de modificar sus estructuras para adaptarse mejor a las necesidades educativas de todos sus alumnos; una escuela que responda a las demandas de las familias de los niños con dificultades de aprendizaje; una escuela capaz de actuar sobre la singularidad de la persona. Una escuela, en fin, libre de cualquier tipo de discriminación, porque se base no tanto en el concepto de eficacia cuanto en el derecho de cada niño a asistir a una escuela libre de cualquier tipo de marginalización.¹⁴

Para Damasceno (2006, p. 33) se faz necessário modificar as estruturas cristalizadas espaço-temporalmente, uma vez que a escola que temos é segregadora, diferentemente da escola que queremos, e que

Como consequência decorrente dessa afirmação, podemos inferir - não dá conta de atender à diversidade humana; educa para a homogeneização, uma vez que desconsidera as diferenças; reproduz a lógica dominante - só os mais fortes resistem; hierarquiza os indivíduos, uma vez que reproduz as classes existentes na organização social; dentre muitas outras constatações.

Isto posto, o modelo inclusivo busca, como colocado em outro momento, não só a acessibilidade e socialização, mas também a permanência, esta que seja de qualidade e

¹⁴ “Falamos de una escuela que não rejeite nenhuma criança pela natureza e extensão de suas necessidades especiais; uma escola que sempre leve em conta as necessidades particulares de cada indivíduo; uma escola capaz de experimentar novas soluções que possam responder às necessidades de todos os alunos, organizando o programa de estudos, declarando novas missões, aceitando novas visões, organizando grupos de estudos, todos integrados no funcionamento normal da escola; uma escola capaz de modificar suas estruturas para melhor se adaptar às necessidades educacionais de todos os seus alunos; uma escola que responde às demandas das famílias de crianças com dificuldades de aprendizagem; uma escola capaz de agir sobre a singularidade da pessoa. Uma escola, enfim, livre de qualquer tipo de discriminação, porque não se baseia tanto no conceito de eficácia quanto no direito de cada criança frequentar uma escola livre de qualquer tipo de marginalização.” (Tradução nossa).

bem sucedida na escola, e não tão somente um número a ser contabilizado nos dados administrativos.

Nesse contexto, é necessário que a escola procure responder, a contento, às demandas de um público cada vez mais diverso. Isso requer um currículo flexível; recursos físicos, pedagógicos e didáticos adaptados às necessidades dos alunos; ajustes na proposta curricular e metodológica, conforme as características do alunado; trabalho de colaboração e apoio entre os profissionais da escola; além da organização de estratégias de apoio ao desenvolvimento profissional de professores. (RODRIGUES, 2003).” (DUEK, BEZERRA, 2010, p. 190).

Diante do exposto, a literatura específica acerca da inclusão escolar traz uma organização dos saberes e competências docentes necessárias para que o processo seja palpável e condizente com sua concepção – considerar a heterogeneidade da aprendizagem de todos os alunos. Complementando as dimensões dos saberes, competências e atitudes levantadas por Rodrigues (2008b), Nozi (2013), a partir de pesquisa documental, sistematizou alguns dos saberes docentes recomendados pela literatura como importantes para a inclusão escolar de alunos com NEE, saberes estes organizados em cinco temas, quais sejam: 1) Dimensão Atitudinal; 2) Dimensão Procedimental; 3) Características Pessoais do Professor; 4) Dimensão Conceitual, e 5) Dimensão Contextual. Cada tema contou com diversas categorias e subcategorias, as quais foram dispostas da seguinte forma:

TEMA 1 DIMENSÃO ATITUDINAL

- 1.1 Valorizar a diferença e a heterogeneidade, acreditar no potencial dos alunos e estimular o desenvolvimento deles;
- 1.2 Ter responsabilidade pedagógica: compromisso com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;
- 1.3 Dispor-se a ressignificar conceitos e práticas.
- 1.4 Dispor-se a estar em processo contínuo de autoformação, formação continuada ou em serviço;
- 1.5 Dispor-se à alteridade;
- 1.6 Ser favorável à Educação Inclusiva;
- 1.7 Dispor-se a buscar apoio;

TEMA 2 DIMENSÃO PROCEDIMENTAL

- 2.1 Identificar e atender as necessidades educacionais de cada aluno;
- 2.2 Proceder ao planejamento das aulas, às adaptações e/ou diferenciação curricular e a avaliação dos alunos com NEE;
 - 2.2.1 Proceder ao planejamento de ensino;
 - 2.2.2 Proceder a adaptações e/ou diferenciação curricular;
 - 2.2.3 Proceder a avaliação da aprendizagem dos alunos com NEE;
- 2.3 Desenvolver práticas pedagógicas inovadoras e diversificadas;
- 2.4 Trabalhar coletivamente/colaborativamente/cooperativamente com professores e alunos;
- 2.5 Estabelecer relações teórico/práticas;
- 2.6 Desenvolver um clima emocional e afetivo positivo em sala de aula em relação aos alunos com NEE;
- 2.7 Adquirir conhecimentos didático-pedagógicos;
- 2.8 Promover procedimentos que visem à socialização e respeito entre os alunos;
- 2.9 Proceder a avaliação e organização do espaço físico da sala de aula;

TEMA 3 CARACTERÍSTICAS PESSOAIS DO PROFESSOR

- 3.1 Ser um professor que reflete sobre sua prática;
- 3.2 Ser crítico;
- 3.3 Ter autonomia;

3.4 Ser criativo;

3.5 Ser lexível;

3.6 Ter autoconhecimento.

TEMA 4 DIMENSÃO CONCEITUAL

4.1 Ter conhecimentos específicos sobre as deficiências e as NEE;

4.2 Conhecimento das teorias de desenvolvimento humano e de aprendizagem;

4.3 Conhecer a legislação e lutar pelos seus direitos e dos alunos com NEE;

4.4 Conhecer e compreender a importância dos pressupostos da educação inclusiva;

4.5 Conhecer sobre o uso das tecnologias para o ensino.

TEMA 5 DIMENSÃO CONTEXTUAL

5.1 Ter responsabilidade político-social;

5.2 Dialogar com o contexto sociocultural dos alunos. (NOZI, VITALIANO, 2015, p. 132).

A pesquisa realizada por Nozi (2015, p 143), como ela mesma justifica ao se indagar “em que medida as recomendações dos pesquisadores são realmente válidas? O que qualifica os pesquisadores a dizerem o que é recomendável que os professores saibam, façam e sejam para promover a inclusão escolar dos alunos com NEE?”, foi embasada em pesquisadores que, em sua maioria, realizaram as pesquisas em campo, tendo como base o cotidiano escolar e a atuação dos professores como centralidade nas reflexões realizadas. Além disso, a autora ainda pondera que

É possível percebermos que é praticamente impossível um único professor possuir ou dominar todos os saberes identificados neste trabalho, mesmo porque, como seres humanos, somos seres inacabados, por isso devemos estar em constante processo de formação. Também é certo que não é apenas por meio de um único tipo de formação que o professor vai conseguir dominar tais saberes, do mesmo modo que não é exequível a um único curso ou disciplina contemplar todas as dimensões envolvidas na formação do professor para a educação inclusiva. (NOZI, 2013, p. 144).

A importância da pesquisa de Nozi (2013) permeia, além de contribuir para a organização de currículos de cursos de licenciaturas aos níveis de formação, inicial, continuada e em serviço, elucidar que não basta apenas o conhecimento científico e sistematizado, mas sim, principalmente o professor estar disposto ao processo de inclusão escolar, ou seja, estar disposto à heterogeneidade, dispor de tempo para buscar conhecimentos teóricos, assim como colocado anteriormente, dispor a buscar compreender as dificuldades dos alunos com NEE para então dispor-se a buscar estratégias de ensino adequadas, dentre outros aspectos.

Como já discutimos anteriormente, a autora categoriza como “características pessoais do professor”, enaltecendo a importância da formação crítica e reflexiva frente às ações pedagógicas.

Gostaríamos de destacar a dimensão atitudinal do professor, a qual pode ser determinante para a efetivação do processo de inclusão. De acordo com Rodrigues (2008b, p.

15), “de pouco serviriam os saberes e as competências se os professores não tivessem atitudes positivas face à possibilidade de progresso dos alunos.” O autor ainda complementa que

Para desenvolver expectativas positivas é essencial que o professor conheça múltiplas formas de eliminar e contornar dificuldades e barreiras e que possa, a partir deste trabalho, **acreditar e fazer acreditar** que o aluno é muito mais do que as suas dificuldades e que existem variadas formas para se chegar ao sucesso. (RODRIGUES, 2008b, p. 15, grifos nossos).

Para que os professores desenvolvam atitudes positivas ao processo de inclusão escolar, é válido que alguns aspectos sejam abordados já na formação inicial e dar continuidade na formação continuada e em serviço, além da flexibilidade pedagógica. Damasceno (2006) sugere que sejam desenvolvidas competências que extrapolem as técnicas e os métodos pré-estabelecidos, tal como a possibilidade de orientar-se e ser autônomo no desenvolvimento das práticas; desenvolver professores para a sensibilidade humana, em que possam estar abertos ao processo de inclusão e,

Nesse sentido, os indivíduos sensíveis estariam mais abertos ao acolhimento da diversidade humana, reconhecendo-a não como característica que apenas diferenciam os indivíduos, mas como essência da natureza humana, desenvolvendo assim a tolerância e aceitação no coletivo social. (DAMASCENO, 2006, p. 29).

Rodrigues (2008b, p. 15) também aponta alguns elementos importantes a serem considerados para favorecer a dimensão atitudinal do processo, permeando

Conhecer casos de boas práticas, conhecer percursos pessoais para além da idade escolar, conhecer, enfim, depoimentos de pessoas que conseguiram construir vidas autônomas e úteis apesar de condições adversas, são certamente fatores que influenciam a formação de atitudes. Claro que quanto maior for a implicação e proximidade da pessoa com estes processos bem sucedidos, mais sedimentada e convicta será a sua atitude positiva face à possibilidade de sucesso de alunos com dificuldade. (RODRIGUES, 2008b, p. 15).

Estar disposto à diferença, à heterogeneidade, acreditar no potencial dos alunos e estimular seu desenvolvimento; ter responsabilidade pedagógica; dispor-se a ressignificar conceitos e práticas, por meio de processo contínuo da consciência da co-formação, formação continuada ou em serviço, e dispor-se a buscar apoio, são alguns dos pontos de relevância levantados por Nozi (2013) para favorecer a dimensão atitudinal frente ao processo de inclusão. Lopéz (2012) ainda complementa colocando que

Puede darse el caso, sin embargo, de que el sistema en su conjunto posea una visión, los incentivos y recursos necesarios y un plan de acción, pero, si los educadores no se creen capaces de responder a las necesidades de sus estudiantes, el resultado será más bien la ansiedad debida a que dudan de su propia habilidad para ser buenos profesores.¹⁵

¹⁵ “Pode ser o caso, no entanto, que o sistema como um todo possua a visão, os incentivos e recursos necessários e um plano de ação, mas, se os educadores não se sentirem capazes de responder às necessidades de seus alunos, o resultado será de ansiedade porque duvidam de sua própria capacidade de serem bons professores” (Tradução nossa).

Estar disposto ao processo de inclusão é um ponto crucial, mas tão importante quanto é a *dimensão procedimental*, que refere-se ao saber-fazer docente e, de acordo com Nozi (2013, p. 85), concerne ao “[...] conhecimento didático-pedagógico e as habilidades necessárias para saber ensinar”, momento em que as práticas e estratégias tomam lugar no cenário pedagógico. Rodrigues (2008b) coloca que no planejamento se faz importante focar-se mais nos objetivos, nas estratégias e como organizá-las do que essencialmente nos conteúdos. Certamente os conteúdos são essencialmente necessários, porém, se conduzido sem ressignificá-lo à aprendizagem do alunado, pouco será efetivo. A Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior ainda recomenda que

Para que possa compreender quem são seus alunos e identificar as necessidades de atenção, sejam relativas aos afetos e emoções, aos cuidados corporais, de nutrição e saúde, sejam relativas às aprendizagens escolares e de socialização, o professor precisa conhecer aspectos psicológicos que lhe permitam atuar nos processos de aprendizagem e socialização; ter conhecimento do desenvolvimento físico e dos processos de crescimento, assim como dos processos de aprendizagem dos diferentes conteúdos escolares em diferentes momentos do desenvolvimento cognitivo, das experiências institucionais e do universo cultural e social em que seus alunos se inserem. São esses conhecimentos que o habilitarão para o atendimento à diversidade dos alunos e para trabalhar na perspectiva da escola inclusiva. (BRASIL. MEC, 2000, p. 55).

As práticas inclusivas se fazem importantes também por não atingirem apenas alunos com dificuldades de aprendizado, mas todos os alunos envolvidos, por considerar as diferentes ações didáticas de ensinar e aprender. Rodrigues (2008b) ainda fala do saber-fazer docente, relacionado às competências docentes que são: avaliação, planejamento e intervenção. Compreendemos, no entanto, que o domínio dessas competências seja a principal dificuldade apresentada pelos docentes ao pensar a inclusão escolar. Tendo isso em vista, pautamo-nos inicialmente na concepção norte americana de Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), a qual consiste numa adaptação da proposta do Desenho Universal, desenvolvido pela área da arquitetura que tem como princípio a construção de ambientes acessíveis a todos. Para explicar o conceito de DUA nos pautamos em Nunes e Madureira (2015). O qual pode ser definido como:

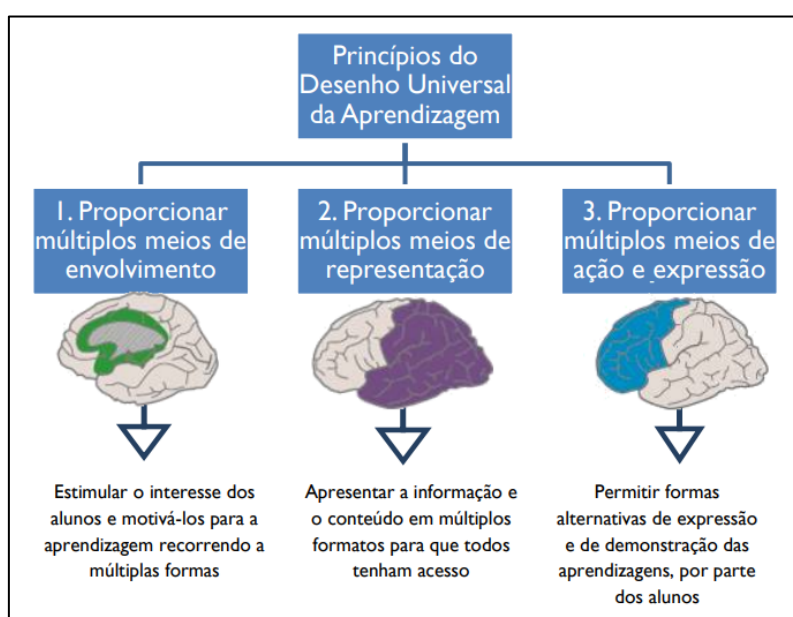
[...] uma abordagem curricular que procura ajudar os docentes a: i) responder às necessidades de diversos alunos; ii) remover as barreiras à aprendizagem; iii) flexibilizar o processo de ensino; iv) permitir aos alunos formas alternativas de acesso e envolvimento na aprendizagem e, por último, v) reduzir a necessidade de adaptações curriculares individuais, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.” (NUNES, MADUREIRA, 2015, p. 140).

Para que todos os elementos citados sejam concluídos, o DUA é fundamentado por diversas áreas do conhecimento, sendo uma das principais a neurociência, que estabelece

três sistemas básicos do conhecimento, sendo eles: as *redes afetivas*, as *redes de reconhecimento* e as *redes estratégicas*, cada qual correspondendo a um local particular do cérebro, funções específicas, como ilustrado na Figura 3 a seguir, bem como funcionam de forma diferente de pessoa a pessoa, podendo apresentar maior capacidade ou fragilidade nas diversas redes. Nunes e Madureira (2015, p. 134) esclarecem que

As redes afetivas relacionam-se com a motivação para a aprendizagem e ajudam o sujeito a determinar o que é importante aprender; as redes de reconhecimento referem-se ao que aprendemos e, por último, as redes estratégicas relacionam-se com o como aprendemos e indicam-nos como fazer as coisas (Courey et al., 2012; Meyer et al., 2014).

FIGURA 3 – PRINCÍPIOS BÁSICOS DO DUA



Fonte: NUNES, MADUREIRA, 2015.

Para que todos os princípios citados anteriormente atinjam seus objetivos – a aprendizagem de todos os alunos, em situação de deficiência, dificuldade escolar, ou não –, é importante que se flexibilize não somente o acesso à escola, mas também ao currículo e aos recursos necessários para que os alunos aprendam. Neste sentido, Nunes e Madureira (2015, p. 133) argumentam que,

Para que tal aconteça os docentes deverão demonstrar flexibilidade: i) na forma como envolvem/motivam os alunos nas situações de aprendizagem, ii) no modo como apresentam a informação e iii) na forma como avaliam os alunos, permitindo que as competências e os conhecimentos adquiridos possam ser manifestados de maneira diversa (Katz, 2014).

Diante do *primeiro princípio*, “na realidade, não há um meio de envolvimento e de motivação ideal para todos os alunos em todos os contextos, por isso é essencial implementar múltiplas opções para envolver e motivar os alunos para a aprendizagem.”

(NUNES, MADUREIRA, 2015, p. 135). Ocorre, então, a necessidade de elucidar estratégias pedagógicas que estimulem e motivem os alunos e, portanto, que sejam desafiadoras.

Complementando o exposto, López (2012, p. 180, grifos no original) coloca que é necessário pensar no “[...] conjunto de incentivos para implicar a todos en la educación inclusiva, pues, sin motivación, *el resultado puede ser pasivo y la resistencia activa*.”¹⁶. A autora coloca a importância de incentivos afetivos, mais afetivos que externos, pois é a partir da elevação dos laços emocionais que a valorização tem ação.

A autora, referindo-se a alguns fatores importantes para o processo de inclusão, destaca que um deles está relacionado aos recursos, sejam eles materiais, técnicos ou organizativos. Este último, por sua vez, envolve também o tempo de organização e planejamento.

Ao abordarem o fracasso escolar, Shimazaki et al (s/a, s/p.), também incluem a falta de motivação como uma das causas que interferem na aprendizagem dos alunos, e que estão ligadas a outros fatores extra e intra-curriculares, “[...] tais como o ensino inadequado feito por meio de currículos obsoletos, falta de motivação e fatores socioeconômicos e culturais.” Os autores complementam colocando que “Outros fatores são os biológicos e psicológicos, [...] tais como a falta de percepção, atenção, memória ou requisitos básicos para a elaboração do conhecimento escolar.”

Outra abordagem teórica que também dá suporte para a organização de práticas inclusivas é a da Epistemologia Genética de Piaget para explicar a construção do conhecimento pelos educandos, Costella (2008, p. 58) coloca que

Ela se efetiva quando um processo novo falseia hipóteses já existentes, necessitando de acomodação. A acomodação reorganiza a novidade e o conhecimento passa a ser construído. Assim, é importante avaliar como está se processando a formulação de hipóteses no pensamento dos alunos. Oportunizar a reflexão sobre o conhecimento já existente, propor novas ações para serem coordenadas é o papel do professor.

Nesse sentido, a autora ainda destaca a importância de estratégias que possam surgir como desafios e provocações que induzam “[...] um desequilíbrio e uma reequilibração, a fim de buscar o que se tem de global na construção imagética para uma análise local, uma compreensão do cotidiano, para que a magia dos significados desperte o interesse pelos lugares mundiais.” (COSTELLA, 2008, p. 39). Consideramos que seja a partir desse movimento que conseguiremos motivar e instigar o alunado: a partir da construção de saberes prévios.

¹⁶ “conjunto de incentivos para envolver todos na educação inclusiva, pois, sem motivação, o resultado pode ser a resistência passiva e ativa.” (Tradução nossa).

Considerando as dificuldades dos alunos com deficiências sensoriais, dos alunos com dificuldade de aprendizagem, tais como, dislexia, ou até mesmo com diferenças sociais e culturais, o *segundo princípio* foi pensado para preconizar a diversificação das formas como a informação é apresentada, ou seja, por meio da visão, audição e tato, como por exemplo: áudio, escrita impressa ou em braille, vídeos, exposição oral, imagens etc.

Diante disso, Gimenez (2000, p. 83), comenta da importância de considerarmos as inteligências múltiplas no processo de ensino-aprendizagem, atuando numa perspectiva de considerar todas as formas de aprendizagem quanto forem possíveis, assemelhando-se ao que propõe Vygotski (1997). O autor, por meio de Machado (1996), argumenta a importância de explorarmos as mais variadas formas de aprendizado e elenca algumas delas: linguística; lógico-matemática; corporal-cinestésica; espacial; musical; interpessoal e intra-pessoal; pictórica. A inteligência deve ser considerada em suas diversas formas e não a partir apenas de testes fragmentados, como comumente ocorre. Rodrigues (2015, p. 13), coloca que

As diferentes linguagens: verbal, visual, sonora, tátil ou de movimento dão sustentação ao desenvolvimento cognitivo, fundamentam determinados padrões de ação e reação que permitem a convivência entre os indivíduos, sejam eles deficientes ou não, ampliando as possibilidades de aprender.

Acerca da intervenção pedagógica, também relacionada ao princípio que aqui abordamos, Rodrigues (2008b, p. 13, grifos no original) coloca que “[...] a *intervenção* propriamente dita com os seus múltiplos aspectos: conhecimento de estratégias de ensino gerais e específicas face as dificuldades que os alunos podem evidenciar (trabalho multinível, resolução de problemas, trabalho de projeto, pesquisa de informação etc.)” Essas seriam algumas das estratégias com vistas a contemplar todas as formas de aprendizagem.

Tratando-se do primeiro e segundo princípios a partir do DUA, gostaríamos de esclarecer e refletir, por meio de Damasceno (2006, p. 46, grifos do autor) que, no entanto,

Aparece muito claramente no discurso dos professores com que estive interagindo na escola estudada, que o *como fazer?*, ainda permanece fortalecido, principalmente envolto na idéia de instrumentalização, do uso de técnicas. Muitos professores pensam que para efetivar a inclusão de deficientes em suas salas regulares, basta conhecer e aplicar as mais diversificadas tecnologias assistivas e, pronto, em um passe de mágica, a inclusão escolar se efetivará. [...] Com isso, é possível afirmar que as tecnologias, de modo geral, não podem e nem precisam ser desconsideradas. Elas têm importância. Entretanto, seu uso e adequação estão vinculados à mediação humana. No que se refere à inclusão escolar de deficientes, apenas o uso das tecnologias chamadas assistivas não serão capazes, por si só, de efetivar a inclusão. A autonomia docente deverá estar presente nesse processo escolar democrático e inclusivo.

As práticas não podem se reduzir a técnicas e metodologias dadas, mas sim nas possibilidades de reflexão, sendo aplicadas a partir de um objetivo. “[...] somente a instrumentalização técnica dos professores não possibilitará o desenvolvimento de estratégias

pedagógicas diferenciadas em contextos de aprendizagem diversos.” (DAMASCENO, 2006, p. 61). Rodrigues (2008b, p. 11) complementa a ideia anterior, colocando que,

[...] para promover a Educação Inclusiva a questão não é, muitas vezes, a de encontrar mais pessoas ou pessoas com perfis profissionais diferentes, não é, talvez, encontrar novos recursos ou recursos diferentes; é, sobretudo, por meio de estratégias reflexivas, do trabalho cooperativo lançar um novo olhar sobre as práticas docentes, sobre a equipe e os recursos que a escola dispõe.

Neste sentido, as mais variadas tecnologias, as mais diversificadas atividades apresentadas aos alunos só têm sentido se dialogadas com os princípios reflexivos *da, na e para* a prática docente; desde que tenham coerência e objetividade, bem como, a mediação humana, sempre necessária nas relações educativas e humanas.

Nessa perspectiva Rodrigues (2008b) e Duek e Bezerra (2010) abordam a necessidade de questionar o caráter meramente descritivo e informativo dos componentes curriculares, na qual

Para ensinar a turma toda, independentemente das diferenças de cada um dos alunos, temos de passar de um ensino transmissivo para uma pedagogia ativa, dialógica, interativa, que se contrapõe a toda e qualquer visão unidirecional, de transferência unitária, individualizada e hierárquica do saber. (BORDAS, ZOBOLI, 2009, p. 83).

Já com relação ao *terceiro princípio*, cada aluno se identifica com uma forma diferente de se expressar, ou seja, alguns alunos podem se identificar mais com a expressão de forma escrita e não oral, ou vice-versa. Tendo isso em vista, é importante que o docente proporcione diversificados espaços e formas de os alunos expressarem seu conhecimento, assim como a forma de avaliação da aprendizagem, “[...] quer com o modo como cada um se envolve na aprendizagem, quer com a forma como revela o que aprendeu.” (NUNES, MADUREIRA, 2015, p. 136). Como exemplo, as autoras (p. 138) colocam que ao invés de pedir-se aos alunos para “*escrever à mão um texto sobre as férias usando pelo menos 20 palavras*”, solicitar, de modo mais abrangente para “*escrever um texto de 20 palavras*”, permitindo que alunos com dificuldades diversas utilizem outros recursos que realizem a atividade, que não só a manual, atingindo o objetivo da escrita de um texto de 20 palavras, sendo irrelevante o processo usado para tal.

Acerca das competências enaltecidas por Rodrigues (2008b), acerca da avaliação, o autor destaca a recorrente utilização de testes e modelos de provas não relacionadas ao significado educacional e que não possibilitam identificar as formas de intervenção. E deste modo, “é essencial desenvolver modelos de avaliação educacional que permitam, numa lógica ligada ao processo educativo, encontrar indicadores que consintam a avaliação de fatores que influenciam a aprendizagem.” (RODRIGUES, 2008b, p. 13). No processo avaliativo, Bordas e Zoboli (2009, p. 82), destacam que

Para ensinar a turma toda, parte-se da certeza de que as crianças sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe são próprios. É fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa pelo aluno. O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno.

A partir desse princípio, a adaptação curricular é essencial, a qual representa “modificações promovidas no currículo, pelo professor, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem, na escola regular, juntamente com seus parceiros coetâneos.” (MEC/SEED, 2000, p. 08). Cabendo ressaltar que essas modificações devem estar atreladas ao objetivo que se pretende em sala de aula, em que

Igual se puede decir de los cambios que introduce el profesor en los objetivos de aprendizaje, en el uso de materiales o en el ambiente de clase. Se entiende que los alumnos adquirirán diferentes niveles de conocimiento y lo usarán en diferentes grados de competencia; por eso, los objetivos de aprendizaje han de formularse de manera flexible para individualizar los objetivos de la lección dirigida al grupo de estudiantes. Estos objetivos pueden ser modificados formulándolos de forma menos compleja usando aplicaciones más funcionales, reduciendo los estándares de ejecución, ajustando el ritmo de la lección o adaptando los criterios de evaluación.¹⁷ (LOPÉZ, 2012, p. 182)

López (2012, p. 180) justifica a necessidade de adaptação curricular no processo de inclusão escolar, colocando que no

El proceso de inclusión, sin embargo, requiere algo más que valores compartidos referidos a los alumnos y a sus aprendizajes; requiere también capacidad de innovación y de adaptación de la enseñanza, es decir, que los profesores han de ser, por un lado, agentes de innovación por su cercanía al escolar y su brega diaria con los problemas de la diversidad y de las diferencias, pero, por otra parte, son obstáculos para que los cambios necesarios se produzcan porque están poderosamente afincados en los modos tradicionales de instrucción. De aquí la importancia que reviste conocer las formas y funciones de la adaptaciones curriculares y el proceso de toma de decisiones cuando aquellas son necesarias.¹⁸

As adaptações “[...] podem ser implementadas em **várias áreas e momentos da atuação do professor**: na promoção do **acesso ao currículo**, nos **objetivos** de ensino, no **conteúdo** ensinado, no **método** de ensino, no processo de **avaliação**, na **temporalidade**.”

¹⁷ “O mesmo pode ser dito das mudanças que o professor introduz nos objetivos de aprendizagem, no uso de materiais ou no ambiente de sala de aula. Entende-se que os estudantes adquirirão diferentes níveis de conhecimento e os usarão em diferentes graus de competência; portanto, os objetivos de aprendizagem devem ser formulados de maneira flexível para individualizar os objetivos da aula voltados para o grupo de alunos. Esses objetivos podem ser modificados formulando-os de maneira menos complexa, utilizando aplicações mais funcionais, reduzindo os padrões de execução, ajustando o ritmo da aula ou adaptando os critérios de avaliação.” (Tradução nossa).

¹⁸ “O processo de inclusão, no entanto, requer mais do que valores compartilhados relacionados aos alunos e sua aprendizagem; Também requer capacidade de inovação e adaptação do ensino, ou seja, os professores devem ser, por um lado, agentes de inovação por sua proximidade com a escola e sua luta cotidiana com os problemas da diversidade e das diferenças, mas, por outro lado, são obstáculos para as mudanças necessárias, porque são poderosamente baseadas em modos tradicionais de ensino. Daí a importância de conhecer as formas e funções das adaptações curriculares e do processo de tomada de decisões quando estas são necessárias.” (Tradução nossa).

(MEC/SEED, 2000, p. 09, grifos no original). Porém, é comum que docentes compreendam-na e associem-na como sinônimo de supressão desses componentes para o público com NEE, compreensão esta errônea quando se trata de inclusão escolar. A esse respeito, López (2012, p. 181) esclarece que

Las adaptaciones curriculares no son sino modificaciones que se hacen en los contenidos del currículo y en los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en clases ordinarias. En ellas se ajustan o modifica bien la propia enseñanza, bien el ambiente de aprendizaje, bien los materiales curriculares, para permitir el logro personal de todos los alumnos y su participación, al menos parcial, en las diferentes actividades de clase. Con ella, se ayuda al estudiante individual a compensar las dificultades de tipo intelectual, físico, sensorial o de conducta; se le permite utilizar las habilidades que posee para la adquisición de otras nuevas; se puede prevenir las discrepancias entre las habilidades que posee y los contenidos que debe manejar en la clase ordinaria; se puede reducir el nivel de abstracción de la información que reciben en la clase ordinaria, haciéndolo relevante para su futuro, y permite crear una cierta acomodación entre los estilos de aprendizaje del alumno y de enseñanza del profesor.¹⁹

Para tanto, a adaptação curricular envolve essencialmente o planejamento, que seja flexível e reflexivo, assim como bem pensado e comunicado (LÓPEZ, 2012, p. 180): “[...] cómo, con quién y en qué secuencia de pasos o etapas se formularía, se comunicaría y se pondría en marcha el cambio. Habría que preguntarse, además, por los beneficios que se obtendrían, los principios en que se apoyaría y las precauciones que deberían tomarse.”²⁰ A autora ainda complementa que “de esta manera, los profesores toman decisiones constantemente acerca de lo que ha de adaptarse, modificarse, clarificarse o reconfigurarse, ya sea en la enseñanza, ya en el currículo.”²¹ (LÓPEZ, 2012, p. 181).

Tratando-se do planejamento voltado à adaptação curricular, o MEC/SEE (2000) coloca que no Plano de Aula é importante considerar a diversidade, visando: a flexibilização da temporalidade; organização do espaço de sala de aula; pluralidade metodológica (ensino e avaliação); planejamento das estratégias de ensino relacionadas aos

¹⁹ “As adaptações curriculares não são apenas modificações que são feitas nos conteúdos do currículo e nos alunos com necessidades educacionais especiais em classes regulares. Eles ajustam ou modificam o próprio ensino, seja o ambiente de aprendizagem ou os materiais curriculares, para permitir a realização pessoal de todos os alunos e sua participação, pelo menos parcialmente, nas diferentes atividades de sala de aula. Com elas, o aluno individual é ajudado a compensar as dificuldades de natureza intelectual, física, sensorial ou comportamental; ele pode usar as habilidades que possui para a aquisição de novas habilidades; se pode evitar discrepâncias entre as habilidades que ele tem e o conteúdo que se deve administrar na classe ordinária; pode-se reduzir o nível de abstração da informação que se recebe na aula ordinária, tornando-a relevante para o seu futuro, e permite criar uma certa acomodação entre os estilos de aprendizagem do aluno e o método de ensino do professor.” (Tradução nossa).

²⁰ “[...] como, com quem e em que sequência de passos ou etapas se formularia, se comunicaria e se colocaria em prática. Deve-se também perguntar sobre os benefícios que seriam obtidos, os princípios sobre os quais ela seria apoiada e as precauções que devem ser tomadas” (Tradução nossa).

²¹ “desta forma, os professores constantemente tomam decisões sobre o que deve ser adaptado, modificado, esclarecido ou reconfigurado, seja no ensino ou no currículo.” (Tradução nossa).

objetivos e consequentes conteúdos a serem abordados. O mesmo documento apresentado pelo MEC, complementa:

No que se refere aos ajustes que cabem ao professor desenvolver e implementar para garantir o acesso do aluno com necessidades especiais a todas as instâncias do currículo escolar, encontram-se, de maneira geral:

- **criar condições físicas, ambientais e materiais para a participação do aluno com necessidades especiais na sala de aula;**
- **favorecer os melhores níveis de comunicação e de interação do aluno com as pessoas com os quais convive na comunidade escolar;**
- **favorecer a participação do aluno nas atividades escolares;**
- **atuar para a aquisição dos equipamentos e recursos materiais específicos necessários;**
- **adaptar materiais de uso comum em sala de aula;**
- **adotar sistemas alternativos de comunicação, para os alunos impedidos de comunicação oral, tanto no processo de ensino e aprendizagem como no processo de avaliação;**
- **favorecer a eliminação de sentimentos de inferioridade, de menos valia, ou de fracasso.** (MEC/SEE, 2000, p. 10, grifos no original).

Cabe ressaltar que não é sempre que a adaptação curricular é necessária, em que “[...] el equipo docente debe de identificar los momentos en que el alumno puede tomar parte en la lección sin hacer modificaciones en relación con lo diseñado para la clase ordinaria y cuando puede alcanzar similares resultados que sus compañeros de aula.²²”

Acerca da organização do espaço de sala de aula com vistas à participação do alunado e como facilitador na aprendizagem de alunos com NEE, é recorrente na literatura específica (LÓPEZ, 2012; NOZI, 2013; VIOTO, VITALIANO, 2015; DAMASCENO, 2006, CARVALHO, 2016; BEYER, 2006, MEC/SEE, 2000) a recomendação não apenas no que concerne à organização de mobiliário para facilitar a locomoção dos alunos, mas também no que diz respeito ao agrupamento dos mesmos. De acordo com as recomendações, a formação de grupos para realização de atividades, sejam eles pequenos ou médios, são de suma importância, uma vez que favorece a aprendizagem colaborativa²³, ou seja, aprendizagem entre pares. Considerar a heterogeneidade na formação desses grupos

[...] pode permitir condições para a ocorrência de respostas diferenciadas, seja em função dos objetivos propostos, da natureza dos conteúdos a serem abordados, das necessidades dos alunos, suas características e interesses. A organização das atividades de aprendizagem em pequenos grupos estimula a cooperação e a comunicação entre os alunos, o que é interessante para um aluno com necessidades educacionais especiais. (MEC/SEE, 2000, p. 12).

Além disso, “los estudiantes que aprenden a trabajar colaborativamente con sus compañeros de distintas culturas estarán mejor preparados para desenvolverse en medio de una sociedad

²² “A equipe de ensino deve identificar os momentos em que o aluno pode participar da aula sem fazer modificações em relação ao que foi projetado para a aula ordinária e quando pode alcançar resultados semelhantes aos de seus colegas de sala.” (Tradução nossa).

²³ Em algumas referências, a aprendizagem colaborativa pode ser encontrada como sinônimo de aprendizagem cooperativa ou tutoria em pares.

tan compleja y variada como la actual.²⁴” (LOPÉZ, 2012, p. 183). Assim como podemos colocar também que

Estos planes pueden tener efectos sobre cómo se enseña y sobre cómo se se espera que los aprendices participen: el grupo pequeño y el aprendizaje mediado por compañeros pueden facilitar la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales; el aprendizaje en grupos dirigidos por el profesor permite el contacto profesor-estudiante o alumno-alumno más que en el gran grupo o que, desde luego, en el trabajo independiente; el aprendizaje mediado por compañeros, incluyendo el aprendizaje cooperativo, proporciona oportunidades para crear habilidades sociales, mejorando la participación y la iniciativa del alumno.²⁵ (LOPÉZ, 2012, p. 182).

Damasceno (2006) e Schneider (2003) ainda ressaltam a importância do trabalho colaborativo entre os docentes, mas que possa envolver essencialmente a comunidade escolar como um todo: coordenações pedagógicas, professores, e alunos, por meio de tutela de pares ou ação colaborativa entre eles, favorecendo diálogos recorrentes e, conseqüentemente, a reflexão crítica. Acrescenta-se também o papel da família nesse processo. López (2012, p. 179) ainda complementa que

Para atender estas y otras necesidades, la escuela debe ser reestructurada, de tal manera que – como se recoge en la literatura – los profesores trabajen con grupos heterogéneos y cooperativos de estudiantes, porque estas estrategias son más efectivas para el aprendizaje; que los educadores proporcionen a sus alumnos modelos individualizados de currículo, de evaluación y de instrucción; que los estudiantes, el personal de la escuela, los padres y toda la comunidad escolar colaboren en el diseño y desarrollo de una educación efectiva para todos los alumnos; que se proporcione a los estudiantes, por parte de todos los implicados, abundantes oportunidades para usar el pensamiento divergente y para ser creativos, y, finalmente, que el personal de la escuela enseñe a los alumnos habilidades sociales, tales como situaciones en las que puedan interactuar y en las que relacionen unos con otros y en las que se desarrollen relaciones de amistad.²⁶

Rodrigues (2008b) aponta para uma formação que vise à prática e não tão somente o teórico, contando com trabalho cooperativo e supervisionado; trabalho cooperativo ou colaborativo, para que os professores não carreguem consigo e sozinhos o peso do

²⁴ “Os estudantes que aprendem a trabalhar de forma colaborativa com os seus colegas de diferentes culturas estarão mais bem preparados para se desenvolver no meio de uma sociedade tão complexa e variada como a atual.” (Tradução nossa).

²⁵ “Estes planos podem ter um efeito sobre como se é ensinado e sobre como se espera que os alunos participem: pequenos grupos e a aprendizagem mediada pelos colegas podem facilitar a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais; a aprendizagem em grupos liderados pelo professor permite que haja maior contato professor-aluno ou aluno-aluno do que em grupos grandes ou, claro, no trabalho independente; a aprendizagem mediada por colegas, incluindo a aprendizagem cooperativa, oferece oportunidades para criar habilidades sociais, melhorando a participação e a iniciativa dos estudantes.” (Tradução nossa).

²⁶ “Para atender a estas e outras necessidades, a escola deve ser reestruturada, de tal forma que - como dito na literatura - os professores trabalhem com grupos heterogêneos e cooperativos de estudantes, porque essas estratégias são mais eficazes para a aprendizagem; que os educadores forneçam a seus alunos modelos individualizados de currículo, avaliação e instrução; que alunos, funcionários da escola, pais e toda a comunidade escolar colaborem na concepção e desenvolvimento de uma educação eficaz para todos os alunos; que haja oportunidades abundantes para os alunos usarem pensamentos divergentes e serem criativos e, finalmente, que a equipe escolar ensine habilidades sociais aos alunos, como situações nas quais eles possam interagir e relacionar-se entre si, desenvolvendo relações de amizade.” (Tradução nossa).

planejamento, a programação, as estratégias, a gestão da sala de aula, a avaliação, a aproximação teórico-prático, dentre outros.

A partir do que foi levantado por Nozi (2013), apresentamos a seguir algumas reflexões que permeiam a dimensão conceitual.

Relacionada à *dimensão conceitual*²⁷, Rodrigues (2008b, p. 12), a coloca como a busca de arcabouço de aspectos teóricos, bem como de investigação de contextos reais para nortear a ação pedagógica e, especificamente no que diz respeito à Educação Inclusiva, “[...] esta dimensão de saberes envolve o conhecimento das características de desenvolvimento e de aprendizagem de alunos com condições não habituais. Envolve certamente a caracterização pedagógica destas condições não habituais de desenvolvimento.”

O autor supracitado destaca que é comum os professores darem ênfase à patologia da deficiência, em termos clínicos, o que reforça sua deficiência e não sua capacidade de aprender, em si.

De acordo com a literatura, é necessário inverter essa visão perante o aluno em situação de deficiência, tendo a necessidade de enfatizar as dificuldades apresentadas pelos alunos a partir do viés educacional e não clínico, esta que por sua vez tem sentido de diagnosticar, prescrever, tratar²⁸. Se faz necessário, então, “[...] conhecer como se avalia, como se planeja, como se desenvolve um processo educacional e de aprendizagem em alunos com dificuldades ou com deficiências que, se não forem enquadradas, poderão influenciar a plena participação no processo educativo.” (RODRIGUES, 2008b, p. 12).

Já acerca da *dimensão contextual*, Damasceno (2006) coloca que os conhecimentos dos saberes específicos e pedagógicos são muito importantes, mas, tão importante quanto são os conhecimentos adquiridos a partir da experiência, conhecimentos político-sociais, éticos e humanos. O autor coloca que a

[...] conduta profissional e político-social possibilita um direcionamento à prática docente quanto à tomada de decisão favorável à competência de todos para participação democrática na vivência social, facilitando a criação de recursos que favoreçam o desenvolvimento de posturas desejáveis, tanto do ponto de vista individual, como também do conjunto social. (DAMASCENO, 2006, p. 43).

Nozi (2013, p. 22) complementa colocando que espera-se que o professor

[...] tenha o compromisso ético e profissional de promover o desenvolvimento dos alunos com NEE, mesmo que isso custe um tempo maior para pesquisa, planejamento, discussão com os pares e até mesmo o desgaste físico e emocional,

²⁷ A discussão acerca da dimensão conceitual será aprofundada no subcapítulo “Abordagem social da Deficiência Intelectual”.

²⁸ Tal discussão será aprofundada na próxima subseção, quando tratarmos da Síndrome de Down e os aspectos educacionais que a envolve.

pois só quem tem alunos com NEE em sala de aula sabe as dificuldades pelas quais passa no cotidiano escolar para atender às especificidades desses alunos.

Compreendemos, assim como Nozi (2013), que será quase que impossível o professor apresentar todas as características listadas neste subcapítulo. Porém, é essencialmente importante que o mesmo as considere como práticas significativas para o processo de inclusão escolar e que as utilize como aspectos norteadores de suas práticas. E a partir disso, finalizamos com as palavras de Nozi (2013, p. 145)

Desejamos que todos os professores se desarmem e não imponham limites a si mesmos para ações que promovam o desenvolvimento acadêmico de todos os seus alunos. Sabemos que trilhar no caminho da inclusão escolar é correr riscos, às vezes cometer erros, mas errar em algumas ocasiões é inevitável, já que este caminho ainda está sendo construído. Talvez uma saída seja não caminhar sozinho, mas ir cativando parceiros para ajudar a retirar as pedras do caminho... (NOZI, 2013, p. 145).

A partir das dificuldades e as possibilidades apresentadas até o momento, na próxima subseção abordamos práticas favoráveis à inclusão no Ensino de Geografia, uma vez que compreendemos que uma das maiores queixas dos professores seja como pensar suas práticas para os alunos com NEE.

1.2.1 Práticas Favoráveis à Inclusão de Alunos com NEE no Ensino de Geografia

“La educación social vencerá a la defectividad. Entonces, probablemente, no nos comprenderán cuando digamos de un niño ciego que es deficiente, sino que dirán de un ciego que es un ciego y de un sordo que es un sordo, y nada más.”²⁹
(VYGOTSKI, 1997, p. 82)

Apresentamos anteriormente algumas recomendações da literatura específica acerca do processo de inclusão de alunos com NEE na sala regular. Vimos, a partir do DUA, apresentamos por Nunes e Madureira (2015), que as ações didáticas quando pensadas para a inclusão devem proporcionar múltiplos meios de envolvimento, de representação e meios de ação e expressão, de acordo com a Figura 3 (vide página 59). Desta forma, no processo de inclusão é importante que o professor identifique as dificuldades apresentadas por seus alunos e crie forma de minimizá-las.

A partir disso, consideramos necessário discutir também as possibilidades existentes na literatura referente ao ensino de Geografia e práticas favoráveis ao processo de inclusão. Adiantamos que a literatura é escassa, identificando poucos trabalhos nessa vertente

²⁹ “A educação social superará a defectividade. Então, provavelmente, não nos entenderão quando dissermos que uma criança cega é deficiente, mas dirão de um homem cego que ele é um cego e de uma pessoa surda que é surda, e nada mais.” (Tradução nossa).

de pesquisa, sendo elas: Freitas (2008), Silva e Melo (2008), Cabral (2011) e Pires e Sampaio (2010). Nesse sentido, acreditamos que esse diálogo seja necessário ao passo que

[...] o professor necessita ter, além do conhecimento total dos conteúdos, capacidade de raciocinar de forma coerente e harmoniosa, compreender os fenômenos que envolvem a realidade social e [...] consiga se colocar como componente transmissor dessa realidade, ou seja, o professor de geografia precisa estar preparado para realizar o ensino de conteúdos, independente do tipo de aluno que se encontra na sala de aula, seja sem ou com NEE. (FONSECA, 2015, p. 37).

De acordo com essa necessidade, que não é exclusiva da Geografia, mas sim das licenciaturas como um todo, buscamos a seguir alguns caminhos possíveis para a formação docente, partindo-nos dos saberes e práticas docentes consideradas pela literatura específica como favoráveis para o processo de inclusão escolar, as quais poderão ser igualmente favoráveis para o processo de inclusão de alunos com SD. Cabe ressaltar que não deve-se interpretar esse subcapítulo como modelos pré-estabelecidos, mas sim, como possibilidades de ensino na disciplina de Geografia visando a inclusão de alunos com NEE, necessitando adaptações para cada contexto escolar e de aprendizagem.

A Geografia tem como principal objeto de estudo a compreensão do espaço geográfico que, em conjunto com os conceitos geográficos – lugar, paisagem, território, região e, por alguns (MENDONÇA, 2002; LEFF, 2001; AB’SABER, 2003), sociedade-natureza, se tornam lentes teóricas pelas quais a referida ciência irá compreender a realidade.

Nesse sentido, Costella (2008, p. 30) afirma que “os conceitos geográficos teorizam acontecimentos que, por sua vez, são responsáveis pelo processo que dinamiza o espaço. Ao construir o conhecimento, o professor deve acreditar nessa teorização, emergente do entorno que compreende o lugar onde ocorrem as relações.” E, compreender o espaço por seus conceitos, “é como se um determinado espaço abrangesse diferentes interpretações com complexidades crescentes, entoando uma textura de sobreposições interpretativas.” (COSTELLA, 2008, p. 30).

Suertegaray (2005, p. 58) complementa a ideia anterior, estabelecendo que

[...] o espaço geográfico é uno e múltiplo, podendo ser constituída sua análise através de diferentes filtros (os conceitos). Considero-os operacionais na medida em que eles permitem a construção de caminhos analíticos. Isto porque cada um deles enfatiza uma dimensão da complexidade organizacional do espaço geográfico: o econômico/cultural (na paisagem), o político-administrativo/cultural (na região) o político estratégico (no território), a existência objetiva e subjetiva (no lugar) e a transfiguração da natureza no (ambiente), as conexões, os fluxos (em rede). Não obstante, nenhum deles prescinde das determinações expressas em uns e em outros.

Dentz, Andreis, e Rambo (2016) indicam que ensinar Geografia implica no esforço de elaboração da análise espacial pelo viés geográfico. Para esse movimento as categorias servem para colocar em questão, o mundo tratado como objeto de pensamento, na

aula de Geografia. E, construir conhecimento geográfico, na perspectiva de uma educação geográfica, é uma tarefa que requer que o professor tenha entendimento do que implicam essas categorias geográficas, para, assim, poder propor discussões e problematizações em sala de aula, que estabeleçam relação com a vida dos sujeitos estudantes (CAVALCANTI, 2002; TOMITA, 2006; CALLAI, 1999). Essa, por sua vez, está inserida em um contexto espacial que deve ser valorizado em sala de aula. Costella (2013) ainda complementa que a compreensão do espaço manifesta infinitas interpretações, uma vez que “decifrar esse espaço, compreendê-lo como um todo dinâmico, podendo reorganizá-lo quando necessário, e observá-lo diante de outros sistemas de ações em situações distintas são os objetivos dessa ciência no que diz respeito à ação pedagógica.” (COSTELLA, 2008, p. 58).

Dentz, Andreis, e Rambo (2016) explanam que se no espaço geográfico se os discentes são capazes de identificar categorias como lugar, paisagem, região e território, e discutirem uma forma plausível de usá-las no ensino de Geografia, então esses conseguem ter uma noção do que é espaço. Os mesmos autores ratificam que a importância de realizar a análise pautando-se nos conceitos implica numa forma simples, mas não pouco importante, de apresentar aos alunos uma maneira diferenciada de apreensão do conhecimento geográfico, pois implica em reflexões prospectivas, ou seja, que avança e complexifica as compreensões na aula de Geografia. E assim,

Ao compreender que estudar Geografia é estudar as manifestações do homem, com relação ao espaço geográfico compreende-se que há uma correlação ajustada entre o homem, a ação e o espaço. Assim, a Geografia é a ciência que promove a construção e a interpretação dos nós que compõem uma rede de eventos espaciais. (COSTELLA, 2013, p. 65).

Silva e Silva (2012) consideram que é importante propiciar ao educando uma análise do espaço geográfico, por meio da construção dos conceitos geográficos permitindo uma aproximação com sua realidade, bem como sua compreensão e diferentes formas de intervenção do espaço vivido. Assim, a partir do momento que o aluno visualiza sua inserção no contexto local conseguirá compreender o contexto regional, nacional e global. Assim, a utilização dos saberes geográficos no cotidiano dos alunos contribuirá para melhorar os resultados da prática docente, uma vez que

[...] a interação com o entorno permite constantes reorganizações de esquemas assimiladores, a partir da própria ação do sujeito em refletir sobre o espaço. No momento que há interação, existe o abandono da memorização de elementos geográficos isolados, e o sujeito passa a construir relações em sua mente, compreendendo novas totalidades. (COSTELLA, 2008, p. 58).

Assim como ressalta Costella (2013), é importante que se considere que a aprendizagem não se dá isoladamente, mas sim em um processo contínuo, sendo necessário

que se ressaltar e respeitar o que o aluno traz, em essência, para a sala de aula, que é sua experiência vivida em um espaço com o estabelecimento de relações diversas. Esse processo se dá igualmente e, principalmente, para alunos com NEE, os quais poderão ser melhor motivados para a aula, conforme proposta do DUA. Compartilhamos do ponto de vista de Callai (1999, p. 61) em que “[...] partindo do lugar em que se vive, é mais fácil compreender os fenômenos. É mais fácil organizar as informações, podendo-se teorizar, abstrair do concreto, na busca de explicações, de comparações, de extrapolações.”

Partindo-se da perspectiva da Geografia humanística, Mello (2011) parte do pressuposto da percepção do espaço a partir do conceito de lugar, em que existir necessariamente implica em ter um lugar. O autor expõe como exemplo lugares mais próximos, como a cama, a casa, a rua, o bairro, em que estabelecemos nossas experiências mais próximas e diretas. Contudo, o autor coloca também que a cidade, a região, a pátria e até mesmo o Planeta Terra, em uma perspectiva ecológica, se torna um lugar simbólico. A partir desta perspectiva, Tuan (2015, p. 18) traz-nos o conceito de experiência:

Assim, a experiência implica a capacidade de aprender a partir da própria vivência. Experienciar é aprender; significa atuar sobre o dado e criar a partir dele. O dado não pode ser conhecido em sua essência. O que pode ser conhecido é uma realidade que é um constructo da experiência, uma criação de sentimento e pensamento. [...] Experienciar é vencer os perigos. A palavra “experiência” provém da mesma raiz latina (*per*) de “experimento”, “experto” e “perigoso”. Para experienciar no sentido ativo, é necessário aventurar-se no desconhecido e experimentar o ilusório e o incerto.

Desta forma, é importante que o professor de Geografia se atente em propiciar espaços e metodologias que proporcionem discussões a partir do que os alunos trazem de conhecimentos prévios no contexto de sala de aula.

No entanto, para que essas estratégias didáticas sejam significativas àquilo que o aluno, com deficiência ou não, apresenta em sua vivência, se faz necessário que se estabeleçam as devidas conexões por meio de questionamentos desequilibradores para que os conceitos sejam construídos. A respeito, Costella (2008, p. 66) esclarece que

Os conceitos envolvem a organização de lugares específicos e poderão ser construídos pela organização de imagens mentais. Se a imagem não está no objeto, e sim no sujeito, no momento que esse sujeito, por meio de comparações ou de elementos que permitam uma textualização imagética, como algum cheiro virtual, música, comidas típicas, relações com climas ou vegetações já conhecidas, poderá vivenciar a imagem desse espaço distante de uma forma mais ativa do que uma simples leitura de textos ou exposições longíquas de um professor. Assim, se o aluno se torna capaz de relacionar informações existentes na Índia, como a pobreza que a imprensa mostra ou produtos produzidos lá que circulam pelo mundo, ou até mesmo elementos culturais, essas compreensões existentes num dos patamares do conhecimento poderão ser desafiadas. Esses desafios se referem às interações com questionamentos desequilibradores que o professor possa fazer ou a interpretações coletivizadas, trocas de abordagem a partir de outras realidades, como diferentes compreensões sobre músicas indianas, e a outras propostas que propiciarão a

assimilação desse novo patamar, que compreende a adaptação e a equilibração de novas estruturas de conhecimento.

Ante o exposto, julgamos que trabalhar com o espaço vivido em sala de aula com alunos com NEE se torna de suma importância, não somente em um contexto inclusivo, mas sim com todos os alunos por permitir o vínculo com a experiência, levando em consideração sua história para a construção intelectual (PIRES, SAMPAIO, 2010, p. 192).

Complementando o que fora exposto anteriormente, Callai (1999, p. 62) expõe que a Geografia “[...] é uma disciplina que permite ser um instrumento útil para ler e entender o mundo, para exercitar a cidadania e para formar o cidadão”, em que, assim como propõe Damasceno (2006), tem as condições de instigar em seus alunos a autonomia e reflexividade acerca da realidade vivida. Callai (1999, p. 62) ainda argumenta que, para além de um ensino de Geografia que vise concepções metodológicas tradicionais, bem como considere um conhecimento estático, “[...] deve passar a ideia de movimento, no qual as pessoas, ao construir a sociedade, produzam um espaço com suas marcas, carregado de historicidade.”

Ante o exposto até o momento, tendo como base a necessidade de um ensino de Geografia a partir das experiências vividas pelos alunos e, destas, poder construir caminhos para a criticidade sobre o espaço geográfico, analisamos que essas possibilidades nos levam à considerar os alunos como protagonistas de sua própria aprendizagem a partir de seu mundo vivido. Assim como os professores se tornam atores de sua própria ação pedagógica a partir da reflexão-na-ação (DAMASCENO, 2006; PIMENTA, 2006; GHEDIN, 2006), os alunos se tornem atores de seu próprio aprendizado, a partir de uma reflexão para a aprendizagem, em que

O contato direto com os objetos a serem conhecidos, ou seja, com sua “concretude” não pode ser descartado, mas o importante é intervir no sentido de fazer com que esses estudantes percebam a capacidade que têm de pensar, de realizar ações em pensamento, de tomar consciência de que são capazes de usar a inteligência de que dispõem e de ampliá-la, pelo seu esforço de compreensão, ao resolver uma situação-problema qualquer. Mas, sempre agindo com autonomia para escolher o caminho da solução e a sua maneira de atuar inteligentemente. (DAMASCENO, 2006, p. 140).

No que concerne às metodologias relacionadas ao que expomos anteriormente, corroboramos com o que expõe Costella (2013, p. 68) que, “ao se pensar em metodologias deve-se pensar em como estas metodologias reagirão com os processos de aprendizagem e isso só é possível se o professor estudar o aluno, da mesma forma ou mais que estudar a sua própria ciência.” Assim, Tomita (2006, p. 42) propõe que seja

[...] importante observar que nem todas as tarefas ou atividades de aprendizagem atraem os alunos. Nesse sentido, cabe ao professor: analisar se os objetivos propostos apontam razões significativas; verificar se os conteúdos relacionam-se aos

interesses pessoais; e perceber se ocorre aquisição de novos conhecimentos e habilidades.

Acrescentamos aos apontamentos realizados acima a importância de conhecer a necessidade e dificuldade de cada aluna, para que o planejamento das atividades seja condizente com os mecanismos que buscam superar essas dificuldades, assim como considera Heredero (2010, p. 199), em que

[...] é muito importante lembrar que ser educador, hoje, é buscar conhecer cada vez mais cada um dos seus alunos, procurando as alternativas pedagógicas que melhor possam atender às peculiaridades e necessidades de cada um deles no processo de mediação da construção do conhecimento. (HEREDERO, 2010, p. 199).

A partir de todas essas premissas, assim como já abordamos em outro momento, consideramos que metodologias tecnicistas, conteudistas e inflexíveis não são favoráveis ao processo inclusivo, já não cabendo mais no ensino de Geografia. Em um mundo cada vez mais dinâmico e flexível, se faz emergente contestar a ideia da existência de alunos passivos, meramente expectadores de aulas teóricas, em que ficam à mercê de um professor que apenas despeje as informações em sua direção esperando que o conhecimento apenas “aconteça”. Contudo, não quer dizer que tenhamos que reinventar e utilizar inúmeras tecnologias (RODRIGUES, 2008a), mas sim que possibilite um melhor aprendizado, partindo-se do sujeito/aluno.

O papel das instituições de ensino, com os profissionais da educação, vem ganhando cada vez mais importância dentro da busca de práticas de ensino diferenciadas, que sejam capazes de conquistar a atenção do aluno, motivando-os ao processo de aprendizado. Para tanto, encontramos nas metodologias ativas meios fecundos para atingir as finalidades expostas até o momento. E, tratando-se especificamente da Deficiência Intelectual (DI), também objeto de estudo dessa pesquisa, Pires e Sampaio (2010, p. 192), complementam que a “Geografia deve oferecer situações desafiadoras para esse aluno, levando-o a agir sobre o ambiente. Com esses desafios, o aluno vai construindo sua noção de espaço e tempo, estabelecendo relações de causa e efeito.” Acerca da SD, Rodrigues (2015, p. 13) complementa que

A visão interacionista do desenvolvimento contribui com a prática pedagógica no sentido de entender a construção e elaboração do pensamento do aluno a partir da formação de conceitos, conhecimentos, habilidades e significação mediados pelo professor, que organiza situações de aprendizagem. A construção de uma rede de interações entre professor e aluno, aluno e alunos, passa por comportamentos, como perguntar, expor, incentivar, escutar, coordenar e participar de debates. Atuando em diferentes oportunidades pedagógicas e em modos de expressão oral, escrita, gráficos, expressões corporais etc., o aluno vai relacionando o que foi aprendido por meio de esquemas de significações mais flexíveis, complexas e criativas.

Berbel (2011, p. 26) apresenta que “[...] a escola tem a incumbência de atuar para promover o desenvolvimento humano, a conquista de níveis complexos de pensamento e de comprometimento em suas ações.” A autora ainda enfatiza a importância do professor como elo desse processo entre escola-aluno, pois “[...] ele tanto pode contribuir para a promoção de autonomia dos alunos como para a manutenção de comportamentos de controle sobre os mesmos.” (BERBEL, 2011, p. 26). As metodologias ativas, desta forma, auxiliam os alunos a perceberem que são o produto de suas próprias iniciativas. Transformar o aluno em parte do processo educativo também corrobora para garantir a autonomia.

Nesse sentido, as metodologias ativas estariam intimamente ligadas ao desenvolvimento da autonomia dos alunos, o qual julgamos necessário especialmente aos alunos com NEE, pois farão parte do processo de aprendizagem, podendo estabelecer mais facilmente as conexões necessárias para seu aprendizado, desde que objetivadas e planejadas de acordo com as necessidades dos alunos.

A colocação da construção da autonomia como fundamental passo para alcançar os objetivos educacionais se dá no sentido da sua importância para aguçar a vontade de aprender nos alunos, haja vista seu caráter libertador. No entanto, quando não existe a autonomia,

[...] vamos encontrar os que se percebem como “marionetes”, apresentando sentimentos negativos por serem externamente guiados, tendo as causas de seus comportamentos relacionadas a fatores externos, como o comportamento ou a pressão de outras pessoas. Essa situação promove sentimentos de fraqueza e ineficácia, implica o afastamento de situações de desempenho e acarreta o desenvolvimento precário das habilidades que possibilitariam uma melhor interação com eventos do ambiente. (BERBEL, 2011, p. 27).

De maneira a garantir essa autonomia educacional, conseguindo igualmente despertar nos alunos a motivação e a vontade de aprender, é evidente que se torna necessário o envolvimento das instituições de ensino e dos professores, adaptando e criando novas metodologias para alcançar tal objetivo. Do ponto de vista do professor, há promoção de autonomia em sala quando ele:

a) nutre os recursos motivacionais internos (interesses pessoais); b) oferece explicações racionais para o estudo de determinado conteúdo ou para a realização de determinada atividade; c) usa de linguagem informacional, não controladora; d) é paciente com o ritmo de aprendizagem dos alunos; e) reconhece e aceita as expressões de sentimentos negativos dos alunos (REEVE, 2009, apud BERBEL, 2011, p. 28).

Desta forma, as metodologias ativas se configuram como maneiras de “[...] desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática

social [...]” (BERBEL, 2011, p. 29). Desse modo, a problematização se caracteriza como uma “[...] estratégia de ensino/aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas.” (BERBEL, 2011, p. 29).

É certo que a obtenção de informações continua sendo imprescindível dentro do contexto escolar:

Os estudantes necessitam de informações, mas são especialmente estimulados a trabalhar com elas, elaborá-las e reelaborá-las em função do que precisam responder ou equacionar. Nesse caminho, é possível que ocorra, gradativamente, o desenvolvimento do espírito científico, do pensamento crítico, do pensamento reflexivo, de valores éticos, entre outras conquistas [...]. (BERBEL, 2011, p. 34)

O que é importante ser refletido e modificado é a maneira como ocorre essa prática, tentando sempre transformar o aluno, por meio da autonomia, em um ser pensante, plenamente engajado em aprender, não apenas aprendendo por ser “obrigado” (o que, como já discutido, acarreta em maiores dificuldades para conseguir aprender e, conseqüentemente, ensinar).

O professor pode (e deve) usufruir das diferentes metodologias ativas, de modo a garantir ser o “gatilho motivador” discente, muito por conta da improbabilidade dos alunos, sozinhos, ganharem a consciência da autonomia nos processos de aprendizagem. No que concerne às linguagens e tecnologias, vastas nos dias de hoje, sabemos que têm sido grandes aliadas ao ensino, tal como se

[...] utilizados de maneira adequada colaboram para o desenvolvimento cognitivo do educando, além de outros benefícios mais, como: motivar e despertar o interesse do educando; favorecer o desenvolvimento da capacidade de observação; permitir ao educando concretizar o que outrora se encontrava tão somente no campo da abstração, utilizando materiais e objetos simbólicos como elo entre meio subjetivo e mundo concreto; aproximá-lo da realidade analisada; oferecer informações e dados; viabilizar uma melhor dinâmica na construção do conhecimento. (GONDIM, DIAS, MUNIZ, 2013, p. 48).

Para tanto, Boredave e Pereira (1994) e Berbel (2011) elencam algumas possibilidades de atividades que promovem a participação ativa dos alunos e que poderiam facilmente ser transpostas para os conteúdos geográficos. Cabe esclarecer que os autores abordam essas possibilidades práticas ativas em contexto do ensino superior, porém são facilmente colocados em prática quando se trata do Ensino Fundamental dos Anos Finais ou Médio.

Uma dessas possibilidades é o *estudo de caso* em que “Os alunos empregam conceitos já estudados para a análise e conclusões em relação ao caso. Pode ser utilizado antes de um estudo teórico de um tema, com a finalidade de estimular os alunos para o estudo.”

(BERBEL, 2011, p. 31). O estudo de caso pode buscar um desfecho a partir da realidade dos alunos, ou buscar conclusões para uma determinada situação proposta. É interessante que a atividade seja realizado em grupo, favorecendo o diálogo e a aprendizagem colaborativa. Na Educação Inclusiva esse conceito de aprendizagem colaborativa é transposta também para colaboração entre alunos, em que os pares colaboram entre si, ajudando-se mutuamente e em mesma linguagem, sendo favorável à aprendizagem de alunos com NEE, tornando-se co-produtores da investigação, como coloca a autora.

Berbel (2011) também apresenta o *processo do incidente* que é uma variação do estudo de caso, caracterizando da seguinte maneira:

O professor apresenta à classe uma ocorrência ou incidente de forma resumida, sem oferecer maiores detalhes. A seguir, coloca-se à disposição dos alunos para fornecer-lhes os esclarecimentos que desejarem. Finda a sessão de perguntas, a classe é subdividida em pequenos grupos e os alunos passam a estudar a situação, em busca de explicações ou soluções. (GIL, 1990, p. 84 *apud* BERBEL, 2011, p. 31).

A *aprendizagem baseada em problemas* também é proposta pelos autores e tem como finalidade a resolução de situações propostas, cuja finalidade é que o aluno estude e aprenda determinados conteúdos (BERBEL, 2011).

Bordenave e Pereira (1994), além de abordar as metodologias ativas, propõem a modificação espacial para a aplicação das atividades, em que visa desconstruir a comunicação unilateral entre professor-aluno para promover a comunicação multilateral entre professores e alunos. A modificação do arranjo espacial é de sua importância para o processo de inclusão, em que favorece a interação dos alunos. Abordar todas as sugestões propostas pelos autores seria aqui inviável, mas algumas das técnicas apresentadas por eles são: *Phillips 66, Diáde, Grupos de Verbalização e de Observação, Paineis, Dramatização*, dentre outros.

Para além das metodologias ativas, as quais algumas foram citadas acima, consideramos importantes também algumas outras propostas, tais como as aulas invertidas, em que colocam os alunos no papel de pesquisa e de organização das ideias a serem propostas e o professor como mediador do processo. A construção de mapas conceituais (FONSECA, 2015), é uma metodologia interessante principalmente quando construídos coletivamente após uma dada pesquisa ou problematização proposta, em que os alunos levam para a sala de aula conhecimentos previamente construídos.

Costella (2008, 2013) propõe atividades desafiadoras e que enaltecem as experiências vividas pelos alunos. Uma das propostas é a textualização por músicas, uma vez que “o som expressa uma espacialidade imaginativa, pois a música dá forma a uma realidade; ao ouvi-la, se tem a impressão de que entramos nos fatos que a envolvem e que fazemos parte

de uma estrutura.” (COSTELLA, 2008, p. 105). Destacamos uma atividade proposta pela autora a seguir “A Geografia do cheiro”, proposta pela autora (p. 69):

1º) Propor aos alunos o espaço a ser estudado, colocando-o em evidência no quadro ou num papel que poderá servir para a produção do texto;

2º) Solicitar que os alunos imaginem-se neste lugar e que oralmente digam que tipo de cheiro ou que sensações perceberiam se estivessem caminhando pelas ruas das cidades correspondentes, países ou regiões propostas;

3º) O professor deve escrever no canto do quadro verde os cheiros manifestados pelos alunos e solicitar que os mesmos justifiquem o porquê daquele cheiro;

Obs.: Quando, em uma ocasião, esse trabalho foi aplicado ao conteúdo referente ao Oriente Médio, numa 8ª série do Ensino Fundamental, os principais cheiros que apareceram com as respectivas justificativas foram:

* Cheiro à por quê?

* Petróleo – maior área produtora

* Pólvora – área de muitos conflitos

* Aridez – muitos desertos

* Suor – calor

* Poeira – deixada por carros nobres

* Dinheiro – sheiques

* Pobreza – do povo

* Dentista – bocas mal cuidadas

* Religião – gente obcecada

Nenhum aluno que participou desta aula conhecia o Oriente Médio, e o professor em momento algum mencionou algum fato relacionado à região.

4º) Após justificar todos os cheiros, os alunos devem se reunir em grupos com quatro componentes. Cada grupo deve produzir um texto referente a uma das abordagens citadas nos cheiros. Tendo como exemplo o Oriente Médio, citado anteriormente, um grupo ficou com todos os elementos naturais: clima, vegetação, recursos minerais, solos... ; outro com as questões econômicas, como: petróleo, agricultura... e assim por diante.

5º) Na sequência, os alunos deverão ler e discutir cada texto, trocando-os com os outros grupos, fazendo assim as relações, juntando os diferentes fatores para explicar a organização do espaço. Assim, o cheiro da pólvora pode ser relacionado à exploração de petróleo que provém de um fenômeno natural; à questão do poder no mundo pode ser relacionada com a desigualdade social, representada pela poeira deixada pelos carros dos nobres; a base da economia no extrativismo pode ser relacionada ao cheiro de aridez, já que a aridez do solo e a falta da água em grande parte da região inibem o desenvolvimento da agricultura. Essas relações deverão ser feitas por todos os grupos. Cada grupo recebe todos os textos e os completam conforme as suas percepções sobre o assunto, começando a tecer um conjunto de complexidades que a organização deste espaço apresenta.

6º) Essa textualização coletiva compreende uma série de desafios que compõem a análise de conceitos que representam o espaço estudado. Após lerem e discutirem todos os textos, os alunos devem ser desafiados para completarem todos os elementos que faltam nos textos construídos. A partir daí pode-se sugerir atividades que substituam as tradicionais como:

* Charge

* História em quadrinhos

* Desenhos

* Dobraduras

* Músicas

* Teatro

7º) Quanto à localização, à posição geográfica no globo, sugere-se uma outra atividade que poderá ser realizada tomando como referência qualquer local do mundo:

a) Coloca-se o mapa-múndi no chão orientando conforme a posição da sala de aula.

b) Coloca-se o globo numa posição que todos os alunos possam enxergar o espaço desejado, no caso o Oriente Médio.

c) Os alunos recebem uma folha de papel ofício sem pauta e colocam no centro e na parte superior da folha o Oriente Médio (escrevendo). Localizam todos os continentes e oceanos destacando os Estados Unidos e o Brasil, além da área em estudo.

d) Esta atividade poderá ser feita sem a presença do mapa.

Pires e Sampaio (2010) também sugerem como procedimentos inclusivos no ensino de Geografia a utilização de jogos, organização do espaço físico que propicie espaços suficientes para construir, desenhar, oficinas de orientação cartográfica, e trabalhar em grupos, trabalhos de campo, principalmente nos bairros fortalecendo a construção do conceito de lugar. As autoras colocam que

O professor de Geografia precisa trabalhar com esses alunos questões da comunidade em que vivem, discutindo com eles os problemas, estimulando-os a pensar em possíveis soluções. Isso fará com que eles interajam e se sintam membros importantes do lugar onde vivem. (PIRES, SAMPAIO, 2010, p. 193).

A oficina de orientação é proposta por Costella³⁰ (2018), a qual apresentamos as instruções a seguir. Tal oficina coloca o aluno imenso no processo de aprendizagem, compreendendo orientação no espaço de forma diferente.

COMPETÊNCIA: Orientar-se no espaço utilizando-se da descentração e do entendimento da organização e da continuidade dos objetos geográficos, partido da posição do corpo.

MATERIAIS SOLICITADOS: Papel pardo (craft) e giz colorido.

DESENVOLVIMENTO:

1- Os alunos divididos em duplas recebem um metro de papel pardo e o giz colorido.

2- No pátio do colégio, o professor escolhe um ponto de referência e os alunos espalham-se em diferentes locais em relação a esse ponto de referência. O professor deverá escolher, por exemplo, um poste, uma árvore, uma goleira ou um suporte de rede de voleibol... O importante é observar se é possível colocar os alunos de modo que diferentes grupos se posicionem em diferentes lugares, ou seja, é necessário que tenha lugar em volta deste ponto. (desenhar aqui a situação descrita anteriormente)

3- O professor solicita que um dos alunos de cada dupla encaminhe-se até o centro do papel pardo enquanto o outro observa a projeção da sombra em relação ao corpo do aluno.

4- O colega traça com o giz um risco exatamente sobre a sombra e coloca um pequeno círculo no ponto de partida desta sombra, ou seja, no local onde está o aluno sobre o papel. (desenhar aqui uma situação da dupla, colocando um aluno no centro do papel)

5- Os alunos observam para que lado é projetada a sombra e constroem a ideia do ponto antípoda, ou seja, do ponto contrário, em relação à projeção do próprio corpo. De um lado o Sol e de outro a sombra, sempre lembrando em relação a quem isso está se efetivando. Para essa construção os alunos deverão continuar o traçado da reta, partindo do círculo até o lado oposto. (aqui é necessário um desenho que mostre a sombra e o plano traçado)

6- Constroem-se nesse momento os conceitos de sentido nascente (leste) e poente (oeste). Não se deve usar ponto oeste ou ponto leste, porque nunca conseguiremos encontrar, utilizando esta atividade o ponto geográfico leste ou oeste. O Sol na nossa latitude se encontra exatamente ao leste ou ao oeste geográfico somente nos dias de equinócio às 6 horas da manhã e 18 horas, respectivamente. Se

³⁰ A oficina foi proposta por Roselane Costella em uma formação em serviço para professores de uma escola particular da cidade de Cambé/PR, em que apresentou as orientações para os alunos e a aplicou com professores do Infantil, Fundamental I e II.

falamos ponto estamos construindo uma ideia equivocada no sentido geográfico. Matematicamente o ponto representa um local onde passam infinitas retas, assim é interessante utilizar sentido, que nos dá a ideia de “olhar para”.

7- O aluno estabelece a relação entre a sombra voltada para o oeste se for pela manhã e para o leste se for à tarde. É necessário fazer com que o aluno compreenda essa mobilidade, independente do lugar onde esteja e da hora do dia. É importante trabalhar neste momento o conceito de tempo, enquanto momento, pois a situação se modifica conforme o tempo passa. Assim aproveita-se para construir o conceito de simultaneidade espaço-temporal. O professor poderá fazer intervenções como:

A) Se estivéssemos fazendo esta atividade à tarde (ou no turno inverso a que está ocorrendo), onde estaria o Sol? Por quê?

B) Neste mesmo local, o que estará acontecendo à tarde? E na aula de Educação Física? E na madrugada?

C) E neste momento em que estamos aqui a essa hora, onde estão nossos pais?

D) Nesse momento as pessoas estão em diferentes partes do mundo realizando outras atividades, todas estão na mesma hora? Por quê?

8- O professor solicita que todos os alunos voltem-se de frente para o Sol e identifiquem o sentido que está sendo indicado. Repete-se esta atividade várias vezes, colocando de frente, de costas, colocando o lado direito do corpo ou esquerdo. Esse momento é importante para compreender que qualquer lado ou hemisfério do corpo poderá estar no leste ou oeste, não somente memorizar as dicas didáticas. Com isso o professor aproveita para trabalhar as questões de hemisférios, como metades, tendo como referência, num primeiro momento o próprio corpo.

9- A partir das construções realizadas anteriormente os alunos precisam traçar uma reta perpendicular sobre a reta já traçada. Este momento é necessário para compreender os hemisférios, agora relacionados às linhas do desenho, tendo como referência as linhas perpendiculares em ângulos retos. Essas linhas definem os quadrantes da Rosa dos Ventos.

(aqui desenhar as linhas perpendiculares indicando os hemisférios, colocando do lado o globo com os respectivos hemisférios também)

10- Agora o desenho no chão tem a reta que indica o sentido Leste, no oposto o oeste. Falta o aluno estabelecer o norte e o sul. As hipóteses para encontrar o norte e o sul devem vir dos alunos. É interessante, neste momento, ter no local onde a atividade está se desenvolvendo uma relação com o zoneamento da cidade ou com uma referência já mencionada, como por exemplo, o Aeroporto em relação a Porto Alegre, se ele fica neste lado então o norte será.... (adaptar a Cambé)

11- Encontrando o norte e o sul, os alunos devem assim construir uma forma de se orientarem utilizando o corpo a partir de um ponto de referência, como por exemplo: quando à minha frente estiver o Sul, o leste estará à esquerda...

12- Após estas atividades os alunos devem circular no desenho o lado que está voltado ao ponto de referência pensado no início da atividade. (aqui um desenho que mostre o ponto de referência, a rosa dos ventos e o círculo no ponto da rosa voltado para a referência estipulada)

13- Afastando-se do desenho e situados pelo pátio, os alunos começam a orientarem-se uns em relação aos outros levando em consideração o que aprenderam. Como por exemplo: João está a leste de Pedro, a norte do bar do colégio, ao sul da Maria e ao oeste de Miguel. Com esta atividade desenvolve-se o processo de mobilidade mental utilizando a orientação como consequência da descentração para entender a localização partindo de um aluno, porém deslocando-se a outros. Futuramente isto permitirá que compreenda que ao mesmo tempo o Brasil está a Sul da Venezuela e ao norte do Uruguai e que se andarmos em linha reta no globo chegaremos por qualquer sentido ao leste ou oeste. Nesse momento, o aluno estará entendendo o objeto que está sendo o ponto de referência, ao mesmo tempo em que compreende o que está deslocado em relação a esse ponto, esse processo representa a consciência da translação espacial, ou seja, o aluno está observando e interpretando os sentidos da orientação como se estivesse colocando um eixo de lateralidade no ponto de referência. A partir desta descentração, passa a pensar nos sentidos de direita e esquerda comparativamente, ou seja, o que está a direita do ponto de referência está a esquerda do observador e assim por diante, transferindo o entendimento da lateralidade para o entendimento da orientação.

14- Após todas discussões, os alunos voltam à sala de aula com os seus desenhos. O professor com auxílio da fita adesiva coloca no quadro, na parte superior do mesmo a parte indicada pelo círculo, que era a parte voltada ao ponto de referência. Teremos quatro grupos: com o norte para cima, com o sul para cima, com o leste para cima e com o oeste para cima. (aqui é importante fazer um desenho que ilustre as diferentes figuras no quadro)

15- Os alunos concluem sobre o motivo que leva esta organização no quadro. O professor retira os desenhos e expõe no quadro quatro rosas dos ventos, cada uma com uma indicação na parte superior. Os alunos copiam no caderno e as completam com os outros pontos. A princípio espera-se que os alunos estabeleçam relações entre a posição da rosa dos ventos no quadro com a relação entre os sentidos voltados para o ponto de referência no pátio.

16- Toda a rosa dos ventos que não teve um dos pontos cardeais voltados à referência é guardada para a construção dos pontos colaterais.

17- Com o mapa exposto no chão o professor solicita que os alunos orientem-no conforme a rosa dos ventos contida nele, ou seja o norte da sala do mesmo sentido do norte do mapa. Solicita-se que o aluno coloque o mapa na parede tendo como referência um objeto ou uma parte da sala que está ao sul, orientando o sul na parte superior e retoma os outros pontos. Após repete com cada ponto até que os alunos compreendam que podemos enxergar e ler o mapa em qualquer situação.

18- Na etapa seguinte solicita-se que os alunos digam qual é a melhor forma de colocar o mapa na parede para entender com maior propriedade o que está representado, os mesmos colocam o norte voltado para a parte superior do quadro. Esta passagem do mapa do chão para a parede permite o entendimento da convenção, evidenciando que é possível outros posicionamentos.

A importância do trabalho de campo é levantada por Alencar, Nascimento e Guimarães (2012, p. 10), em que

Uma vez que se trata de um estudo comum às disciplinas de Ciências e Geografia a saída de campo pode ser proveitosa para relembrar diversos conhecimentos, tais como os relativos à localização, à construção de mapas mentais, distinção entre paisagem natural e modificada, conceito de lugar e ainda os ecossistemas associados à paisagem. Também adquire relevância no estudo das características naturais e físicas elementares na relação entre sociedade e natureza, acreditando que dessa forma os educandos se tornem curiosos e sensíveis para perceberem a geodiversidade como alicerce dos ecossistemas.

A construção de maquetes também é de suma importância, uma vez que o aluno constrói a representação do espaço geográfico. De acordo com Oliveira e Malanski (2008, p. 182)

A maquete permite uma concreta manipulação e visualização, em terceira dimensão (3D), de diferentes dados e informações, construída a partir de uma base cartográfica plana, em duas dimensões (2D), podendo ser usada, principalmente, por estudantes do ensino fundamental (5ª ou 6ª série), que ainda apresentam um nível de abstração insuficiente para a interpretação de mapas e cartas hipsométricos.

Damasceno (2006, p. 132), a partir do processo de inclusão de alunos com DI, também propõe uma atividade relacionada ao ensino de Geografia, especificamente ao sistema solar, expondo que

Para exemplificar essa prática consideremos, por exemplo, o ensino dos planetas do sistema solar para uma turma de estudantes com e sem deficiência. As atividades podem variar de propostas de elaboração de textos; construção de maquetes do sistema planetário; realização de pesquisas em livros, revistas, jornais, internet;

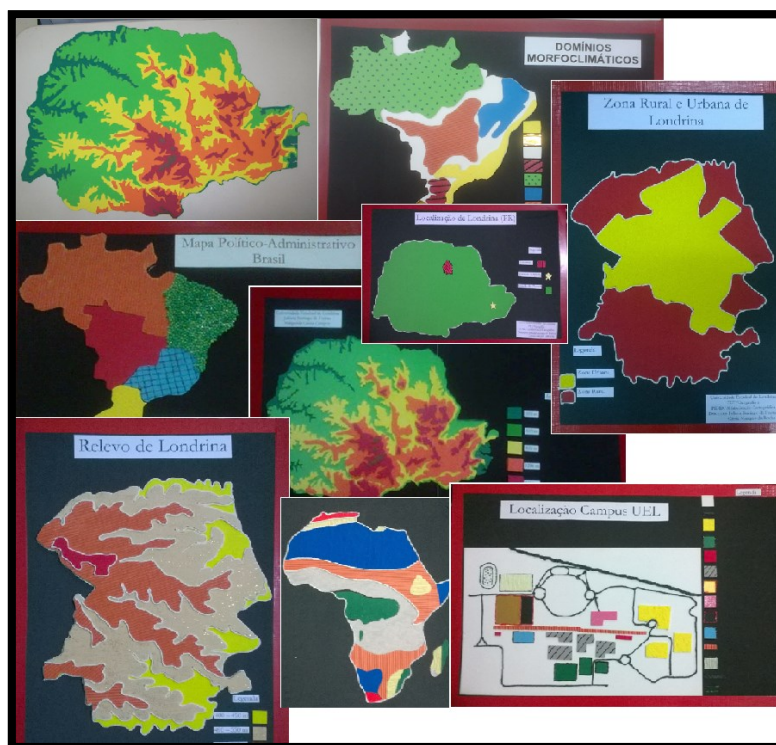
confeção de cartazes; realização de leitura interpretativa de textos literários e poesias; de seminários com apresentação do referido tema, entre outras. O estudante com deficiência mental, assim como os demais, escolhe a atividade que mais lhe interessar, pois a sua capacidade de desempenho e dos colegas, não é pré-definida pelo professor. Essa prática é distinta daquelas que habitualmente encontramos nas salas de aula, nas quais o professor escolhe e determina uma atividade para todos os estudantes realizarem individualmente e uniformemente, sendo que aos estudantes com deficiência mental oferece uma atividade facilitada sobre o mesmo assunto, ou até mesmo sobre outro completamente diverso. Contraditoriamente essa prática discriminatória tem sido adotada para impedir a “exclusão na inclusão”. Utilizando como exemplo esse mesmo conteúdo – o estudo dos planetas do sistema solar, é comum o professor selecionar uma atividade de leitura e interpretação de textos para todos os estudantes, cabendo àquele com deficiência mental apenas colorir um dos planetas em folha mimeografada pela professora.

O autor ainda complementa que com alunos com DI deve-se realizar exercícios que impliquem em

[...] desenvolver a abstração por meio da projeção das ações práticas em pensamento. A passagem das ações práticas e a coordenação dessas ações em pensamento são partes de um processo cognitivo que é natural para aqueles que não têm deficiência mental. E para aqueles que têm deficiência mental, essa passagem deve ser estimulada e provocada, de modo que o conhecimento possa se tornar consciente e interiorizado. (DAMASCENO, 2006, p. 137).

Os mapas táteis ou material tátil servem como um dos recursos didáticos para a inclusão de alunos com deficiência visual, mas que também pode ser utilizadas com alunos visuais, uma vez que são chamativos e lúdicos (Figura 4). Ou até mesmo pode sua confecção pelos alunos pode ser orientada em sala. Mas, há que se destacar e lembrar que o mapa é um recurso para a inclusão, mas ele por si só, se torna apenas um instrumento; na inclusão serão as ações docentes que a concretizarão.

FIGURA 4 - MAPAS TÁTEIS



Fonte: Elaboração e fotografias da pesquisadora.

A partir do que fora exposto nessa breve subseção, podemos considerar que são muitas as possibilidades metodológicas que são favoráveis à inclusão de alunos com NEE, as quais destacamos as metodologias ativas, trabalhos de campos, construção de mapas mentais, aulas invertidas etc., e que possam favorecer atividades em grupos, em que os alunos possam trabalhar de forma colaborativa, e que coloquem os alunos como centro de sua própria aprendizagem. Compreendemos que os procedimentos de ensino que priorizavam a aula expositiva *per se* já não são mais suficientes no processo de ensino-aprendizagem, muito menos para alunos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem, uma vez que necessitam de mais motivação e que sejam inseridos em seu próprio processo de aprendizagem. **Consideramos então, que as metodologias ativas possam ser uma possibilidade** No entanto, gostaríamos de destacar, como apresentado ao longo da subseção, que os procedimentos de ensino não devem ser diferenciados entre os alunos, mas sim, as metodologias devem ser planejadas e objetivadas para todos os alunos. As especificidades dos alunos devem ser pensadas quando do planejamento da atividade para que todos os alunos tenham condições de aprendizado numa mesma atividade.

Ao passo que já discutimos os processos formativos do professor de Geografia, bem como algumas possibilidades práticas no ensino de Geografia, na próxima subseção

iremos abordar a DI e a SD, na qual também trataremos alguns aspectos da escolaridade desse público alvo.

1.3 Deficiência Intelectual: rompendo estigmas

“El niño retrasado mental necesita más que el normal que la escuela desarrolle en él los gérmenes del pensamiento, pues abandonado a su propia suerte, él no los llega a dominar.”³¹

(VYGOTSKYI 1997, p. 119)

“¿Es necesario ‘en el niño deficiente’ curar el defecto y se reduce la educación de ese niño en sus tres cuartas partes a la corrección del defecto, o hay que desarrollar los enormes yacimientos y profundas capas de salud psíquica que existen en él?”³²

(VYGOTSKI, 1997, p. 67)

A Síndrome de Down (SD) tem como uma de suas características a Deficiência Intelectual (DI), e desde as primeiras descrições realizadas, muito se tem avançado nos estudos científicos acerca da SD, sejam eles sociais, educacionais e, principalmente, médicos. Porém, como ressaltam Bressan (2002) e Silva e Kleinhans (2006), o assunto certamente é vasto na comunidade científica, mas não chega de forma correta para os profissionais que trabalham nas escolas, instituições de ensino e de saúde, bem como para a sociedade como um todo.

A falta de diálogo entre áreas, certamente, resulta em agravantes para o desenvolvimento de pessoas com DI, como educação, saúde, qualidade de vida. Tendo em vista essas angústias e as já apresentadas nos capítulos anteriores, dispomos esse subcapítulo em dois momentos. O primeiro trata-se de um diálogo da literatura acerca da abordagem social e educacional da DI, aspectos de suma importância para mudar-se o olhar perante as pessoas em situação de deficiência. Em um segundo momento, dedicamo-nos à caracterização da SD destacamos alguns aspectos de sua aprendizagem.

Com esse subcapítulo pretendemos ultrapassar os ideais do modelo médico-organicista, discutidos nas subseções anteriores, buscando compreender o sujeito Down em sua condição tanto orgânica quanto social. Acreditamos que não são as descrições biológicas que cerceiam o desenvolvimento de pessoas com deficiências, mas sim os limites e estigmas que a sociedade lhes impõem. Mesmo por que não há como negar o biológico, somos

³¹ “A criança atrasada mentalmente precisa mais do que a criança normal que a escola desenvolva nele os germes do pensamento, pois se deixá-lo a sua própria sorte, ele não conseguirá dominá-los.” (Tradução nossa).

³² “É necessário “na criança deficiente” curar o defeito e reduzir a educação dessa criança em seus três quartos para a correção do defeito, ou se deve desenvolver os enormes depósitos e camadas profundas de saúde psíquica que existem nela?” (Tradução nossa).

constituídos por um organismo; o que não é aceitável é buscar explicar o humano apenas por ele.

E, para tanto, no primeiro momento, utilizamos Vygotski (*Obras Escogidas IV: Defectologia*³³, 1997) como o fio condutor das discussões, por considerarmos suas colocações mais atuais e necessárias que nunca, tendo muito a nos dizer acerca da visão socioconstrutivista das deficiências.

1.3.1 Diálogos acerca da Deficiência Intelectual: aspectos sociais e educacionais

A DI é relacionada à SD, sua definição, no entanto, é polêmica e vem gerando constantes reformulações conceituais, uma vez que há uma busca incessante em defini-la a partir de uma compreensão global e que não restrinja apenas às faltas resultantes de um quadro genético.

Como discutido em outro momento, por muito tempo o diagnóstico da deficiência, principalmente a intelectual, foi realizado por modelos médicos e psicológicos, tendo como base o organismo e testes psicométricos como principais meios para a caracterização da deficiência e, conseqüentemente, os modelos pedagógicos foram orientados por esses primeiros.

A associação da pessoa em situação de deficiência à incapacidade é uma herança histórica e que, muitas vezes, são reproduzidas mesmo com as mudanças de paradigmas na sociedade, os quais indicam novos posicionamentos sociais.

Apesar de uma evolução significativa no que tange a superação desses modelos médico-diagnósticos para um modelo multidimensional, que considera as possibilidades do ensino de pessoas com DI (CUNHA, COSTA, 2007), ainda é possível perceber que o primeiro modelo ainda é muito presente, reforçando a relação da DI com a incapacidade do sujeito nessa condição. Assim como é possível observar em alguns documentos oficiais, tal como a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) (OMS, 2003), o qual, em um contexto patológico, apenas, a SD é descrita como uma malformação e deformidade, dando enfoque para a incapacidade, além de classificar a DI em categorias, como leve, moderada e profunda, o que cerceia e direciona negativamente a ação pedagógica.

³³ Defectologia, de acordo com Padilha (2007, p. 22) é a “ciência geral da deficiência, com caráter de um sistema, que integrava, numa unidade, os aspectos neurobiológicos, psicológicos, sociais e educativos na análise das deficiências.

Campos (2008, p. 17), coloca que “idéias como estas encontram-se no cerne da crença de que os deficientes mentais são incapazes, já que são pessoas com ausência de inteligência”, bem como reforçam a segregação, marginalização e desigualdade desse público (DIAZ, 1995). Tal como Batista e Mantoan (2007, p. 14) afirmam que “o diagnóstico da deficiência mental não se esclarece por supostas categorias e tipos de inteligência”, uma vez que, por meio de intervenções sociais, a pessoa em situação de deficiência tem plenas chances de se desenvolver. Nesse sentido, corrobora-se com Vygotski (1997, p. 14) ao afirmar que

Por ello el estudio dinámico del niño deficiente no puede limitarse a determinar el nivel y gravedad de la insuficiencia, sino que incluye obligatoriamente la consideración de los procesos compensatorios, es decir, sustitutivos, sobreestructurados y niveladores, en el desarrollo y la conducta del niño. Así como para la medicina moderna lo importante no es la enfermedad, sino lo enfermo, para la defectología el objeto no lo constituye la insuficiencia en sí, sino el niño agobiado por la insuficiencia.³⁴

Ou seja, não se trata de quantificar a deficiência intelectual em graus, mas sim que qualquer DI está relacionada a outros diversos fatores, principalmente na percepção de relacionamento, de conhecimento e ação racional, que tanto pessoas diagnosticadas com deficiência quanto as que não são, podem apresentar tais dificuldades.

Outro documento que podemos citar é a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) (OMS, 2004), em que as deficiências são classificadas pela funcionalidade do corpo e por fatores contextuais (ambientais e pessoais). Este documento amplia o olhar acerca das possibilidades de pessoas em situação de deficiência em relação ao primeiro documento citado (CID-10), o qual não se restringe apenas às funções orgânicas, mas considera também as funções externas ao organismo. Apesar de controvérsias, este documento é mais bem aceito que o anterior por considerar mais que uma variável no que tange o diagnóstico da DI.

Essas concepções unilaterais, visando o desenvolvimento quantitativo, partem de um pressuposto reducionista e fragmentado acerca do diagnóstico da DI, em que

[...] como muitas vezes se adota um critério absoluto para a análise do desempenho, o comportamento do indivíduo portador de deficiência é visto como rudimentar, precário ou mesmo ineficaz, concepção que, como vimos, necessita ser revista. Fundamentalmente, ao recorrer ao pensamento linear, a ciência, de maneira similar à cultura (Mariotti, 2000), acaba encontrando dificuldade de produzir modelos mentais que se diferenciem desse padrão e que, conseqüentemente, promovam maiores avanços. (GIMENEZ, 2000, p. 88).

³⁴ “Portanto, o estudo dinâmico da criança deficiente não pode ser limitado à determinação do nível e severidade da insuficiência, mas necessariamente inclui a consideração dos processos compensatórios, isto é, processos substitutivos, sobreestruturar e nivelar o desenvolvimento e comportamento da criança. Assim como para a medicina moderna, o importante não é o enfermidade, mas o doente, pois a defectologia o objeto não constitui a insuficiência em si, mas sim a criança que está oprimida pela insuficiência.” (Tradução nossa).

Tais modelos devem ser extrapolados e complementados a partir da relação com o meio, na busca de abordar a deficiência em uma dimensão multidimensional e não tão somente descritiva, como Cunha e Costa (2007, p. 60 e 61, respectivamente), colocam:

Assim, esta nova dimensão implica perspectivar o comportamento desadaptado como um conflito capaz de ser resolvido mediante a capacidade de negociação do indivíduo. Deste modo, tendo em linha de pensamento a deficiência mental, verificar-se-á que a resolução desse conflito não depende exclusivamente da sua capacidade cognitiva, mas fundamentalmente das suas competências sócio-afectivas. [...]

Assim, a deficiência mental ocorre quando se constata défice no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo (limitações na independência pessoal e responsabilidade social). Daí a importância de uma intervenção adequada com vista à superação dessas limitações e à potencialização das áreas referentes às competências adaptativas. Deste modo, tais concepções conduzem a uma nova postura sobre a deficiência mental, estabelecendo um maior enfoque no carácter interactivo do comportamento da pessoa com deficiência mental e o seu meio envolvente, através de uma perspectiva multidimensional e ecológica. [...] Quando se toma em consideração a criança com deficiência mental, constata-se que défices no comportamento adaptativo conduzem à diminuição da qualidade do seu funcionamento perante as exigências ambientais, implicando, por sua vez, comportamentos desajustados. Tal situação é motivada por variáveis pessoais e sociais, nomeadamente, ao nível cognitivo, afectivo e social.

Os autores ainda complementam que tal posicionamento quanto à definição de deficiência intelectual, é uma abordagem menos estigmatizante, mais progressista e globalizante, “[...] pois a sua identificação pressupõe não só critérios cognitivos, mas também educativos, afectivos e sócio-culturais.” (CUNHA, COSTA, 2007, p. 61).

Vygotski (1997) coloca que, um grande erro que se comete é separar o diagnóstico clínico, realizado pela área da saúde, do desenvolvimento da criança com DI, realizado majoritariamente pela educação. Essa falta de diálogo resulta em fragmentos que não se encaixam e refletem no próprio indivíduo, tendo como consequências a não plenitude de seu desenvolvimento. Gimenez complementa que “a limitação evidenciada numa parte, embora exerça certa influência sobre o todo, não pode ser generalizável a ele.” (p. 83), considerando a necessidade de considerar o todo e não tão somente as partes.

O sujeito é então formado por organismos, que em meio a sociedade, molda suas características ao ambiente social, tendo como auxílio a cultura e, certamente, as interações com o meio.

Vygotski (1997) aborda a DI a partir do social, do cultural e do histórico de seu desenvolvimento, não se limitando apenas ao biológico. Sirgado (2000, p. 53) nos ajuda a compreender um pouco mais acerca do social e cultural em Vygotsky, colocando que

Enquanto expressão das múltiplas formas que pode tomar a sociabilidade, o *social* é um fenómeno mais antigo que a cultura pois é um dos atributos de certas formas de vida, o que nos permite falar de uma sociabilidade biológica, natural. Anterior à cultura, o social adquire dentro dela formas novas de existência. Sob a ação criadora

do homem, a sociabilidade biológica adquire formas humanas, tornando-se modos de organização das relações sociais dos homens. Neste sentido, o *social* é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque sem essa sociabilidade natural a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável. É porém resultado porque as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, portanto, obras culturais. (Grifos no original).

Compreende-se que o *social* se constitui em fenômenos construídos socialmente, àquilo que é inerente ao homem. O *cultural*, por sua vez, caracteriza-se pelos fenômenos construídos socialmente que se transformam em ações de uma sociedade, tal como o estabelecimento da linguagem, esta a primeira ação cultural do homem. Ou seja, a cultura se traduz ao instrumento, à técnica e ao simbólico da atividade humana (SIRGADO, 2000). Já o *histórico* é o “contorno semântico” do social e cultural no desenvolvimento humano, como coloca o autor, sendo, portanto, o elo entre os dois, que estabelece o eixo teórico de Vygotsky – o materialismo histórico e dialético. Assim, de acordo com Sirgado (2000), transformar a natureza é a base da história humana, realizando uma transformação dupla e simultânea: da natureza e do homem. Essas transformações representam modificações, onde a natureza se modifica pela técnica (cultura) para dar significação a algo (simbólico). A organização social e cultural do humano é histórica. Vygotski (1997) coloca o signo como função de estímulo externo de uma operação interna.

Padilha (2007, p. 14) complementa colocando que “o próprio dizer sobre ‘o simbolizar’ só é possível porque simbolizamos, ou seja, podemos dizer sobre o que acontece com a vida das pessoas porque realizamos uma interpretação simbólica das realidades concretas.” Sirgado (2000, p. 51, grifos no original) ainda reforça, colocando que “as funções *biológicas* não desaparecem com a emergência das *culturas* mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na *história* humana.” Assim, o homem é constituído social, cultural e historicamente.

Constituir-se um sujeito social implica necessariamente um simbolismo singular da sociedade, ou seja, necessita da construção simbólica em contexto social, uma vez que “o ser humano integra em si realidades culturais, portanto simbólicas. O simbólico é constitutivo do sujeito [...]” (PADILHA, 2007, p. 14). Desta forma, a característica simbólica está intrínseca ao ser humano. A constituição do homem sociocultural se dá a partir do trabalho e da linguagem: símbolos e signos construídos para a realização e organização da sociedade, que se dá ao longo de períodos históricos.

Padilha (2007, p. 22, grifos no original) coloca, pautando-se em Vygotsky, que

Como, para ele [Vygostsky], desenvolvimento é transformação qualitativa pela e também na cultura do que é neurobiológico, a *deficiência* não é uma *insuficiência*,

mas uma organização peculiar das funções psicológicas superiores, cuja configuração muda em conjuntos regulares de processos de significação, os quais diferem mais ou menos de processos normais e de tendências que a língua manifesta e pode suportar para ser interpretável.

Campos (2008, p. 19) coloca que “o grupo de pessoas excluídas, para o qual a sociedade menos se dirige é aquele com menos direito de expressão e que recebe a classificação de deficiente.” Goffman (1981) então nos traz o conceito de *estigma*. Tal conceito, para o autor, seria também uma construção social e cultural, a qual é uma ideologia criada para justificar a inferioridade das pessoas que não se enquadram às normas sociais consideradas naturais e comuns, ou seja, são impostas em sociedade. Portanto, os estigmas, além de sociais e culturais, são também históricos, uma vez que muitos são findáveis e característicos de um dado contexto histórico, e “como membros da sociedade, os indivíduos perpetuam as suas concepções de estigma e a forma de responder a ele. Isso se dá pelo passar das gerações, através da aprendizagem social e da socialização.” (SIQUEIRA, CARDOSO, 2011, p. 96).

Os autores anteriormente citados, por meio de Link e Phelan (2001), colocam que o estigma só é possível por meio de uma relação de poder existente entre quem estigmatiza e quem é estigmatizado, o qual nem sempre é percebido. A partir dos estigmas, possibilita-se a rotulação, a desqualificação, perda de *status* e discriminação, mesmo que o *estigmatizado* não possua as características atribuídas à ele, e assim, as diferenças são socialmente selecionadas.

E é esse sistema que engloba o processo que envolve a sociedade e o estigma, pois, a sociedade, nesta compreensão, tem o poder de impor suas normas, valores e crenças sobre as pessoas com menos poder. [...] Os indivíduos estigmatizados tornam-se rapidamente cientes da forma que os outros os veem. Assim, aquele que é estigmatizado pode sofrer um complexo processo de normatização, o qual se dá pela forma que o indivíduo estigmatizado se adapta a sociedade, a fim de reduzir sua diferença das normas culturais. (SIQUEIRA, CARDOSO, 2011, p. 99).

Vygotski (1997) aborda o conceito de sentimento de inferioridade que a criança com deficiência carrega consigo, ao passo que a sociedade enaltece as dificuldades e falhas apresentadas por seu organismo, igualmente quando são estigmatizadas. Assim, a sociedade cria uma posição psicológica peculiar na criança, em que, “*a través de esta posición, y sólo a través de ella, el defecto influye en el desarrollo del niño.*”³⁵ (VYGOTSKI, 1997, p. 18, grifos no original).

O autor nos traz como exemplo a pessoa com cegueira, em que “desde sus primeros días de vida, en cuanto se nota en él el defecto, el niño ciego adquiere, hasta dentro

³⁵“Através desta posição, e somente através dela, o defeito influencia o desenvolvimento da criança.” (Tradução nossa).

de la propia familia, cierta posición social especial, y sus relaciones con el mundo circundante empiezan a fluir por un cauce distinto al del niño normal.”³⁶ Assim como, desde o nascimento, a criança em situação de DI é tratada de forma excepcional pela família, distinguindo-a de seus demais membros. E é a partir dessas relações que sua personalidade será construída, geralmente embasada em estigmas, preconceito, como um ser “especial” (diferente) em sociedade. Costa (2003, p. 30), por meio de Damasceno (2006, p. 96), é incisiva:

Mas, ao acontecido em relação ao deficiente não é diferente. Para o sujeito deficiente a sociedade lhe atribuiu um empobrecimento generalizado, um impedimento ao esclarecimento que tende a reduzi-lo a uma alteridade, ao outro opaco, pois, no limite, na conduta preconceituosa, não há sujeitos verdadeiros, porque não há reflexão a permitir ao sujeito devolver ao objeto aquilo que dele recebeu. Ao refletir sobre a condição de ser deficiente, os atributos do sujeito como discernimento, escolha e decisão parecem estar fora de foco. Pois, se o sujeito é deficiente, torna-se reduzido a essa deficiência, isso é, impedido, segundo a percepção gélida da sociedade burguesa, de tornar-se e de exercer seu papel de indivíduo, tornando-se um sujeito ofuscado. Porém, essa ofuscação não é a resultante da deficiência e, sim, da gelidez do olhar atento do preconceituoso, fixo em um só ponto, no caso, a deficiência.

Para Vygotski (1997, p. 27), as consequências não estão ligadas à deficiência em si e a falta que são acarretadas pelo seu organismo, mas sim *nas consequências sociais da deficiência*, em que “[...] la cultura está acomodada a una personal normal, típica, está adaptada a su constitución, y el desarrollo atípico condicionado por el defecto no puede arraigar directa e inmediatamente en la cultura, como se sucede en el niño normal.”³⁷

O autor ainda coloca que na escola, isso se reflete marcando o aluno com o estigma da inferioridade em relação às crianças sem deficiência. Esquece-se de levar em consideração as suas formas de aprendizagem em detrimento de suas formas orgânicas, sendo que, “el destino de todo el desarrollo cultural depende de si el niño hace o no el descubrimiento al que se refiere Stern, es decir, si el niño domina o no domina a palabra como instrumento psicológico fundamental.”³⁸ (1997, p. 31). Ou seja, o fator que impede que o desenvolvimento da pessoa em situação de deficiência em sociedade é compreender os signos e os significados construídos social, cultural e historicamente, como a comunicação, a

³⁶ “Desde os primeiros dias de vida, assim que o defeito é identificado, a criança cega adquire, dentro de sua própria família, uma certa posição social especial na mesma, e suas relações com o mundo circundante começam a fluir por meio de um canal diferente do da criança normal.” (Tradução nossa).

³⁷ “a cultura é acomodada a uma pessoa normal, típica, é adaptada à sua constituição, e o desenvolvimento atípico condicionado pelo defeito não pode enraizar-se direta e imediatamente na cultura, como acontece na criança normal.” (Tradução nossa).

³⁸ “o destino de todo desenvolvimento cultural depende se a criança faz ou não a descoberta referida por Stern, ou seja, se a criança domina ou não domina a palavra como um instrumento psicológico fundamental.” (Tradução nossa).

linguagem, a atribuição de significados etc., uma vez que a incapacidade de pessoas em situação de deficiência,

[...] para las formas superiores del pensamiento abstracto no es consecuencia directa de su defecto intelectual, es totalmente capaz de un pensamiento lógico en otras formas de realizar operaciones intelectuales de manera práctica, etcétera. Unicamente no ha dominado la palabra como instrumento del pensamiento abstracto: *esta incapacidad es consecuencia y síntoma de su primitivismo, pero no de su debilidad mental.*³⁹ (VYGOTSKI, 1997, p. 32, grifo nosso).

As diferenças em sociedade são inerentes à existência humana, e deveria ser, por outro lado, celebrada como fonte de diversidade, heterogeneidade e hibridismo, e como enriquecedora (SILVA, 2003). A vida social está marcadamente organizada para as condições do desenvolvimento típico. Não está preparada para a deficiência. As práticas sociais e seus instrumentos estão projetados para o tipo estável e ideal do homem. Assim, o desenvolvimento atípico do homem não favorece o enraizamento do deficiente na cultura de modo direto, e isso é representado/marcado pelo preconceito, estigma.

Assim, é estabelecido social, cultural e historicamente um padrão social a ser alcançado e, ao mesmo tempo (e contraditoriamente), estabelece-se que tal padrão será inalcançável para pessoas em situação de deficiência em decorrência de sua incapacidade, justamente por preestabelecerem-na, como comumente ocorre com pessoas com DI. Principalmente, quando, em sociedade, são enaltecidas as características que lhes faltam e não suas potencialidades.

Campos (2008) abordou as percepções de alguns deficientes em relação ao seu próprio posicionamento em sociedade. A pesquisa mostra que parte considerável dos participantes da pesquisa com DI concordam com a afirmação de serem menos inteligentes que a maioria das pessoas, da mesma maneira que sua incapacidade para aprender. A autora destaca uma autodesvalorização nítida. Os demais grupos de deficiências (visual, auditiva, física) também afirmaram que o grupo de pessoas com DI é mais susceptível ao não aprendizado.

A pesquisa mostra que há uma tendência do grupo de deficientes intelectuais a ter dúvida da capacidade de aprendizado por parte de pessoas com deficiência. De acordo com a pesquisa “[...] o grupo dos deficientes mentais foi o mais categorizado pelos atributos de falta de inteligência, incapacidade, limitação, falta de esperteza e tendência a serem

39 “para as formas superiores do pensamento abstrato não é uma consequência direta de seu defeito intelectual, é plenamente capaz de um pensamento lógico em outras formas, de realizar operações intelectuais de uma maneira prática, etc. Unicamente não dominou a palavra como um instrumento do pensamento abstrato: essa incapacidade é uma consequência e um sintoma de seu primitivismo, mas não de sua debilidade mental.” (Tradução nossa).

considerados bobos.” (CAMPOS, 2008, p. 34). A partir da pesquisa, pode-se identificar o preconceito por parte dos próprios deficientes e também em relação a outras deficiências. Este resultado é, essencialmente, social.

Na pesquisa nota-se também uma parcela que consideram a deficiência como sendo biológica, assim como grande parte do grupo de pessoas com deficiência declararam que são merecedores de caridade, como colocado pela autora (CAMPOS, 2008, p. 63)

Em nosso estudo, foi constatada a existência de uma tendência de os participantes, que são pessoas a quem se atribui o diagnóstico de deficiência, manifestarem o preconceito em relação à deficiência, ainda que nem sempre em relação a todos os agrupamentos temáticos. Sobre o atributo da inteligência-aprendizagem tem-se, de um modo geral, que os grupos tendem a considerar o deficiente capaz de aprender e tão inteligentes quanto qualquer outra pessoa. A exceção se fez no grupo de deficientes mentais, que demonstrou uma tendência a se considerar menos inteligentes, incapazes de aprender e limitados. Esses resultados revelam que o grupo de deficientes mentais sente preconceito em relação à deficiência.

O que na realidade, o preconceito socialmente construído é refletido para a pessoa em situação de deficiência, e automaticamente internalizado por ele, influenciando em suas ações, práticas e consciência em si. De acordo com Vygotski (1997), a pessoa em situação de deficiência só a percebe ao passo que vive socialmente e não por seu psicológico em si. E como frisado anteriormente, a criança cresce num ambiente estigmatizador e se toma o que vive como realidade. Siqueira e Cardoso (2011, p. 102), por meio de Ainlay, Coleman e Becker (1986), colocam que “[...] a aprendizagem social é um dos mecanismos através do qual os indivíduos, dentro do contexto social, perpetuam suas concepções de estigma e a forma de responder a ele”, e desta forma “a aprendizagem social molda a percepção da realidade social do indivíduo”.

Destarte, esse processo também é simbólico-social-cultural, tal como coloca Sirgado (2000, p. 66, grifos no original), em que

[...] o objeto a ser internalizado é a significação das coisas, não as coisas em si mesmas. Portanto, o que é internalizado das relações sociais não são as relações materiais mas a significação que elas têm para as pessoas. Significação que emerge na própria relação. [...] Dito de outra forma, é pelo *outro* que o *eu* se constitui em um ser social com sua subjetividade [...]. Se o que internalizamos das relações sociais é a significação que o *outro* da relação tem para o *eu*, esta significação vem através desse mesmo outro. O outro passa a ser assim, ao mesmo tempo, objeto e agente do processo de internalização, ou seja, o que é internalizado e o mediador que possibilita a internalização.

Vygotski (1997) nos indica que o essencial não é o que falta na pessoa em situação de deficiência, mas sim a potencialidade que ele pode desenvolver a partir das ampliações sociais. Desta forma, o funcionamento humano vinculado a alguma deficiência irá depender das condições concretas oferecidas, histórico e culturalmente, pelo grupo social o qual está inserido, sendo elas adequadas ou empobrecidas. Não é a deficiência em si que

estabelece a condição de vida da pessoa em situação de deficiência ou o seu desenvolvimento, mas sim como a deficiência é interpretada socialmente e pelas experiências que lhes são propiciadas, uma vez que as relações sociais dão novos sentidos, novas simbologias e altera-se a realidade vivida. Assim como coloca Gimenez (2000, p. 85) que, “se, por um lado, o indivíduo apresenta um determinado eixo ou a direção do eixo comprometida, por outro, apresenta condições de restabelecer o equilíbrio por meio de uma outra competência muito bem desenvolvida.”

E a partir do exposto, Vygotski (1997) destaca que a barreira que impede o aluno em situação de deficiência de aprender é também construída socialmente, e que se faz necessário dentro do ambiente escolar e a partir da prática docente, buscar elementos que sejam mediadores da aprendizagem, com vistas a desenvolver uma *supercompensação social* da falta patológica da deficiência. Ações essas possíveis por meio do pensamento crítico, que se reflete na ação docente.

Vygotski (1997) chama a atenção para a busca de processos e mecanismos compensatórios para o aprendizado de alunos em situação de deficiência, pautando-se em suas potencialidades. Isto é,

[...] cabe ao educador, mediar conhecimentos historicamente acumulados bem como os conhecimentos atuais, possibilitando, ao fim de todo o processo, que o educando tenha a capacidade de reelaborar o conhecimento e de expressar uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao educador. (BULGRAEN, 2010, p.37).

Damasceno (2006, p. 22), a partir de Ainscow (1995, p.18), complementa que

No entanto, quando as abordagens são aplicadas de forma acrítica, podem conduzir a formas de trabalhar que continuam a manter, em relação a certas crianças, os pontos de vista baseados na deficiência. Assim, é necessário ajudar os professores a aperfeiçoar-se como profissionais mais reflexivos e mais críticos, de modo a ultrapassarem as limitações e os perigos das concepções baseadas na deficiência.

Compreendemos que a conjuntura orgânica do indivíduo lhe pré-estabelece uma condição de vida, porém, não devemos limitar “[...] a vida humana a essa relação normal/patológico, pois é preciso olhar para além do corpo, além da doença, além da diferença, para além da deficiência.” (PADILHA, 2007, p. 03).

Desta forma, considera-se que cada sujeito que nasce com uma determinada deficiência, adquire consigo condições que a caracterizam. As características orgânicas não são negadas, bem como compreendemos (e também não negamos) que a deficiência acarreta dificuldades aos sujeitos, no entanto, Vygotski (1997) coloca que essas dificuldades representam desvantagens sociais, uma vez que a sociedade não utilizou os mecanismos necessários para o desenvolvimento da pessoa em situação de deficiência. Por este motivo o

autor coloca a necessidade da compensação no sujeito com deficiência, o que não implica em uma *compensação orgânica*, ou seja, uma compensação do organismo do sujeito, e sim uma *compensação externa* por meio da utilização de mecanismos compensatórios. Esses mecanismos, por sua vez, tornam-se sociais e não orgânicos.

Vygotski (1997) exemplifica a supercompensação, a partir da cegueira, da seguinte forma:

Dicha compensación no surge de la compensación fisiológica directa del déficit de visión (como el aumento de tamaño del riñón), sino de una compensación sociopsicológica general que sigue un curso muy complejo e indirecto, sin sustituir la función suprimida ni ocupar el lugar del órgano insuficiente.⁴⁰

É importante também compreender que a compensação social não é um superpoder da pessoa com deficiência, onde tendemos a uma padronização compensatória, sendo assim estereotipada. Diante o exemplo exposto anteriormente (falta da visão), diz-se, a partir do senso comum, que a visão é compensada com um tato apurado. Contudo, o que apura-se não é o organismo e sim os instrumentos sociais, históricos e culturais criados para o fim de compensar uma falta biológica, ou seja, *deixa de ser orgânica para ser social*.

Assim, a compensação está relacionada à ampliação das relações sociais, as quais quanto mais ampliadas, maiores as chances de desenvolvimento e criação de mecanismos de compensação. Quando há o fracasso da compensação, o resultado recai à sociedade e não ao organismo, de acordo com Vygotski (1997). Vygotski, em contraposição às teorias de socialização da criança, coloca que “no lugar de nos perguntar como a criança se comporta no meio social, diz ele, devemos perguntar como o meio social age na criança para criar nela as funções superiores de origem e natureza sociais.” (SIRGADO, 2000, p. 52).

A relação social seria uma conversão de mão dupla, em que, na relação entre o “eu” e o “outro” há uma internalização dupla, em uma unidade. É a partir dessa relação que as funções mentais superiores ocorrem, concepção esta trazida por Vygotski (1997), e que caracteriza-se por dar um novo significado a algo “velho”, a um conhecimento “antigo” que já estava na consciência, e que, com as experiências vividas socialmente geram condições de produção/transformação, lapidando as já existentes. Desta forma, transforma-se as funções mentais em funções superiores do indivíduo, a partir das relações sociais: as relações sociais internalizadas.

Nas palavras de Sirgado (p. 72), “[...] as funções psicológicas são *função* da significação que as múltiplas relações sociais tem para cada um dos envolvidos nelas, com

⁴⁰ “Essa compensação não surge da compensação fisiológica direta do déficit de visão (como o aumento do tamanho do rim), mas de uma compensação sociopsicológica geral que segue um curso muito complexo e indireto, sem substituir a função perdida ou ocupar o lugar do órgão insuficiente.” (Tradução nossa).

todas as contradições e conflitos que elas envolvem em determinadas condições sociais.” De acordo com Vygotski (1997, p. 138), “las investigaciones demostraron que ninguna de las funciones psicológicas (ni la memoria, ni la atención) se realiza habitualmente de un solo modo, sino que cada una se realiza de modos diversos.⁴¹”

O mesmo autor coloca que as funções mentais superiores ocorrem da mesma forma com pessoas com e sem deficiência. Porém, não quer dizer que a pessoa em situação de deficiência aprende de igual maneira, mas que ele tem as mesmas condições que os demais para tal, desde que apresentados a eles os mecanismos de supercompensação adequados. E neste sentido, o autor coloca que

[...] el niño no es un adulto pequeño. La defectología está luchando ahora por la tesis básica em cuya defensa ve la única garantía de su existencia como ciencia, precisamente la tesis que dice: el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado *de outro modo*. (VYGOTSKI, 1997, p. 12, grifos no original).⁴²

El niño ciego o sordo puede lograr en el desarrollo lo mismo que el normal, pero los niños con defecto lo logran de *distinto modo, por un camino distinto, com otros medios*, y para el pedagogo es importante conocer la *peculiaridad* del camino por el cual debe conducir al niño. La clave de la peculiaridad la brinda la ley de transformación del menos del defecto en la más de la compensación.⁴³ (VYGOTSKI, 1997, p. 17, grifos no original).

Vygotski, a partir de textos do início do século XX, os quais são organizados em sua obra já apresentada anteriormente (1997, p. p. 36 – grifos no original), já colocava que “el niño mentalmente retrasado necesita, *más que el normal*, que se le revelen esos vínculos durante el proceso de la enseñanza escolar.⁴⁴” O que não significa que o autor defendia a realização de processos didáticos diferenciados para alunos em situação de deficiência, mas sim coloca o entrave de que necessitariam de compreender a linguagem cultural primeiro para acompanhar os processos, voltando-se à compensação social. Segundo Vygotski, a aquisição da linguagem é o fio condutor para o desenvolvimento de qualquer pessoa.

Dicho de otro modo, la escuela no sólo debe adaptarse a las insuficiencias de esse niño, sino también luchar contra ellas, superarlas. En esto consiste el tercer rasgo

⁴¹ “as investigações mostraram que nenhuma das funções psicológicas (nem a memória nem a atenção) se realizam de um único modo, mas que cada uma é realizada de diversas maneiras.” (Tradução nossa).

⁴² “a criança não é um adulto pequeno. A defectologia está agora lutando pela tese básica cuja defesa vê a única garantia de sua existência como ciência, justamente a tese que diz: a criança cujo desenvolvimento é complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que os seus coetâneos normais, mas sim desenvolvido de outra maneira.” (Tradução nossa).

⁴³ “A criança cega ou surda pode alcançar o mesmo desenvolvimento que uma criança normal, mas as crianças com defeito o fazem uma maneira diferente, através de um caminho distinto, com outros meios, e para o pedagogo é importante conhecer a peculiaridade do caminho através do qual se deve conduzir a criança. A chave da peculiaridade é fornecida pela lei da transformação do mínimo defeito na maior compensação.” (Tradução nossa).

⁴⁴ “a criança mentalmente atrasada precisa, mais do que o normal, de que esses vínculos sejam revelados durante o processo de educação escolar.” (Tradução nossa).

fundamental del problema práctico de la defectología: además de la comunidad de objetivos que se proponen la escuela normal y especial, además de la particularidad y singularidad de los medios que se emplean en la escuela especial, el carácter creativo de toda la escuela, que hacen de ella escuela de compensación social, de educación social y no una “escuela de débiles mentales”, que la obliga a no adaptarse al defecto, sino a vencerlo, constituye el momento imprescindible del problema de la defectología práctica.⁴⁵ (VYGOTSKI, 1997, p. 36).

Complementando o que foi exposto anteriormente,

Los estadios, las etapas del desarrollo del lenguaje deben ser los mismos que en el niño normal; la diferencia estará solo en los medios, en los métodos y en el tiempo, [...]. El lenguaje no sólo cumple la función de comunicación entre los niños, sino que también es un instrumento del pensamiento.⁴⁶ (VYGOTSKI, 1997, p. 120).

Vygotski (1997) realiza outra crítica com relação à caracterização da deficiência, a qual considera-se comumente por si só, mas não definem como se dará seu desenvolvimento para superar a deficiência. E para tanto, ele refletiu: “¿ [...] cuáles son los procesos surgidos en el propio desarrollo del niño mentalmente retrasado, que llevan a la superación del retraso, a la lucha contra él y a la elevación del niño a un nivel superior?”⁴⁷ (p. 133).

En otras palabras, hay que esclarecer cuál es el retraso cultural frente al que nos encontramos, cuál es su estructura, cuáles son el significado y los mecanismos de los procesos de construcción de esta estructura, cuál es la conexión dinámica de sus síntomas singulares; de los complejos con los que se conforma el cuadro del retraso mental del niño y la diferencia entre los tipos de niños mentalmente retrasados.⁴⁸ (VYGOTSKI, 1997, p. 143).

A esse respeito, Damasceno (2006, p. 59), ressalta críticas acerca do caminho que tem tomado o entendimento dos professores em buscar incessantemente diagnósticos à pessoas com NEE, em que ensinar para esses alunos, em situação de deficiência e sem,

É educar não aproximando o deficiente do denominado normal, na tentativa de “normalizá-lo” para aceitá-lo, mas sim de respeito como tal e qual ele se apresenta. Isso implica em reconhecer a diferença como marca da humanidade; os seres humanos são diversos, são constituídos de singularidades que demandam por

⁴⁵ “Em outras palavras, a escola deve não apenas se adaptar às inadequações dessa criança, mas também lutar contra elas, superá-las. Esta é a terceira característica fundamental do problema práctico da defectología: além da comunidade de objetivos propostos pela escola normal e especial, além da particularidade e singularidade dos meios empregados na escola especial, o carácter criativo de toda a escola, que a torna uma escola de compensação social, de educação social e não uma “escola de débeis mentais”, que a obriga a não se adaptar ao defeito, mas superá-lo, constitui o momento essencial do problema da defectología práctica.” (Tradução nossa).

⁴⁶ “Os estágios, os estágios do desenvolvimento da linguagem devem ser os mesmos que na criança normal; a diferença será apenas nos meios, nos métodos e no tempo, [...]. A linguagem não apenas cumpre a função de comunicação entre as crianças, mas é também um instrumento de pensamento.” (Tradução nossa).

⁴⁷ “[...] quais são os processos que surgem no próprio desenvolvimento da criança com deficiência intelectual, que levam à superação do atraso, à luta contra ele e à elevação da criança a um nível superior?” (Tradução nossa).

⁴⁸ “Em outras palavras, é necessário esclarecer qual é o atraso cultural a qual estamos diante, qual é sua estrutura, quais são os significados e mecanismos dos processos de construção dessa estrutura, qual é a conexão dinâmica de seus sintomas singulares; dos complexos com os quais o quadro de retardo mental da criança é formado e a diferença entre os tipos de crianças com retardo mental” (Tradução nossa).

reconhecimento. A tentativa de homogeneização é uma forma de controle, evidente no sistema capitalista neoliberal vigente em nossa sociedade.

Ante o exposto, Vygotski (1997) define a DI como

la especificidad de la estructura orgánica y psicológica, el tipo de desarrollo y de personalidad, y no las proporciones cuantitativas distinguen al niño débil mental del normal. [...] Ahora la defectología, por boca de Gürtler, declara la debilidad mental infantil como una variedad especial, como un tipo especial de desarrollo, y no como una variante cuantitativa del tipo normal. Se trata, dice, de formas orgánicas diferentes, a semejanza del renacuajo y la rana.⁴⁹ (VYGOTSKI, 1997, p. 12).

Cualquier deficiencia intelectual, afirmaba Lindworsky, está basada, en última instancia, en uno u otro factor de la percepción de las relaciones. Hay tantas variantes de deficiencias intelectuales como factores de percepción de las relaciones. El débil mental nunca puede ser presentado como débil mental en general. Siempre es preciso preguntarse en qué consiste la deficiencia del intelecto, por qué hay posibilidades de sustitución, y es necesario hacerlas accesibles al débil mental. Ya en esta formulación queda expresada con total claridad la idea de que en la composición de una formación tan compleja entran diversos factores, que en correspondencia con la complejidad de su estructura son posibles *no uno, sino muchos* tipos cualitativamente distintos de deficiencia intelectual y que, por último, a causa de la complejidad del intelecto, su estructura admite un amplia compensación de las diversas funciones.⁵⁰ (VYGOTSKI, 1997, p. 24, grifos no original).

E portanto, deve-se refletir, portanto, quando Vygotski (1997, p. 82) coloca que

El ciego seguirá siendo ciego y el sordo, sordo, pero dejarán de ser deficientes porque la defectividad es un concepto social, en tanto que el defecto es una sobre estructura de la ceguera, la sordera, la mudéz. La ceguera en sí no hace al niño deficiente, no es una defectividad, es decir, una deficiencia, una carencia, una enfermedad. Llega a serlo sólo en ciertas condiciones sociales de existencia del ciego. Es un signo de la diferencia entre su conducta y la conducta de los otros.⁵¹

Verifica-se que a DI é fácil de ser diagnosticada, porém difícil de ser conceituada considerando seu contexto *orgânico e*, principalmente, *social*. Mas, a partir do que Vygotski nos apresenta, sua definição estaria mais próxima de uma deficiência enquanto

⁴⁹ “a especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e personalidade, e não as proporções quantitativas distinguem os débeis mentais da criança normal. [...] Agora a defectologia, de Gürtler, declara a debilidade mental infantil como uma variedade especial, como um tipo especial de desenvolvimento, e não como uma variante quantitativa do tipo normal. Se trata, segundo ele, de diferentes formas orgánicas, como a semelhança entre o girino e o sapo.” (Tradução nossa).

⁵⁰ “Qualquer deficiência intelectual, afirma Lindworsky, está baseada, em última instância, em um ou outro fator na percepção das relações. Existem tantas variantes de deficiências intelectuais quanto fatores de percepção de relações. O débil mental nunca pode ser apresentado como débil mental de modo generalizado. É sempre necessário perguntar qual é a deficiência de intelecto apresentada, porque existem possibilidades de substituição, e é necessário fazê-las acessíveis ao débil mental. Já nesta formulação se expressa claramente a ideia de que na composição de tal formação complexa entram diversos fatores, que em correspondência com a complexidade de sua estrutura são possíveis não um, mas muitos tipos qualitativamente diferentes de deficiência intelectual e que, finalmente, por causa da complexidade do intelecto, sua estrutura admite uma ampla compensação das mais diversas funções.” (Tradução nossa).

⁵¹ “Os cegos permanecerão cegos e os surdos, surdos, mas não serão mais deficientes porque a deficiência é um conceito social, enquanto o defeito é uma superestrutura de cegueira, surdez, mudéz. A cegueira em si não torna a criança deficiente, não é uma defectividade, ou seja, uma deficiência, uma carência, uma doença. Chega a ser somente em certas condições sociais de existência dos cegos. É um sinal da diferença entre o seu comportamento e o comportamento dos outros.” (Tradução nossa).

condição tenra, enquanto uma *situação*, e que suas limitações cognitivas e motoras existem, porém o seu desenvolvimento está estreitamente ligado às condições sociais, em que estariam “[...] *ante hechos de un desarrollo incompleto y nada más.*”⁵² (VYGOTSKI, 1997, p. 92, grifo nosso). Portanto, a questão em si não é a criança ou aluno que apresenta DI, mas sim quais os caminhos para modificar sua situação, para elevar e desenvolver seu posicionamento social.

1.3.2 Caracterização da Síndrome de Down

Em um contexto histórico, a SD foi primeiramente constatada por Jérôme Lejeune, em 1958, em que descobriu o cromossomo excedente ligado ao cromossomo 21. Anteriormente, em 1866, John Langdon Down já havia realizado uma descrição em que identificava certas diferenciações entre pessoas com deficiências, comparando-as com traços semelhantes ao povo mongol (WERNECK, 1992), o que explica a síndrome ser também conhecida, pejorativamente, como “mongolóides” ou associados ao mongolismo. De acordo com Pueschel (1993, p. 49)

Chamar a pessoa com síndrome de Down de mongoloide não é apenas um insulto degradante à criança, mas é também uma descrição incorreta da pessoa, que embora portadora de uma deficiência mental, é antes de mais nada um ser humano capaz de aprender e de participar em sociedade.

Demais termos como doentes, imbecis, idiotas, excepcionais, dementes, amentes, retardado mental etc., que por muito tempo também foram utilizados para definir pessoas em situação de deficiência intelectual, principalmente, foram extintos pela comunidade científica e de muitos documentos oficiais, uma vez que legitimam o preconceito e a discriminação.

As descrições de Down não tinham comprovações científicas, mas Lejeune, ao constatar a anomalia cromossômica, a nomeou como “Síndrome de Down” em homenagem às descrições realizadas anteriormente por John Down.

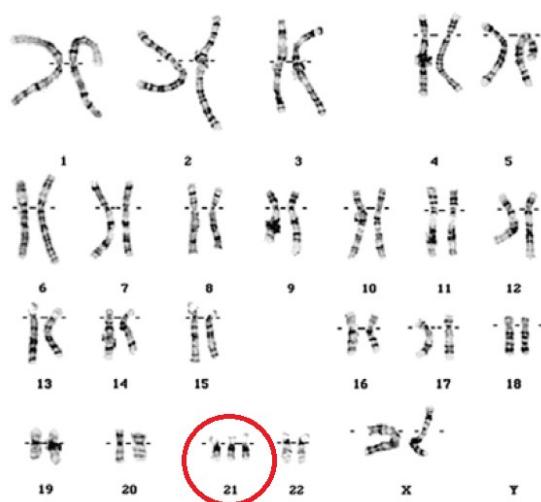
Apesar da falta de comprovações e documentações científicas, e descrições históricas, há registros da existência de pessoas com SD já no século VII, por meio de algumas pinturas e esculturas, assim como a pintura de Andréa Mantegna, “Virgem e a Criança”, em que a Virgem Maria carrega em seus braços uma criança com os traços da SD. (BRESSAN, 2002).

52 “[...] colocados perante fatos de um desenvolvimento incompleto e nada mais.” (Tradução nossa).

A SD, por sua vez, constitui-se em uma alteração na constituição cromossômica em que, ao invés de 46 cromossomos por célula, agrupados em 23 pares, apresentam 47, ou seja, um cromossomo a mais em relação às pessoas que não tem a síndrome. É conhecida também como Trissomia do 21, justamente em decorrência do cromossomo extra estar no par 21, podendo ocorrer por Trissomia Simples ou Livre, Translocação ou Mosaicismo.

A Trissomia Simples ou Livre (Figura 5) ocorre em cerca de 96% dos casos de SD, e se caracteriza pela simples presença de um cromossomo no par 21, como mostra a Figura 3 a seguir, formada no momento da meiose (divisão celular que ocorre na formação dos gametas, reduzindo o número de cromossomos à metade). Desta forma, à medida que o feto se desenvolve, todas as células assumem um cromossomo 21 extra (SILVA; KLEINHANS, 2006).

FIGURA 5 – SÍNDROME DE DOWN DO SEXO FEMININO COM TRISSOMIA SIMPLES

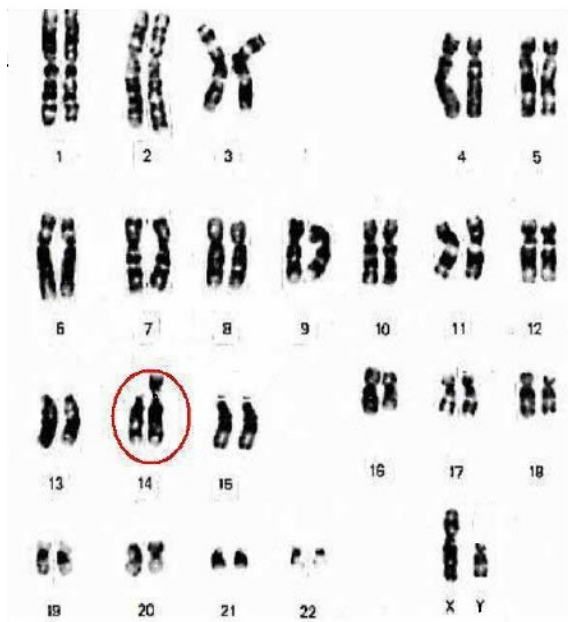


Fonte: BRASIL, 2013. Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down.

A trissomia por Translocação (Figura 6) ocorre em cerca de 3% da população Down e decorre de um rearranjo nos cromossomos, no qual o cromossomo extra se transloca para outro par cromossômico, como mostra a Figura 4. Bressan (2002, p. 9) explica que “nesse tipo de crianças Down, o cromossomo 21 que sobra pode estar ligado a outro par, geralmente o par 14. Em algumas ocorrências, o cromossomo 21 pode estar ligado ao par 13, 15, ou ao próprio 21.” Rodrigues (2015, p. 36) complementa que, “portanto, o cromossomo a mais não está livre, mas sofre uma quebra e se une a outro, produzindo um cromossomo que

não se encaixa na escala tamanho convencional”, assim como ilustrado na Figura 4. As células da translocação podem ser herdadas dos pais.

FIGURA 6 – SÍNDROME DE DOWN DO SEXO MASCULINO COM TRISSOMIA POR TRANSLOCAÇÃO



Fonte: BRASIL, 2013. Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down.

Já a trissomia por mosaïcismo ocorre em cerca de 1% de pessoas com Down, dando-se de forma casual: “[...] pela presença de um (sic) duas linhagens celulares, uma normal com 46 cromossomos e outra trissômica com 47 cromossomos sendo o cromossomo 21 extra livre.” (BRASIL, 2013, p. 22). A trissomia por mosaïcismo, diferentemente da trissomia simples, por exemplo, ocorre após a formação de células normais, ou seja, quando do desenvolvimento do embrião. Rodrigues (2015, p. 38), complementa colocando que “a proporção final entre células normais e trissômicas é variável e postula-se que quanto menos for o número de células trissômicas, menos afetado será o paciente.” Geralmente, em decorrência desse fator, pessoas com SD de tipo mosaico podem apresentar um desenvolvimento mais rápido, tanto motor, quanto cognitivo, dependendo, certamente, dos devidos estímulos ofertados socialmente.

A trissomia pode ser identificada ainda na formação do feto, por meio de exames como “[...] teste do vilocoreal (a partir da 8ª e 10ª de gestação), amniocentese (a partir da 14ª semana de gestação), ultrassom (a partir da metade da gravidez).” (RODRIGUES, 2015, p. 22). E quando do nascimento da criança, a constatação pode ser realizada por meio do cariótipo, exame este realizado por meio da coleta de sangue, onde é

possível verificar a quantidade de cromossomos existentes na célula da criança, bem como identificar se os pais possuem as células de translocação para orientação de outros métodos para reprodução. Constatando-se que os pais possuem as células, aumentam-se as possibilidades de terem outros filhos com SD (BRESSAN, 2002). Cabe ressaltar que “o resultado do cariótipo (genótipo) não determina as características físicas (fenótipo) e o desenvolvimento da pessoa com SD.” (BRASIL, 2013, p. 22).

A alteração cromossômica determina algumas características físicas específicas do sujeito Down existindo, de acordo com Rodrigues (2015, p. 21), “13 características permanentes que facilitam a identificação e mais de 50 que surgem e desaparecem e dão lugares a outras, organizando um conjunto de traços que identificam a síndrome”, dentre as quais podemos citar: olhos amendoados (pálpebras são estreitas e levemente oblíquas); boca, orelha, nariz e a cabeça da pessoa Down tendem a ser pequenos; a língua apresenta estrias; mãos e pés achatados e grossos; mãos geralmente com apenas uma dobra e pés com dedos bem espaçados; apresentam problemas cardíacos e pulmonares, em sua maioria etc. (PUESCHEL, 1998). De acordo com Silva e Kleinhans (2006, p. 126) que

[...] a hipotonia muscular⁵³ está presente em 100% dos casos dos recém-natos, tendendo a diminuir com a idade. Esta hipotonia afeta toda a musculatura e a parte ligamentar da criança. O tônus é uma característica individual, por isso há variações de uma criança para outra. Essa condição faz com que o desenvolvimento inicial fique um pouco mais lento, demorando mais para controlar a cabeça, rolar, sentar, arrastar, engatinhar, andar e correr. Com isso, a exploração que a criança faz do meio, nos primeiros anos de vida e que vai estimular seu desenvolvimento, fica afetada. O trabalho de fisioterapia pode ajudar muito, contudo, quando a criança começa a andar, há necessidade ainda de um trabalho específico para o equilíbrio, a postura e a coordenação de movimentos.

As autoras ainda complementam que a alteração cromossômica “[...] provoca um desequilíbrio da função reguladora que os genes exercem sobre a síntese de proteína, perda de harmonia no desenvolvimento e nas funções das células.” (SILVA; KLEINHANS, 2006, p. 124). Tratando-se dessas alterações, deve-se dar atenção especial ao conjunto de comprometimentos recorrentes associados à SD, sendo as mais comuns: cardiopatia congênita, alterações oftalmológicas, auditivas, do sistema digestório, endocrinológica, do aparelho locomotor, neurológicas, hematológicas e ortodônticas (BRASIL, 2013).

De acordo com Rodrigues (2015) e as Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down (BRASIL, 2013), o desenvolvimento geral, emocional, psicomotor e cognitivo depende de aspectos genéticos individuais, intercorrências clínicas, nutrição, assim como a estimulação apresentada ao sujeito e do ambiente no qual está inserido. Cunha e Costa

⁵³ Diminuição do tônus muscular.

(2007, p. 66) apontam que pessoas com DI podem apresentar dificuldades na capacidade de atenção, concentração e memorização e, “para além disso, têm fraca resistência à frustração, atraso no desenvolvimento da linguagem, défices afectivos, inadequação do seu repertório social e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.”

Contudo, apesar do que se mencionou, dever-se-á ter em conta que a evolução global de uma criança com deficiência mental se processa segundo as mesmas etapas consideradas normais no desenvolvimento e evolução de qualquer outra pessoa, nomeadamente sensoriomotora, operações concretas e operações formais, apesar das dificuldades acrescidas. Sendo assim, uma vez analisadas as características de maior destaque no desenvolvimento da criança com deficiência mental, é vital referir as diferentes etapas educativas, para que seja possível potencializar ao máximo o seu desenvolvimento e erradicar todo o tipo de problemas comportamentais. Tendo em conta estas etapas, é necessário salientar a educação em casa, a educação no jardim-de-infância e a educação na escola. (CUNHA, COSTA, 2007, p. 66).

No que concerne ao processo educacional do aluno com SD, Bissoto (2005) aponta que esses alunos têm a percepção visual mais desenvolvida que a percepção auditiva, evidenciando a necessidade de atividades visuais, imagéticas, vídeos, gestos em abundância. Padilha (2007), a partir dos processos simbólicos analisados em relação às pessoas com DI, complementa que se faz necessário evidenciar em seu processo de aprendizagem: gestos significativos, narrativas, desenhos, participações em jogos, dramatizações, uso significativo de objetos culturais. A partir dos apontamentos das autoras, comprova-se a necessidade de utilizar metodologias diversificadas no ensino de Geografia, que possa colocar os alunos com SD como atores principais em sua formação, possibilitando sua autonomia e reflexão na aprendizagem. “De facto, a nova concepção sobre a deficiência mental aposta na adequação de apoios, como meio de promoção das áreas fortes da criança e a revitalização das suas áreas fracas.” (CUNHA, COSTA, 2007, p. 60).

Cabe ressaltar também que é necessário considerar o tempo de aprendizagem de cada um, logo, é importante prever um tempo maior para a execução das propostas pedagógicas, caso seja necessário. É interessante também sempre informar antecipadamente a sequência que as atividades serão realizadas, como quais atividades serão desenvolvidas, início e término, bem como trocas das ações pedagógicas.

Não podemos deixar de expor também que a educação de pessoas com SD deve iniciar-se em casa e ser constantemente acompanhado em todo o processo educativo, passar pela educação infantil e ter sequência na escola, com inúmeras formas de intervenções quanto forem possíveis. (CUNHA, COSTA, 2007).

Assim como avalia Damasceno (2006, p. 129), “a deficiência mental coloca em xeque a função primordial da escola comum, que é a produção do conhecimento, pois o

estudante com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente, não corresponde ao ideal da escola.” Isto posto, é importante que o professor compreenda que a deficiência, assim como colocado ao longo desta subseção, é algo construído não tão somente por suas faltas e dificuldades, mas também é construída socialmente e culturalmente a partir do enaltecimento das faltas em função das potencialidades. Uma vez que, assim como apontado, as pessoas em situação de deficiência possuem as mesmas condições de desenvolvimento que pessoas que não apresentam deficiências quaisquer. Ocorre, assim, a necessidade de formação profissional que vise essas potencialidades, que reflitem acerca de como criar os mecanismos e instrumentos necessários para remover ao máximo as dificuldades apresentadas.

Ante o exposto nessa subseção, avançamos para a caracterização do método de pesquisa, apresentado na próxima seção.

2 MÉTODO

Nesta seção apresentaremos os percursos selecionados e as etapas cumpridas para a realização desta pesquisa. Apresentamos as características dos participantes, bem como das instituições participantes da pesquisa, a delimitação do campo de pesquisa, os procedimentos e instrumentos utilizados, e como se deu o tratamento dos dados para as análises.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A partir dos objetivos propostos e o percurso metodológico estabelecidos, caracterizamos a presente pesquisa como uma abordagem qualitativa, por buscar análises descritivas, bem como interpretações das realidades sociais. Tais realidades são aqui identificadas como as percepções e práticas pedagógicas de profissionais de ensino de Geografia os quais têm vivências e práticas no ambiente escolar com alunos com SD, tratando-se, portanto, de uma pesquisa de cunho social.

Moraes (2003, p. 191) coloca que a pesquisa qualitativa “[...] pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão.” Bauer e Aarts (2002, p. 57), ao abordarem o *corpus* de uma pesquisa qualitativa, complementam:

O principal interesse dos pesquisadores qualitativos é na tipificação da variedade de representações das pessoas em seu mundo vivencial. As maneiras como as pessoas se relacionam com os objetos no seu mundo vivencial, sua relação sujeito-objeto, é observada através de conceitos tais como opiniões, atitudes, sentimentos, explicações, estereótipos, crenças, identidades, ideologias, discurso, cosmovisões, hábitos e práticas.

Diante do delineamento exposto, também podemos enquadrar a presente pesquisa como um estudo de caso em que “[...] é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado [...]” (GIL, 2008, p. 57), permitindo a realização de um estudo delimitado a poucos universos de análises, porém, o discutir em amplitude. Não obstante, caracterizamos a

pesquisa como um estudo de caso múltiplo, que em uma única pesquisa pode haver mais de um caso único (YIN, 2005).

Para que a pesquisa pudesse ser concretizada, utilizamos como instrumentos de coleta de dados as técnicas da entrevista semiestruturada e de observações não-participantes em sala de aula.

Para a realização das entrevistas tivemos como apoio teórico e metodológico os trabalhos de Manzini (1990/1991; 2003; 2004; 2006) e Dias e Omote (1995), em que foi possível ter com maior compreensão acerca da técnica, desde sua caracterização conceitual, até mesmo os melhores caminhos para a aplicação da mesma. As orientações dos autores embasaram o Roteiro de Entrevista (Apêndice A).

Para a organização das sessões de observação direta em sala de aula contamos com o apoio de Danna e Matos (1982), Gil (2008), Weber (2009) e Venturi (2011). Danna e Matos (1982) consideram observar é uma das principais fontes de obtenção de dados na pesquisa qualitativa, uma vez que é a partir dela que se é possível captar informações dadas pelo comportamento e da situação ambiental na qual o objeto está inserido. Para tanto, nos apoiamos ao “protocolo de observação”, proposto pelas autoras anteriormente citadas, o qual dá diretrizes para melhor identificação das condições em que a observação ocorre, bem como aponta as diretrizes de como realizar tal observação.

Cabe ressaltar que o delineamento dos métodos da pesquisa contou também com apoio das pesquisas realizadas por Hummel (2007), Regiani (2009) e Toledo (2011), em decorrência da criteriosidade metodológica adotada pelas pesquisadoras, bem como pela aproximação metodológica dos referidos estudos com a presente pesquisa.

A organização e análise dos dados seguiram as orientações de Bardin (2011) e Moraes (1999; 2003), pautando-se na Análise do Conteúdo. A escolha pelo método de análise se dá por sua adequação aos objetivos e propostas do presente estudo, uma vez que o método empírico se torna “[...] uma ferramenta utilizada na compreensão da constituição de significado que os atores sociais expõem em seus pronunciamentos, o que propicia ao pesquisador a compreensão das demonstrações que a pessoa reproduz em relação à sua realidade [...]” (FONSECA, 2015, p. 75), logo, possibilita um melhor diálogo ao que se propõe com o presente estudo.

2.2 DELIMITAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas da rede estadual de educação do município de Londrina, as quais se enquadraram aos critérios estabelecidos para a realização da mesma.

As escolas são localizadas na Zona Leste e na Zona Norte e são escolas públicas do Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio, mantidas pelo Governo do estado do Paraná. Para as devidas caracterizações, mantendo o sigilo das instituições, as identificaremos a partir de sua localização, chamando-as de “Escola Leste” e “Escola Norte”.

Segundo dados da SEED/PR (2017), a instituição de ensino Escola Leste atende 851 alunos distribuídos em 31 turmas em três turnos, sendo quatro delas direcionada à SRM; tem total de 55 professores (licenciatura plena). Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) (PARANÁ, 2010a) da instituição, a escola segue a pedagogia histórico-crítica, apregoando um ensino de senso crítico que preze pela liberdade do saber e diversidade cultural, bem como a formação de um(a) cidadão(ã) consciente e participativo(a) em sociedade.

Segundo dados da SEED/PR (2017), a instituição de ensino Escola Norte atende 1.054 alunos distribuídos em 34 turmas também em três turnos, não havendo AEE em SRM; tem total de 60 professores (licenciatura plena). Segundo o PPP (PARANÁ, 2010b, p. 46) da instituição, a escola segue a Tendência Progressiva Crítico-Social, visando a escola como instrumento do saber, que contribua para diminuir a seletividade social e torná-la democrática.

A partir de dados obtidos junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial da UEL, o qual analisa os dados de escolarização dos alunos com NEE no portal INEP por meio do programa *Statistical Package for the Social Sciences*⁵⁴ (SPSS, 2016), dos totais de alunos que frequentam as duas escolas, 12 e 33 apresentam alguma NEE, respectivamente, com uma aluna com SD em cada escola, de um total de 21 e 35 alunos matriculados com alguma NEE.

Segundo dados do SPSS (2016), o município de Londrina conta com 740 alunos com DI matriculados em escolas da rede municipal, dos quais 467 alunos efetivamente a frequentam. Já a rede estadual de ensino, conta com 513 alunos com DI matriculados, sendo

⁵⁴ Produção técnica foi realizada pela Jéssica Germano, do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Especial do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Londrina – UEL, coordenado pela Prof.ª Dr.ª Sílvia Márcia Ferreira Meletti, que forneceu os dados necessários para a realização da pesquisa.

que apenas 358 a frequentam. Como pode-se observar, o maior número de matrículas de alunos com DI permanece sendo da rede municipal.

A escolha por este campo de pesquisa se deu ao fato, primeiramente, por ser a cidade de residência e da realização do curso de mestrado da pesquisadora.

Para a definição dos locais onde a pesquisa foi realizada deu-se de acordo com os critérios que são definidos na seção a seguir, na qual também descrevemos as características dos participantes da mesma.

2.3 PARTICIPANTES

A presente pesquisa foi desenvolvida com a participação de três professores, atuantes nas escolas citadas na subseção anterior, sendo que dois deles atuam na mesma escola, a Escola Leste, e um atuava na Escola Norte.

Para a seleção dos professores participantes da pesquisa utilizamos os seguintes critérios: a) ser atuante na função de regente de Geografia; b) ter em seu corpo discente ao menos um aluno com SD e c) aceitar participar da realização da pesquisa por meio de entrevista acerca da temática de suas práticas e percepções acerca da inclusão de alunos com SD, bem como permitir a realização de sessões de observações de suas aulas.

Conforme estabelecido no TCLE, a identidade dos professores participantes da pesquisa foi mantida em pleno sigilo. Para tanto, identificamos os professores participantes com a letra “P”, seguida de um número, de 1 a 3, o qual foi estabelecido a partir da ordem de realização das entrevistas. O quadro a seguir (Quadro 2) apresenta a descrição das principais características dos participantes.

QUADRO 2 - DESCRIÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES

Participante	Idade / Sexo	Graduação / Instituição / Conclusão	Especialização(ões) / Instituição / Conclusão
Rita	37 anos / Feminina	Licenciatura em Geografia / UEL / 2009 Pedagogia / Cruzeiro do Sul / 2016	Ensino de Geografia / UEL / 2013 LIBRAS / ESAP / 2014
Igor	45 anos / Masculino	Licenciatura em Geografia / UEL / 1998	Gestão Escolar, Orientação e Supervisão / ESAP / 2009
Alessandra	48 anos / Feminina	Licenciatura em Geografia / UNESP / 1994	Gestão e Supervisão Escolar / Não soube informar / 2011

Fonte: Entrevista realizada com os professores participantes da pesquisa em 2016 e 2017.

No Quadro 1 podemos observar que os participantes tinham idades variando entre 37 a 48 anos, sendo duas mulheres e um homem, tendo todos cursado a graduação de licenciatura em Geografia entre 1994 e 2002. Rita recentemente concluiu o curso de pedagogia, na modalidade de Educação à Distância (EaD). Observa-se também que todos os professores possuem pós-graduações *lato sensu*, sendo que Igor e Alessandra realizaram especializações semelhantes, envolvendo a temática de gestão escolar, porém em instituições diferentes, em que Igor realizou sua especialização na Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação (ESAP) e Alessandra não soube informar o nome da instituição. Rita, por sua vez, realizou duas pós-graduações, também *lato sensu*, uma voltada a sua área de atuação, sendo o ensino de Geografia, e o curso de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), na Universidade Estadual de Londrina (UEL) e ESAP, respectivamente. No Quadro 3, a seguir, apresentamos informações acerca da experiência profissional dos participantes.

QUADRO 3 - DESCRIÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS DOS PARTICIPANTES

Participante	Rita	Igor	Alessandra
Número de Alunos em Sala de Aula	29	27	35
Tempo de Experiência Lecionando Geografia	8 anos	12 anos	17 anos
Tempo de Experiência na Escola Atual	7 meses	10 anos	5 anos
Tempo de Experiência com Alunos com Deficiência(s) / Descrição	7 meses / SD	2 anos / DV e SD	2 anos / Duas alunas com SD
Número de Alunos com NEE em Sala de Aula	2	4	2

Fonte: Entrevista realizada com os professores participantes da pesquisa em 2016 e 2017. Organização da Autora (2017).

Como indicado no Quadro 6, o número de alunos em sala de aula variou de 27 a 35 alunos. O tempo de experiência lecionando Geografia varou de oito a 17 anos, verificando-se também que a experiência na atual escola varia de sete meses a 10 anos. Nota-se também que é a primeira experiência docente com alunos com deficiência de Rita, apesar de seus oito anos de experiência e de sua especialização em LIBRAS. Rita está substituindo a professora titular de Quadro Próprio do Magistério (QPM) que foi afastada, tendo contrato Processo Seletivo Simplificado (PSS) com a Escola Leste. Já Igor havia tido experiência com aluno com Deficiência Visual (DV), por um período mínimo de três anos, e Alessandra acumula seu segundo ano de experiência profissional com alunas com SD.

Apesar de o presente estudo ter como foco as práticas e percepções dos docentes, cabe caracterizar também os alunos envolvidos para compreender melhor o processo de análise posterior. Tais características estão descritas no Quadro 4, a seguir. Cabe esclarecer que de acordo com o TCLE, já citado anteriormente, também mantivemos a identidade dos alunos participantes, atribuindo-os codinomes – Eliza (Escola Leste) e Carolina (Escola Norte).

QUADRO 4 - DESCRIÇÃO DAS CARACTERÍSTICAS DAS ALUNAS INCLUÍDAS EM SALA DE AULA REGULAR DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Aluna	Ano Letivo	Idade	Características da Aluna
Eliza	9º ano do Ensino Fundamental / 1º ano Ensino Médio	15 anos	Apresenta dificuldades de aprendizagem, apontando um analfabetismo funcional (descrição apresentada por Rita, Alessandra e professora de apoio). Sua fala não é clara, sendo reduzida, mas é possível entendê-la. É alfabetizada, fazendo uso de letra cursiva. Apresenta facilidades com soma e subtração, porém ainda não consegue dividir e multiplicar (descrição apresentada pela professora de apoio). Frequenta a atual escola desde o início dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ano escolar) ⁵⁵ , sem reprovações. A aluna frequenta duas vezes por semana a SRM, como apoio. A aluna é muito reclusa em sala, se comunicando muito pouco e não tendo vínculos de amizades em sala. A aluna é sistemática quanto à cópia da matéria e realização de determinadas atividades que, por vezes a atrapalha (diagnóstico apresentado por Alessandra).
Carolina	6º ano do Ensino Fundamental	16 anos	Apresenta dificuldades de aprendizagem (lentidão na compreensão e interpretação) (descrição apresentada por Igor). Sua fala é nítida, porém reduzida. É alfabetizada e escreve em letra cursiva. Frequenta a atual escola pelo primeiro ano. A aluna é comunicativa, mas não tem vínculos de amizades em sala, ficando restrita aos contatos externos de alguns colegas ou de Igor. A aluna frequenta a Associação de Pais e Amigos de Pessoas com Síndrome de Down (APS Down) como apoio pedagógico.

Fonte: Observações realizadas em salas de aula, entrevistas realizadas com os professores participantes da pesquisa, conversas informais com o apoio pedagógico das escolas e professora de SRM em 2016.

⁵⁵ Houve dois momentos de observação em sala de aula em que tivemos a participação da aluna. O primeiro, em 2016, em que a aluna estava no 9º ano do Fundamental, e o segundo, em 2017, em que, sem reprovação, a aluna passou para o 1º ano do Ensino Médio.

Como podemos observar no Quadro 3, a aluna Eliza, estava no 9º ano do Ensino Fundamental no primeiro ano da realização da pesquisa, e posteriormente no 1º ano do Ensino Médio, com 15 anos de idade. Já Carolina, estava no 6º ano do Ensino Fundamental, com 16 anos de idade. Observa-se também que as alunas têm dificuldades de aprendizagem, que segundo os professores regentes, necessitam de um professor de apoio, mas que não lhes são concedidas, a princípio sem justificativas.

A partir de dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com os professores envolvidos, bem como nas observações realizadas em suas aulas e por meio de conversas informais com professores do apoio pedagógico das escolas, tais como os professores de apoio e da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), obteve-se a informação de que Eliza frequentava ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado pela instituição de ensino. Já a escola a qual Carolina frequenta, o professor não soube informar se o atendimento é ofertado.

Cabe destacar que foi necessário incluirmos alguns sujeitos envolvidos no ambiente escolar nos momentos em que foram realizadas as observações, os quais denominamos “sujeitos secundários”. Essa necessidade se deu uma vez que consideramos que estes influenciaram direta ou indiretamente nas práticas dos professores regentes, bem como no processo e desenvolvimento educacional das alunas com SD. Sendo assim, também mantivemos a identidade dos sujeitos secundários, conforme previsto na resolução 466/12 do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP/UUEL), também atribuindo-os codinomes, que serão colocados ao longo da análise.

Na próxima subseção colocamos a caracterização das instituições participantes, tais como o número de alunos que atendem na escola, número de alunos com NEE matriculados, o quadro de professores, turmas, bem como a vertente político-pedagógica que as escolas se embasam.

2.4 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Em um primeiro momento, para proceder à coleta de dados da pesquisa, entramos em contato com o Núcleo Regional de Ensino de Londrina (NRE/Londrina) para obtenção de informações acerca de alunos com SD matriculados no Ensino Fundamental dos Anos Finais e/ou no Ensino Médio na rede estadual do município. As informações recebidas

indicavam a indisponibilidade desse dado, justificando-se que a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental, os alunos com SD são contabilizados no grupo de pessoas com DI, não sendo disponibilizados dados de seus subgrupos.

Logo, em um segundo momento, realizamos uma busca virtual com o intuito de encontrar dados acerca das escolas estaduais do município, dados estes que encontramos a partir do site do NRE/Londrina <http://www.nre.seed.pr.gov.br> acesso em 28 de junho de 2016, bem como no site da SEED/PR <http://www4.pr.gov.br/escolas/frmPesquisaEscolas.jsp> acesso em 15 de fevereiro de 2017, cruzando, assim, as informações obtidas. A partir dos sites, encontramos 75 escolas estaduais, porém de diversas modalidades, sejam elas: educação básica, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, itinerante e rural. Posteriormente, entramos em contato, via telefone, com todas as escolas da rede básica disponibilizadas, buscando informações acerca de alunos matriculados com SD. Nesta etapa, obtivemos certa dificuldade em contatar algumas escolas, tendo de realizar outras diversas pesquisas virtuais para chegar ao contato com algumas dessas.

Os contatos realizados eram breves, nos quais apresentamos primeiramente a pesquisadora, a pesquisa, sua origem e instituição, e então obtemos o resultado da confirmação ou não da matrícula de alunos com SD na escola. Essa pesquisa junto à 56 escolas (as quais atenderem e tiveram números válidos), via telefone, resultou na identificação de apenas duas escolas com alunos com SD matriculados. A partir de então, solicitamos o contato com os coordenadores pedagógicos das escolas para apresentar-lhes brevemente a pesquisa e então marcamos uma reunião para dar-lhes mais detalhes da mesma, em que pudessem autorizar ou não a realização da pesquisa. Mediante reuniões realizadas, os coordenadores pedagógicos de ambas as escolas, por meio da assinatura da Declaração de Concordância de Instituição Coparticipante (conforme Apêndice B) autorizaram a realização da pesquisa no CEP/UEL em suas instituições.

Já com o pré-projeto estruturado seguindo as normas da resolução 466/12 do CEP/UEL e com a autorização das instituições, bem como providenciados os documentos necessários, demos entrada ao processo de apreciação de projetos do CEP/UEL, aprovado posteriormente.

Tendo a aprovação do CEP/UEL, entramos em contato com os professores regentes das escolas, via telefone, agendando um encontro de acordo com a disponibilidade de cada um, encontro este que apresentamos a eles os objetivos, as propostas da pesquisa e os procedimentos metodológicos a serem realizados e coletamos a assinatura do TCLE

(conforme Apêndice C). Neste primeiro contato com os professores, fomos autorizadas, por todos, a realizar a entrevista semiestruturada (conforme Apêndice A) naquele momento.

Os procedimentos desenvolvidos para a adequação do roteiro de entrevista (MANZINI, 2003), foram: 1) entrevistas piloto com uma amostra da população a ser entrevistada, para minimizar tanto quanto possível as problemáticas envolvidas nesse meio de interação social⁵⁶ e para obtenção de experiência com o meio de coleta de dados, 2) crivo do grupo de pesquisa intitulado “Educação para Inclusão”, o qual seus participantes auxiliaram na validação do roteiro apresentado.

As entrevistas piloto foram realizadas com dois professores regentes de Geografia, primeiro com um professor da rede pública de ensino, da cidade de Londrina/PR e posteriormente com um professor da rede particular de ensino, da cidade de Apucarana/PR. Ambos atendiam aos critérios para a realização da entrevista-piloto, quais sejam: ser regente formado e atuando em Geografia e ter em seu corpo discente um ou mais alunos com NEE⁵⁷. Para tanto, substituímos “alunos com SD” por “alunos com NEE”, para que as entrevistas pudessem ser realizadas de acordo com a realidade dos professores. Na primeira entrevista realizada, verificamos a necessidade de algumas adequações da linguagem (forma como a entrevista estava sendo conduzida), carecendo, assim, a realização de uma nova entrevista piloto. A segunda entrevista piloto realizada permitiu perceber a adequação do roteiro, o que nos levou a aprovação da utilização deste instrumento. As entrevistas piloto foram gravadas, transcritas, analisadas e descartadas, não havendo necessidade de modificação do roteiro proposto inicialmente.

As entrevistas foram conduzidas pela pesquisadora, e por se tratar de uma interação social, realizamo-las de acordo com as recomendações dados por Manzini (1990/1991, 2003, 2004, 2006) e Dias e Omote (1995). As entrevistas ocorreram em uma única sessão com Igor, sendo necessárias duas sessões de entrevistas com Rita (com intervalo de dois dias) e Alessandra (com intervalo de 30 dias) para complementação das

⁵⁶ Segundo Manzini (1990/1991, p. 150) a entrevista abre brechas para a possibilidade de manipulação das respostas pelo entrevistador e/ou distorcer as falas do entrevistado, bem como a possibilidade de influenciar o entrevistado em suas respostas, que “[...] pode ocorrer inconscientemente, por parte do entrevistador, ao aprovar ou desaprovar ideias e opiniões do entrevistado.” Mas o autor supracitado ainda ressalta que a entrevista envolve um processo de interação social “[...] e sob esse ângulo, tais críticas tornam-se simples características da entrevista ao invés de problemas.” (p. 150).

⁵⁷ O universo de análise disponível para a realização da pesquisa era reduzido, ao passo que identificamos apenas duas alunas matriculadas nos anos finais do Ensino Fundamental, recorte desta análise. Diante desta dificuldade e para que as entrevistas piloto pudessem ser realizadas, optamos por realizá-las com um universo de análise disponível, a de alunos com NEE que, por não haver especificações, estaria mais acessível para a realização da adequação do roteiro de entrevista.

informações⁵⁸. Por opção dos próprios participantes, as entrevistas foram realizadas após apresentação da pesquisa a eles e da respectiva aceitação na participação da mesma. As entrevistas tiveram duração de 10 a 37 minutos aproximadamente, sendo realizadas nas próprias escolas, em locais de preferência de cada participante. Para facilitar o andamento das entrevistas, buscamos ambientes reservados, de forma que não fossemos interrompidos ou que houvesse o menor ruído possível para não atrapalhar o desempenho dos diálogos.

As inferências no decorrer da entrevista foram realizadas para concordância com a fala do entrevistado ou mesmo para esclarecimentos solicitados, que, apesar de alvo de críticas, se não realizadas “[...] pode o entrevistador tornar-se apático no processo de interação, o que certamente, não contribuiria para a coleta de informações.” (MANZINI, 1990/1991).

Após a realização da entrevista, iniciaram as sessões de observação em sala de aula, ao longo de oito horas/aula de cada professor participante da pesquisa, totalizando aproximadamente seis horas e 40 minutos de observações em sala, cujo tempo consideramos suficiente para termos conhecimento da realidade vivida pelos professores envolvidos na pesquisa.

As observações tiveram como foco as práticas docentes voltadas à aluna com SD e as interações para com elas alunas, bem como a organização, características e o desenvolvimento das aulas e das atividades propostas em sala de aula.

A sistemática de registro adotada foi a de registro contínuo, que “[...] consiste em, dentro de um período ininterrupto de tempo de observação, registrar o que ocorre na situação, obedecendo à sequência temporal em que os fatos se dão” (DANNA, MATOS, p. 58), em que os fatos registrados referem-se à localização do sujeito, à posição, postura e ações do mesmo, bem como as mudanças que ocorrem no meio físico e social e até mesmo o registro de expressões faciais e corporais.

Os procedimentos para a coleta dos dados, descritos acima, tiveram duração de oito meses, correspondendo aos meses de agosto de 2016 a abril de 2017, a partir da reestruturação do projeto inicial para encaminhamento para o CEP/UDEL, até a finalização das sessões de observação. Findadas as sessões de observação, firmamos acordo com os professores envolvidos na pesquisa, bem como com as coordenações pedagógicas, de lhes apresentar os resultados das pesquisas ao final desta investigação, como forma de

⁵⁸ Previamente, foram informados aos participantes da possibilidade de retomar a entrevista, caso alguma informação não estivesse clara, incompleta ou ausente. Todos os participantes concordaram com tal possibilidade.

agradecimento a acolhida que tivemos em suas salas de aula e como forma de retribuição a ela, podendo contribuir para o aperfeiçoamento dos professores participantes e de demais professores interessados.

O detalhamento acerca dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, entrevista semiestruturada e observação direta em sala de aula, estão descritos na seção que segue, bem como os procedimentos adotados para a realização dos mesmos.

2.5 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a obtenção da coleta de dados, utilizamos os seguintes instrumentos: um roteiro de entrevista semiestruturada e um protocolo de observação direta, proposta por Danna e Matos (1982).

A entrevista fora escolhida como meio primário de obtenção de dados para a pesquisa por se tratar, não tão somente como um instrumento metodológico de obtenção de informações, reduzindo-o, mas sim, por se tratar principalmente de uma interação social (DIAS, OMOTE, 1995; MANZINI, 1990/1991, 2003, 2004, 2006), mediada a partir de um entrevistador (que busca informações) e um entrevistado (quem fornece as informações). Portanto, por se tratar de uma interação social, a entrevista não tem caráter interrogatório, e sim, é caracterizada pela possibilidade de estabelecimento de diálogos, em que são desenvolvidas de forma mais espontânea (GIL, 2008), contando com sua leveza. É considerado por Dias e Omote (1995), como um meio de obtenção de informações mais eficazes quando se trata de identificar as concepções das pessoas que compõem a amostragem selecionada para a pesquisa acerca de um determinado objeto, sendo indicada quando a informação se tratar de um fenômeno difícil ou impossível de ser observado, tais como informações acerca de opiniões, percepções e expectativas do sujeito da pesquisa acerca de uma determinada situação, fato ou realidade (MANZINI, 2004), condizendo, assim, aos objetivos da pesquisa.

A entrevista semiestruturada teve como auxílio o planejamento de um roteiro de entrevista preestabelecido, que é caracterizado como um meio que “[...] pode auxiliar, parcialmente, na organização da interação social no momento da entrevista” (MANZINI, 2003, p. 13), das seguintes formas: auxiliando na organização antes e durante da realização da mesma; conduzindo a entrevista para o objetivo previsto; forma de obter informações de maneira mais precisa e com maior facilidade; fonte de consulta do entrevistador, garantindo o

não esquecimento de algum item no momento da realização da entrevista, e garantindo também que todas as perguntas sejam feitas de forma semelhante a todos os entrevistados (MANZINI, 1990/1991; 2003). Complementando as informações anteriores, a entrevista semiestruturada orientada por um roteiro de entrevista também possibilita a realização de “[...] outras perguntas na tentativa de compreender a informação que está sendo dada ou mesmo a possibilidade de indagar sobre questões momentâneas à entrevista, que parecem ter relevância para aquilo que está sendo estudado” (MANZINI, 2004, p. 6), em que se torna “instrumento para orientar uma ‘conversa com finalidade’ [...], ele deve ser o facilitador de abertura, de ampliação e de aprofundamento da comunicação.” (MINAYO, 2004, p. 99)

A elaboração do roteiro de entrevista teve como finalidade principal identificar a percepção dos participantes acerca da inclusão da aluna com SD por meio de suas práticas pedagógicas, e verificar o processo de formação inicial para a inclusão. Optou-se, portanto, pela entrevista individual. O roteiro de entrevista (conforme Apêndice A) foi elaborado com três direcionamentos para identificação do perfil do participante (dados de identificação pessoal; formação acadêmica, e dados profissionais), e 10 perguntas diretas, estabelecidas conforme os objetivos da pesquisa, organizado da seguinte forma: a) cinco questões para identificar a percepção dos participantes acerca do processo de inclusão dos alunos com SD; b) uma questão para identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem de alunos com SD; c) um questionamento para caracterizar os apoios pedagógicos disponibilizados aos professores que tenham alunos com SD, e d) três perguntas para verificar a percepção dos professores acerca de sua formação docente diante do processo de inclusão de alunos com SD e sugestões acerca da melhoria na formação docente para a inclusão. Para a elaboração do roteiro de entrevista seguimos as orientações de Manzini (1990/1991; 2003).

Para a realização das entrevistas, utilizamos: folhas de papel sulfite A4 com o roteiro de entrevista e para anotação dos dados de identificação pessoal e de dados profissionais dos professores participantes da pesquisa, canetas esferográficas comuns para o registro dos dados citados anteriormente, bem como para eventuais anotações, aparelho celular com função de gravador digital para gravação das entrevistas e computador para transcrição e armazenamento das informações. As posteriores transcrições foram realizadas pela própria pesquisadora.

Como forma de complementar o instrumento discutido anteriormente, optamos também pela coleta de dados por meio de observação em sala de aula não participativa, com o objetivo de conhecer e vivenciar a realidade das práticas docentes frente ao processo de

inclusão do aluno com SD. Segundo Danna e Matos (1982), diferentemente da entrevista, a observação é utilizada para obtenção de informações acerca do comportamento e da situação ambiental, escolhida para esse estudo como forma de complementar e validar as informações obtidas por meio das entrevistas com os participantes da pesquisa. Também considera-se que o uso de informações obtidas por meio da observação coloca o pesquisador como instrumento-chave para a coleta de dados, ao passo que ele se torna capaz de ver através dos olhos daqueles que estão sendo pesquisados (BRYMAN, 1988), bem como o coloca mais sob influência do que acontece na realidade do universo de análise do que sob a influência de suposições, interpretações e preconceitos do próprio pesquisador (DANNA, MATOS, 1982), extraído de *achismos*.

Para o registro contínuo, utilizamos a técnica proposta por Danna e Matos (1982), chamada pelas autoras de “Protocolo de Observação” (conforme Apêndice D), para maior criteriosidade das anotações realizadas *in lócus*, bem como para uma padronização dos dados de uma observação a outra, facilitando a sua posterior análise. Algumas adaptações do modelo foram necessárias, tal como a descrição de sujeitos secundários, os quais influenciaram consideravelmente na dinâmica escolar das alunas com SD. O Protocolo de Observação proposto pelas autoras segue os seguintes itens:

1. Identificações gerais:
 - a) Nome do observador
 - b) Objetivo da observação
2. Identificação das condições em que a observação ocorre:
 - c) Data de observação
 - d) Horário da observação
 - e) Diagrama de Situação (desenho do ambiente físico)
 - f) Relato do ambiente físico
 - g) Descrição dos sujeitos observados
 - h) Relato do ambiente social
3. Registro dos comportamentos e circunstâncias ambientais:
 - i) Técnica de registro utilizada e registro propriamente dito
 - j) Sistema de sinais e abreviações (para as anotações *in lócus*)

Porém, Danna e Matos (1982, p. 60) reiteram que “é impossível para o ser humano observar e registrar tudo com o máximo de detalhes, por isso, ao observar e registrar continuamente podemos selecionar determinados eventos em detrimento de outros. A seleção

dos eventos é feita em função do objetivo do estudo observacional.” Cabendo ressaltar também a subjetividade implícita ao observador, em que “[...] não existe o observador ideal, capaz de realizar observações isentas de subjetividade. Não se observa para depois interpretar; a observação e a interpretação fazem parte de um mesmo processo, sendo que a segunda poderá ser refinada *a posteriori*.” (VENTURI, 2011, p. 22).

Para a realização dos registros das observações, utilizamos: caderno universitário, o qual foi utilizado tal como um diário de campo (MINAYO, 2004; WEBER, 2009), caneta esferográfica comum para o registro manual das observações, aparelho celular com função de câmera digital para eventuais fotos de atividades dos alunos e computador para transcrição e armazenamento das informações. A transcrição das observações foi realizada pela própria pesquisadora.

Os procedimentos para o tratamento dos dados de análise estão descritos no capítulo a seguir.

2.6 TRATAMENTO DOS DADOS DE ANÁLISE

Para o tratamento dos dados, optamos pela análise do conteúdo, em que busca “[...] ultrapassar o alcance meramente descritivo do conteúdo manifesto da mensagem, para atingir, mediante a inferência, uma interpretação mais profunda.” (MINAYO, 2004, p. 203). Ou seja, a partir dos instrumentos de coleta de dados que para essa pesquisa se propôs (entrevista e observação), a análise de conteúdo nos permite, por meio do nível latente, captar os sentidos implícitos, em que nas entrelinhas pode haver motivações inconsistentes ou indizíveis, descontinuidades e contradições, uma vez que “a análise de conteúdo, numa abordagem qualitativa, ultrapassa o nível manifesto, articulando o texto com o contexto psicossocial e cultural.” (MORAES, 1999, p. 09).

As análises foram realizadas a partir das orientações de Moraes (1999, 2003), Minayo (2004) e Bardin (2011). “As categorias são rubricas ou classes as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns desses elementos.” (BARDIN, 2011, p. 147). Para a categorização, utilizamos o critério semântico de agrupamento de dados, e a análise foi realizada a partir da abordagem indutiva, com natureza descritiva a partir dos instrumentos de dados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

*“Ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar condições para que ele ocorra.”
(Paulo Freire)*

*“A natureza humana não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.”
(SAVIANI, 2011, p. 13)*

A partir dos objetivos e os procedimentos metodológicos propostos para a presente pesquisa, apresentamos neste capítulo os resultados e a discussão acerca dos dados obtidos por meio das entrevistas e observações realizadas. A partir das orientações propostas por Bardin (2011) acerca da Análise de Conteúdo, organizamos os dados em categorias e subcategorias, baseando-nos também na pesquisa de Ferracioli (2018), a saber:

QUADRO 5 – AS CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE ANÁLISE

Categorias	Subcategorias
1. Formação dos participantes referente à inclusão de alunos com SD	1.1 Formação inicial em relação à inclusão de alunos com NEE
	1.2 Formação continuada e em serviço em relação à inclusão de alunos com SD
2. Práticas docentes desenvolvidas pelos participantes	2.1 Planejamento das atividades desenvolvidas em sala de aula em relação às alunas com SD
	2.2 Organização do arranjo físico das salas de aula observadas
	2.3 Práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula
	2.4 Avaliação das alunas com SD
3. Percepções dos participantes acerca da inclusão das alunas com SD	3.1 Percepções sobre as interações entre os alunos sem e com SD
	3.2 Percepções acerca da aprendizagem das alunas com SD
	3.3 Percepções acerca da inclusão das alunas com SD no contexto investigado
4. Dificuldades em relação ao processo de inclusão das alunas com SD na classe comum	4.1 Orientações da comunidade escolar para o trabalho com as alunas com SD
	4.2 Orientações e apoio da Educação Especial
	4.3 Condições de trabalho

Fonte: Adaptação de Ferracioli (2018).

Para a análise dos dados, conforme Quadro 5, disposto anteriormente, apresentamos quatro categorias de análise e suas respectivas subcategorias, as quais são compostas por fragmentos de relatos obtidos nas entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa associadas a episódios significativos das sessões de observações realizadas em sala de aula.

Para desenhar as análises, buscamos dialogar a discussão dos dados com os conhecimentos disponíveis na literatura referente aos temas levantados, especialmente no que concerne às orientações específicas às práticas pedagógicas inclusivas e do ensino de Geografia.

Além das referências já colocadas, utilizamos também como base para a realização das análises as pesquisas de Hummel (2007), Regiani (2009), Veríssimo (2017) e Ferracioli (2018), pesquisas essas semelhantes a que aqui se apresenta.

Ressalta-se novamente que, visando manter a identidade de todos os participantes, primários e secundários, os nomes utilizados para a realização da pesquisa são fictícios.

3.1 FORMAÇÃO DOS PARTICIPANTES REFERENTE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM SD

Na presente categoria de análise discutimos a formação inicial e continuada dos professores participantes da pesquisa em relação à inclusão de alunos com NEE que puderam contribuir ou não para o processo de inclusão das alunas com SD em classe comum. Na presente análise constam também algumas sugestões e expectativas de propostas pedagógicas atreladas ao ensino de Geografia, os quais os participantes consideraram importantes para seu aprimoramento, principalmente na ação didática da sala de aula.

3.1.1 Formação inicial em relação à inclusão de alunos com NEE

No momento das entrevistas os participantes foram questionados acerca de direcionamentos e orientações recebidas ao longo do curso de licenciatura em Geografia referente ao ensino inclusivo de alunos com NEE. O professor Igor destaca que a temática da inclusão foi comentada no curso, porém superficialmente em função de ainda, na época, essas discussões serem iniciais.

Olha, foi comentado durante o finalzinho da graduação sobre isso, que naquele momento, que estava começando tudo isso (há quase 20 anos atrás né), foi falado né, começaram a falar da questão da inclusão, mas aí o que eles diziam: que os professores deviam procurar fazer especialização nessa área. Mas só isso. Não teve nenhuma disciplina especial, só foi comentado, foi falado, naquela época já estava mesmo comentando muito essa questão da inclusão né, mas como eu já disse, não teve nenhum preparo né sobre isso. Então nessa parte, não sei como está agora, mas na minha época não houve... não havia isso não. (Igor).

Em outra fala, Igor coloca que a discussão realizada em sala de aula durante o curso de graduação foi um tanto quanto abrangente, *não abordando especificamente nenhuma deficiência*, como coloca o professor. Alessandra também destaca a falta de abordagem da temática em sua formação inicial:

*Nem se falava nisso naquela época. Não se falava! Primeiro que os cursos male má se preocupam com a parte pedagógica. A gente aprende a matéria ali, a teoria... Não sei agora como que está, mas na UNESP e na outra faculdade nem se falava, nunca se falou em inclusão. Eu comecei a ouvir sobre inclusão quando eu fui trabalhar, que aí foi assim, era uma coisa, assim, **até mal vista, pois ninguém queria trabalhar com isso, ninguém sabia como lidar, ninguém queria que se tivessem alunos assim...** (Alessandra, grifos nossos).*

Já Rita, apesar de ter se formado mais recentemente (2009), comenta que a temática chegou a ser abordada, mas sem profundidade, assim como relata:

Olha, tem a de ensino, na disciplina de ensino... [...]. Por ser direcionado ao ensino, tem uma 'luz' assim, mas nada relacionado diretamente a isso.

[...]

*Não é abordado né? Porque assim, não trabalharam em nenhuma disciplina, nenhuma atividade, assim, sabe? [...] A gente aprende no susto! Praticamente na parte que a gente vai fazer o estágio da licenciatura é tudo no susto. [...] **E assim, sobre Síndrome de Down e de qualquer outra deficiência não tivemos em nenhuma matéria, nada, nenhum curso, nada que fosse dirigido pra isso.** (Rita, grifos nossos).*

Notamos, a partir da fala de Igor e Rita, necessidade por parte dos professores de terem tido conhecimento acerca das diversas deficiências para que pudessem atuar em sala de aula, o que exige cautela. Ater-se apenas ao corpo remete a um pressuposto reducionista e fragmentado, o qual está focado apenas no que falta no indivíduo, ou seja, em sua incapacidade (VYGOTSKI, 1997; GIMENEZ, 2000; CUNHA, COSTA, 2007; PADILHA, 2007). Como apontamos em outro momento, compreendemos que a conjuntura orgânica do indivíduo lhe pré-estabelece uma condição de vida, porém, se faz importante que não

limitemos e direcionemos as ações pedagógicas ao patológico, uma vez que é necessário olhar para além da deficiência e buscar os mecanismos necessários para que o aprendizado do aluno seja possível. É importante que os professores entendam as diversas deficiências como um apoio metodológico e não como método em si (VYGOTSKI, 1997; DAMASCENO, 2006).

Alessandra destaca ainda que na época da realização de sua formação inicial, a inclusão era mal vista, pois os professores não queriam alunos com NEE em suas salas de aula. A falha no processo formativo, como destacado nas falas dos participantes, poderia ser justificada por vários aspectos que envolvem uma legislação relativamente recente se comparada com os anos de formação de Igor e Alessandra (1998 e 1994, respectivamente), assim como outros fatores que dificultam a discussão da temática nas IES, tais como: carga horária, falta de formação, desconhecimento do tema, desvalorização de classe, e até mesmo desprezo pela temática, como menciona Alessandra, sentimento este comum há alguns anos.

Diante desse contexto, Glat et al (2006, p 06) comentam de uma inclusão precarizada uma vez que “[...] as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores com uma orientação inclusiva de atuação profissional. Isso é preocupante, pois os alunos bem ou mal estão sendo incluídos e cada vez mais as salas de aula se diversificam [...]”

Ante o exposto, poderíamos citar pesquisa realizada por Vitaliano (2007), a qual contou como objeto de estudo professores efetivos e temporários de 13 cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina (UEL). De um total de 695 professores da universidade dos cursos de licenciatura, apenas 178 professores devolveram os questionários respondidos, e um curso de licenciatura da universidade se recusou a participar da pesquisa. No momento da realização da pesquisa, o departamento de Geociências da universidade em questão contava com 37 docentes, sendo que apenas 13 responderam ao questionário e desses, apenas seis se propuseram a participar do programa.

A partir da análise realizada, constatou-se pela autora que muitos dos participantes da pesquisa reconheciam que não dispunham de conhecimentos suficientes para incluir alunos com NEE, porém, alguns não manifestaram interesse em preparar-se para o processo. Além do mais, um curso ter sido desfavorável à realização da pesquisa demonstra uma resistência frente ao processo de inclusão, não sendo uma característica apenas dos professores de rede básica. Todos esses aspectos confirmam que a licenciatura tem priorizado outros conteúdos e que tem resistido a importância da discussão da inclusão em seus currículos. A esse respeito, Eidelwein (2005, s/p) coloca a necessidade de o professor refletir acerca do processo de construção do conhecimento na universidade, a qual

A formação do professor universitário é um dos aspectos relevantes contemplados pela Pedagogia Universitária, tarefa nem sempre fácil, pois passa pela aceitação de um assessoramento, o que implica em toda uma representação do professor diante da sua profissão. É necessário que o profissional disponha-se a rever alguns mitos em relação a sua profissão, a fim de desmistificar a idéia de que a escola é detentora de todo saber, assim abrindo-se ao perguntar-se, superando o imaginário ultrapassado de que perderá o seu prestígio profissional se não tiver todas as respostas. Com efeito, ninguém as tem. O prazer em buscar, pesquisar, aprender, precisa ser resgatado.

Ou seja, é preciso estar disposto a encarar o conhecimento como um processo em constante modificação e que possa atender às demandas da sociedade. A inclusão é uma realidade e é de sua importância que os cursos de licenciatura se adequem para atender essa demanda, a partir de formação de professores que contemple o processo inclusivo.

Dando continuidade aos diálogos com os professores, Rita e Igor colocaram alguns pontos que julgavam necessários para melhorias na licenciatura em Geografia, assim como são colocados nos trechos a seguir.

*Não sei se formar uma disciplina específica para... No caso, do **entendimento desses alunos, com essas deficiências**... Porque não é só a Síndrome de Down, tem várias outras né. E, não sei... Ter uma disciplina específica pra isso, né, porque às vezes você fala: “Ah, depois faz uma especialização lá em educação especial.” Mas até você chegar em uma especialização de educação especial você já viu muita coisa dentro da sala de aula. E outra: educação especial vai colocar o professor como se fosse em uma sala de recursos e não dentro de uma sala de aula. Daí eu acho que deveria ter sim uma parte dentro da... Principalmente no último ano que é direcionado, no nosso caso, na formação do professor, teria que ter sim. (Rita, grifos nossos).*

*Então, acho que no curso deveria ter uma disciplina especial voltada para isso [inclusão], já que estamos recebendo esses alunos cada vez mais, então **deveria ter na grade, no currículo da UEL, do curso de Geografia uma disciplina especial voltada para atender essa questão**. Deveria ter um pessoal qualificado para nos passar pelo menos o básico, pois eu não me lembro, não me lembro mesmo de na minha graduação ter visto nenhuma literatura, só foi falado mesmo das situações que a gente poderia enfrentar na sala de aula. Mas só isso. Nem na questão pedagógica. Pode até ver, se eles fizessem isso, uma **disciplina especial de pelo menos uns 6 meses, com professores qualificados (no caso especificamente para o ensino de Geografia)**... “**como trabalhar o conteúdo de Geografia para os alunos com ‘esse’ laudo, com ‘essa’ necessidade especial**”... (Igor, grifos nossos).*

Além de destacarem novamente a necessidade de abordar as questões patológicas das deficiências, os professores salientam a necessidade de uma disciplina

específica para abordar a inclusão escolar de alunos com NEE na licenciatura de Geografia, e até mesmo como apontado pelo professor Igor, professores do ensino superior que possam, nessa disciplina específica, indicar metodologias direcionadas para o ensino em Geografia.

Rodrigues (2008) coloca que ao professor não deve-se atribuir o papel de técnico e de funcionário, que aplica procedimentos encaixotados sob orientações oriundas de uma cadeia hierárquica, e sim, é importante que o professor tenha autonomia de desenvolver o seu cotidiano profissional, se tornando um facilitador no processo de aquisição de conhecimento, de acordo com o autor.

Metodologias pré-estabelecidas não cabem no processo de inclusão, uma vez que se quer considerar as diversas formas de aprendizado, buscar encaixá-las em uma metodologia dada refuta os princípios de um ensino que busca a heterogeneidade. Mesmo porque uma metodologia que obteve sucesso com um aluno com Síndrome de Down pode não ter sucesso com outro, em virtude de seus aspectos sociais. Ou seja, dois alunos com o mesmo laudo não aprendem da mesma forma. É importante que o professor tenha a autonomia didática e que considere a reflexão da/na/para a ação pedagógica para que ele se torne autor de sua própria prática pedagógica (DAMASCENO, 2006).

Porém, como já abordado em outros momentos da pesquisa a partir da literatura específica, a inserção de uma disciplina a qual recaia toda a responsabilidade pela inclusão seria insuficiente. Até mesmo se não forem abordadas com as devidas reflexões e aprofundamento das potencialidades e individualidades humanas, pode auxiliar para a manutenção de práticas educacionais *segregacionistas* (GLAT et al, 2006), tornando-se disciplinas rápidas e que não cumpririam o objetivo da inclusão. Ferracioli (2018, p. 76) define que

Em geral, se resume em uma disciplina que dá uma “pincelada rápida” sobre o assunto, abordando os diversos temas de forma genérica, com o principal propósito de cumprir uma exigência curricular, mais do que dar suporte para a prática docente em escolas inclusivas.

No processo de inclusão, como visto anteriormente, a Geografia nos possibilita trabalhar com ferramentas acessíveis e que sejam favoráveis ao processo de inclusão se planejadas e objetivadas considerando as necessidades de cada aluno.

Assim, Rodrigues (2014) recomenda a inserção de conteúdos sobre o processo de inclusão dos alunos com NEE deve ocorrer nas mais variadas disciplinas dos cursos de licenciatura para que se possa promover “[...] reflexões acerca diferentes dimensões que envolvem a temática, tendo mais tempo para aprofundar os debates e, por conseguinte, trazer contribuições mais significativas para o trabalho do professor.” (FERRACIOLI, 2018, p. 76).

Damasceno (2006) constrói uma crítica acerca da inserção de disciplinas específicas nos cursos de licenciatura, obrigatórias ou não, que discutam o enfoque das necessidades educacionais de alunos com deficiência em instituições públicas, em que devem ser analisadas como essas temáticas são abordadas e se são voltadas à formação reflexiva, bem como se não são focadas apenas na patologia. À época, o autor lança a dúvida se essas disciplinas teriam frutos, se seriam efetivas nas práticas docentes, tendo como princípio a reflexão e a humanização, evidenciando a premissa de Rodrigues (2014).

No entanto, Igor comenta ainda acerca de suas expectativas com uma disciplina voltada para a educação inclusiva no curso de Geografia, tornando-o melhor preparado para suas práticas:

Se tivesse tido [um curso específico], talvez tivesse mais habilidades, então em que sentido deveria ter, que pudesse ter me ajudado, nessa questão de como preparar o material de determinados conteúdos como, por exemplo, localização e orientação: Quais materiais trabalhar com eles? Que estratégia didático-pedagógica proceder para ajudar esse aluno? Outro exemplo de conteúdo, o relevo, relevo brasileiro, o que você vai trabalhar? Qual o material? Quais são as estratégias que você vai fazer para trabalhar com esses alunos com necessidades especiais? [...] Se tivéssemos tido mais, né, poderíamos ter mais habilidades... (Igor).

O professor levanta que, se abordada a temática em sua formação inicial teria maiores possibilidades e habilidades para aprimoramento de sua prática em relação aos seus alunos com NEE. De fato, quanto mais antecipadas as discussões acerca da inclusão e suas possibilidades práticas, maiores as chances de romper com preconceitos e com o sistema tradicional (RODRIGUES, 2014), construir conceitos, buscar práticas que favoreçam seu alunado, bem como respostas às quais o professor colocou. Por isso a necessidade da temática transcorrer as mais variadas disciplinas para que possamos compreendê-la não como algo inalcançável, mas sim como uma cultura, uma filosofia (LOPÉZ, 2012), se faz necessário ver a inclusão, que, em conjunto com políticas públicas, possa ser efetivada e não tão somente utilizada como estatística.

Recorrendo-se à literatura específica encontramos sugestões significativas acerca das angústias e necessidades práticas levantadas pelos professores não somente nessa pesquisa, mas no campo da licenciatura como um todo, decorrentes da falha de formação inicial para a inclusão de alunos com NEE.

De acordo com a literatura, ampliar os conteúdos destinados à formação inicial talvez não seja suficiente. Alguns autores como Nozi (2013), Nozi e Vitaliano (2015) e

Rodrigues (2008) indicam ser necessária também a inserção de estágios supervisionados obrigatórios que representem a realidade da vivência docente, realizados em contextos que possam ser realmente de aprendizagem, como por exemplo em escolas inclusivas, que possibilite a reflexão sobre essa realidade. (DAMASCENO, 2006; NOZI, 2013).

Nozi e Vitaliano (2015, 135) colocam que

Um dos possíveis caminhos para a formação teórico-prática na formação inicial é a vinculação das disciplinas da Educação Especial aos estágios supervisionados. Vivenciar a realidade escolar, as dificuldades e os imprevistos do cotidiano da sala de aula ampliam a percepção dos futuros professores sobre as especificidades do fazer pedagógico e os instigam a buscar conhecimentos para subsidiar ações, gera reflexão sobre o vivido, a troca de informação e de experiência, dentre tantas outras contribuições.

[...]

Avaliamos que essas situações colaboram para que o professor/aluno desenvolva a sua criatividade e flexibilidade, características apontadas pelos pesquisadores consultados. Além disso, desencadeia a reflexão de que ele deve desenvolver uma série de habilidades que só serão aprimoradas com a posterior experiência profissional, porque estão relacionadas com a vivência em sala de aula, aliviando os sentimentos de ansiedade e insegurança que acometem os graduandos futuros professores.

Apesar de não ter sido citado pelos professores entrevistados por ser um programa recente, é importante destacar a importância que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial, pois possibilita não só o contato direto com a sala de aula, mas também proporciona momentos de debate e reflexão acerca da prática docente. Discussões essas ainda de suma importância quando realizadas em pares, que possibilitam criar estratégias de ensino em conjunto, momentos esses que proporcionam o (re)pensar da prática.

Diante disso, Rodrigues (2008, p. 08) coloca que

[...] Deve-se, assim, proporcionar ao professor um conjunto de experiências que não só lhe revelem novas perspectivas teóricas sobre o conhecimento (perspectiva acadêmica), mas que também o impliquem em situações empíricas que lhe permitam aplicar estes conhecimentos num contexto real (perspectiva profissional).

Alessandra comenta que compreende a necessidade da formação inicial para o processo de inclusão, na qual coloca:

Eu acho que precisa ter uma preparação. Todos os professores na graduação deveriam ter uma preparação para trabalhar com inclusão, para trabalhar com alunos que tenham alguma dificuldade, da mais simples à mais complexa. Eu acho que faz parte, está aí né. A escola está incluindo e a gente não foi preparado pra isso. (Alessandra).

Assim como Ferracioli (2018), gostaríamos de levantar a importância de desenvolvimento de pesquisas relacionando ensino de Geografia e inclusão. Relacionadas à essas pesquisas temos trabalhos e grupos de pesquisa consolidados direcionados à confecção de mapas táteis, como é o caso do Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LabTATE), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e outras pesquisas como a desenvolvida na Unesp de Rio Claro (SP), intitulada: “Cartográfica Tátil: Material Didático e Metodologias para Aulas Inclusivas”, que vem ganhando força nos últimos anos. O desenvolvimento de mais pesquisas em ensino de Geografia atreladas a metodologias inclusivas, como o exemplo que citamos, poderia alavancar outras temáticas, tal como discussões acerca de outras deficiências além da Deficiência Visual (DV). Ou ainda o desenvolvimento de projetos de extensão, na formação continuada, que possam trabalhar colaborativamente com esses professores que tanto se queixam da falta de preparo para trabalhar com heterogeneidades.

Nesse sentido, Nozi (2013, p. 145) complementa apontando que

Percebemos que é prudente aos cursos de formação de professores que desenvolvam conteúdos de ordem teórica, procedimental, atitudinal e prática no decorrer do processo de formação, pois tais conteúdos contribuem para que o professor flexibilize sua ação pedagógica, identifique as NEE de seus alunos, interaja com outros profissionais e se comprometa com o desenvolvimento acadêmico de todos os alunos, independentemente de suas necessidades educacionais especiais (MESQUITA, 2007).

Tendo como base as análises realizadas, verificamos que os professores não tiveram formação inicial para atender alunos com NEE no sistema regular de ensino, demonstrando uma lacuna nos programas de licenciatura em Geografia “[...] que precisam ser revistas, para que esses espaços formativos possam cumprir o seu papel de dar suporte à superação dos desafios do modelo inclusivo de educação” (FERRACIOLI, 2018, p. 77).

Na próxima categoria de análise, tratamos de orientações recebidas ao longo de formações continuadas e em serviço acerca do ensino de Geografia para favorecer o processo de inclusão de alunos com NEE.

3.1.2 Formação continuada e em serviço em relação à inclusão de alunos com SD

Ao longo das entrevistas os participantes também foram questionados acerca de orientações para a inclusão de alunos com NEE recebidas em cursos de formação continuada e em serviço.

Vale aqui, para complemento da análise, resgatar informações acerca dos cursos de especialização (*lato sensu*) realizados pelos participantes, colocados no Quadro 2

(p. 105), na seção acerca do método da pesquisa. Rita é a participante com maior número de cursos de formação continuada realizados: Ensino de Geografia (2013) e Libras (2014). Rita também concluiu em 2016 uma segunda licenciatura, em Pedagogia. Alessandra e Igor possuem cursos de especialização na área de Gestão e Supervisão escolar (2011 e 2009, respectivamente).

Nozi e Vitaliano (2015) destacam a importância de o professor dispor-se à formação continuada e em serviço, uma vez que possibilita ressignificar conceitos e práticas, por meio do processo contínuo de autoformação, sendo aspectos favoráveis ao processo de inclusão. Nota-se que Rita, apresentando menor tempo de formação da primeira graduação, buscou várias formações. Já Alessandra e Igor, realizaram um curso de especialização cada. O que não implica, automaticamente, dizer que aquele ou esses estariam mais ou menos preparados ou em maiores condições de renovação da prática.

Em relação à formação em serviço, questionamos aos professores acerca de oferta de cursos pela coordenação ou pelo estado como apoio e orientação para a prática com os alunos com NEE e a aluna com SD. As respostas não foram positivas.

Não, não me ofereceram nenhum curso com relação à Eliza, né. (Rita)

Eu acho que tem que ter, e até tenho sugestões. Por exemplo, aquelas reuniões que a gente tem no começo do ano, que fica passando “filminho” do governador [risos], a gente podia ter um tempo para estudar textos, para ouvir palestras, ter algum contato com isso e voltar para a sala de aula também, para estudar, né. (Alessandra, grifos nossos).

*Aqui na escola teve, assim, algumas semanas de formação e ação, tiveram alguns professores até mesmo na área de Geografia que deram algumas sugestões, mas foi uma coisa muito rápida, de um dia, que você não... **Chegaram até a oferecer telefone, e-mail, caso precisássemos de ajuda né**, então a gente também tem que ver isso, mas é uma coisa muito pontual. Como eu disse pra você, tinha que ter na graduação. Nas semanas pedagógicas, ou então o dia de formações e ações, muitas vezes na área de Geografia tem uns professores que falam “**ó, tem esse pessoal aqui que atende essa questão, eu posso estar passando o telefone para vocês**”, mas é coisa que só acontece mesmo nesses dias né. (Igor, grifos nossos).*

A partir da fala de Rita e Alessandra, é possível observar que não foram ofertados cursos de formação continuada direcionada aos alunos com NEE nas escolas em que atuam. Já na fala de Igor, pode-se colocar que não houve uma formação aprofundada àquilo que pretendia, porém há indícios de oferta de formação para os docentes. Inclusive o

professor assume que os palestrantes ofertaram contato, porém o professor não verifica as possibilidades de aprofundamento. A partir disso, poderíamos levantar dois aspectos: a formação em serviço de professores disvinculada de sua prática docente e, novamente, a necessidade de flexibilidade docente (DAMASCENO, 2006).

Se faz importante que as formações em serviço sejam realizadas de modo que sejam atreladas às necessidades docentes, suas preocupações e indagações, para que possam contextualiza-las na prática (DAMASCENO, 2006), “[...] visto que se relacionam com saberes que possibilitam ao professor compreender a referida proposta educacional, seus pressupostos e quais ações ele deve ressignificar a favor de tal paradigma educacional.” (NOZI, VITALIANO, 2015, p. 137).

Mesmo que Rita esteja em constante formação, há que se atentar para as formações aligeiradas, geralmente colocadas como corridas para rankings de processos seletivos. Vê-se nos últimos anos um aligeiramento por parte da formação profissionais da educação por meio do ensino de Educação à Distância (EaD). Essa modalidade de ensino tem possibilitado uma formação mais flexível, porém, por outro lado, algumas instituições tem diminuído a qualidade em prol da lucratividade. Nozi e Vitaliano (2015) levantam a questão da formação continuada como uma forma de adequar aquilo que não foi possível na formação inicial, e observam o grande aumento no que se refere à oferta de cursos de especialização *lato sensu*, muitos com qualidade questionável. A formação EaD não é nosso objeto de pesquisa, tão pouco vamos nos ater à essa discussão, porém é inegável seu caráter de influência na formação, principalmente de professores, tendo em vista sua facilidade, comodidade, preço, flexibilidade e, principalmente rapidez, no entanto, sem se pensar muito na qualidade. Essa modalidade se torna a única opção em decorrência de vários fatores para o professor, sendo um deles a falta de tempo e de dinheiro.

Cabe ressaltar que Rita é professora temporária (PSS), o que a submete a um processo seletivo sazonal para desenvolver sua função. O sistema o qual envolve esse processo de seleção levou a uma corrida em busca de diplomas para fins de maiores pontuações. Aqui, não discutimos esse mérito com os professores, porém, observa-se que Rita, por ainda não ser concursada tem buscado maior qualificação, enquanto os outros dois professores, sendo concursados, não o fizeram. A grande problemática envolvida no exposto é que a formação continuada, se disvinculada da prática de sala de aula, não favorece à descoberta de soluções para os problemas enfrentados pelos docentes (DAMASCENO, 2006; RODRIGUES, 2008, RODRIGUES, 2014). É muito importante que essa relação ocorra.

Apesar de ter especialização em Libras, Rita não menciona o curso em nenhum momento da entrevista, demonstrando que o curso pode não ter tido tanta relevância em sua formação no contexto investigado. Tendo em vista que a professora tem a formação na área da Educação Especial e mesmo assim apresenta dificuldades no processo de inclusão da aluna com SD, é necessário analisar como têm sido ofertadas as especializações para formação continuada, uma vez que se tem acumulado lacunas no processo educacional. Diante disso Nozi e Vitaliano (2015, p. 137) comentam que

Acreditamos que as propostas de formação continuada devem preocupar-se em valorizar o que sabem os professores, pois as situações cotidianas vivenciadas na escola exprimem significados ao saber-fazer docente que não conseguem ser captados por lentes menos atentas ao valor que esses significados têm para o aprimoramento da prática pedagógica inclusiva, conforme observou Santos (2007).

Ao serem questionados se buscaram um curso ou se solicitaram alguma formação da coordenação, os professores participantes colocam não terem buscado. Assim como comentado por Rita e Igor, respectivamente.

Não vou dizer que eu busquei não, tá? Não busquei... Então eu procuro levar a Eliza assim... Tentando ajudar mais em sala de aula. (Rita).

Não, não, não pedi. A gente pediu nas reuniões pedagógicas, foi que tivesse a sala de recursos, né, ou apoio. (Igor).

Observa-se a partir da fala dos professores que não buscaram formação continuada para aprimorar a prática em sala de aula em relação aos alunos com NEE e às alunas com SD, bem como a formação em serviço só foi identificada em uma das escolas. Nesta, no entanto, foram ofertados os subsídios para seu aprimoramento do professor. Não sabemos o conteúdo e o direcionamento da formação, porém o professor regente não buscou verificar o apoio ofertado. Destacamos a este ponto, que o professor se mantém inerte diante de apoios ofertados, o que pode indicar que o professor esperava que os cursos lhe dessem os materiais prontos para as suas aulas. Reforçamos então que, diante das modificações sociais no atual cenário educacional, esperar-se por metodologias fechadas e que valorizem apenas o ensino tradicional de Geografia já não se torna suficiente (COSTELLA, 2008; COSTELLA 2013; CAVALCANTI, 2014, dentre outros).

Salientamos, a partir do contexto apresentado, a necessidade da discussão acerca de metodologias ativas no ensino de Geografia, bem como acerca da autonomia docente para buscar diminuir as dificuldades em sala de aula (DAMASCENO, 2006). Voltamos aqui, também, à importância em estar disposto ao processo de formação para o processo de inclusão (NOZI, 2013; NOZI, VITALIANO, 2015), pois, apesar de o professor se

mostrar favorável ao processo de inclusão, não busca diminuir as dificuldades apresentadas em sala de aula.

Alessandra reconhece a importância de retomar os estudos, como na fala da professora abaixo. Porém, se compararmos com sua formação, notamos que há quase dez anos de sua última formação continuada. O que pode indicar que a professora reconhece a importância da formação continuada e em serviço, porém, assim como professor Igor, não busca o perfeioamento adequado à sua prática.

Não, de jeito nenhum! E não é só aqui: se você não volta para a Universidade, se você não volta a estudar, tudo o que está vindo de novo, a gente fica por fora, por que você tem que se aprofundar né... (Alessandra).

A partir das análises, podemos observar que poucos foram os espaços de formação continuada e em serviço, principalmente quando se trata da formação para a inclusão de alunos com NEE, mesmo que esta seja uma problemática visível para os professores. Considerando a falta de formação, a próxima categoria a ser analisada aborda as práticas docentes desenvolvidas pelos participantes frente às alunas com SD.

3.2 PRÁTICAS DOCENTES DESENVOLVIDAS PELOS PARTICIPANTES

A prática pedagógica vem sendo apontada como uma das principais dificuldades enfrentadas pelos professores para efetivar o processo de inclusão dos alunos com NEE. Não saber organizar e planejar a aula de modo que possa ser pensado em todos os alunos e suas especificidades tem sido um obstáculo indicado por quase todos os professores quando se trata do referido processo.

Diante do exposto, a segunda categoria está relacionada às práticas docentes desenvolvidas pelos participantes diante das alunas com SD. Esses aspectos são levantando a partir do planejamento, organização do arranjo espacial, os procedimentos educativos selecionados e as formas de avaliação utilizadas. As informações a serem analisadas foram obtidas por meio de entrevista e das observações.

3.2.1 Planejamento das atividades desenvolvidas em sala de aula em relação às alunas com SD

Uma das principais temáticas que envolvem o processo de inclusão se refere ao modo como o professor planeja suas ações didáticas para serem aplicadas em sala de aula objetivando o aprendizado de todos os alunos, com ou sem NEE. Diante disso, foi solicitado aos professores regentes que descrevessem como planejavam suas aulas em relação às alunas com SD, no qual obtivemos algumas respostas positivas, as quais organizamos a seguir.

Olha, eu tenho vontade... Eu não faço nada assim, não tenho feito né... Deveria!

[...]

*Porque praticamente é assim, a gente tem algumas orientações aqui por conta do laudo, que a gente tem que **entender o ritmo deles**, que não podemos passar a mesma avaliação, **o conteúdo sim, mas a forma de montar esse conteúdo tem que ser diferente, né**. Ou mesmo que passe a mesma a gente tem que entender o ritmo deles, não é? Por que a compreensão e o desenvolvimento deles é bem mais... não é. Eles tem mais dificuldades, não é?*

[...]

*Ai eu tenho que **ampliar**, isso eu sei. Esse aqui [folha de atividade correspondente a uma cruzadinha] pra ela visualizar tá muito poluído e pequena a letra. **Pra ela tem que aumentar**. Já foi pedido. Então eu faço isso. Então, essa mesma cruzadinha que eu passo, a única coisa que eu faço é ampliar e passo pra ela.*

[...]

Então eu vejo assim que, a gente faz uma coisa mas não é um trabalho que eu gostaria de atender a necessidade da Carolina, não é... A contento, com aquilo que realmente fosse uma coisa que desse um resultado melhor, não é... (Igor).

O professor Igor, apesar de um primeiro momento comentar que não chega a planejar nada específico para sua aluna Carolina, ao longo da conversa dá indícios de uma realidade contrária, em que planeja suas aulas pensando na aluna. Isso pode ser percebido quando o professor, em outros momentos de nosso diálogo informou que deixa a aluna levar atividades para finalizar em casa, pois nem sempre consegue finalizar em sala de aula. A partir da literatura selecionada (DUEK, BEZERRA, 2010; RODRIGUES, 2015; LÓPEZ, 2012), compreender que cada aluno tem o seu ritmo de aprendizagem é essencial, o que nos leva a respeitar as diferenças, favorecendo o processo de inclusão. O planejamento realizado pelo professor é resultado de orientações recebidas pela comunidade escolar.

Outro ponto positivo que podemos destacar da fala do professor Igor refere-se à sua concepção acerca da adaptação curricular, a qual não permeia a redução de conteúdos

ou simplificação dos mesmos, mas sim organização dos conteúdos propostos de forma que possa atingir todos os alunos, cada qual com suas dificuldades e potencialidades.

Alessandra também comenta que não planeja suas aulas pensando na aluna com SD, conforme fala abaixo:

Nossa, que feio. Eu não penso... De verdade... [...] Eu olho assim: caderno, se ela está ali fazendo atividades... [...] A maior preocupação é conseguir dar aula né, conseguir explicar a matéria, o que já é difícil [risos]. Mas algumas coisas mais lúdicas quando eu consigo preparar... Que nem agora: essa primeira parte da matéria do primeiro ano [cartografia], eu acho que para eles é muito chata. Então eu estou querendo ver se consigo colocar alguns vídeos... alguma coisa assim para dar uma enriquecida na aula para eles se interessarem mais. (Alessandra)

Alessandra, apesar de negar planejar sua ação didática pensando na aluna com SD, coloca que, por vezes, busca a ludicidade para atrair a atenção dos alunos e que iria, no bimestre em questão, buscar algo com maior motivação para os alunos. Porém, ao longo das observações, percebe-se que a professora, ao tratar especificamente de Cartografia, conteúdo este que havia comentado que buscaria vídeos para deixá-lo mais atrativo, não leva aos alunos quaisquer material diferente, pelo contrário: o conteúdo é exposto no quadro e a professora solicita que os alunos copiem, seguido de aula expositiva.

A professora Alessandra destaca em entrevista que deu um trabalho acerca da representação do globo terrestre por meio de esferas de isopor, o qual, para a professora é uma atividade diferenciada e mais dinâmica, em que

Quando eu comecei os primeiros dias de aula, e aí eu sei que eles não entendem essa questão das linhas imaginárias, então eu pedi para eles fazerem aquele trabalho com as esferas de isopor. [...] O trabalho era: eles iriam pegar duas bolas de isopor. Em uma delas eles iriam confeccionar as linhas de latitude, e na outra as linhas de longitude. Eu expliquei como que era pra fazer, podia ser feito com caneta, podia ser feito com linha, com alfinete... Do jeito que eles quisessem. (Alessandra)

Colocou em entrevista que era uma atividade interessante para Eliza realizar, porém não trouxe a tarefa no dia estipulado. Alessandra comentou que buscaria solicitar novamente esse trabalho para Eliza, mandando um bilhete para a mãe ajudá-la. Já no momento de observação em sala, no primeiro dia, a professora passa no quadro um trabalho de recuperação, no qual os alunos teriam que produzir um desenho acerca dos paralelos e dos meridianos, conforme descrição a seguir.

Alessandra continua: “Para quem não fez a atividade do isopor, eu vou passar uma atividade de recuperação.” Alessandra vai até o quadro, apaga a primeira parte do mesmo que haviam escritos da aula anterior (o quadro está dividido em três partes). Alessandra escreve: “Trabalho – recuperação / Produzir um desenho explicativo sobre as linhas imaginárias, paralelos e meridianos”. Alessandra, ainda no quadro, apaga segunda parte do mesmo, vira-se para Eliza e questiona em tom alto: “Entendeu Eliza?” A aluna responde: “Sim.” Alessandra pergunta: “Está copiando ainda?” Aluna: “Sim.”

Pensar a ludicidade como forma de atrair os alunos para o conteúdo é um meio muito fecundo para o aprendizado dos alunos com NEE, pois motiva-os e os coloca no processo de formação. Porém, deve-se primeiro pensar no objetivo a ser atingido, bem como a melhor forma que os alunos aprenderiam aquele determinado conteúdo, a partir das suas características de aprendizagem. Levantamos a hipótese que a professora pensou em uma atividade de substituição após a realização da entrevista, pensando na atividade de recuperação especialmente para a aluna Eliza. A partir dessa premissa, nos questionamos acerca de que até que ponto a professora atribui à aluna com SD uma capacidade restrita à realização de desenho, sendo mais fácil executável e não necessariamente lúdico, como propõe.

A partir do que indica a literatura, a professora poderia planejar mais atividades envolvendo grupos, que dê a possibilidade de discussão e colaboração entre pares. Aceca da primeira atividade (paralelos e merianos pela esfera de isopor), a professora poderia ter autorizado a realização em duplas ou trios, ou até mesmo pensado em um tempo maior para a entrega, ou ainda ter averiguado com a própria aluna possíveis dificuldades no processo de confecção do material.

Como proposta à atividade de recuperação de conteúdo, tendo em vista que a professora já haveria apresentado o conteúdo aos alunos, assim como exposto oralmente e supostamente sanado as dúvidas em aulas anteriores à observação da pesquisa, a professora poderia ter planejado algo prático, tal como um jogo de Batalha Naval Geográfica (Figura 7), em que os alunos devem naufragar embarcações do adversário a partir da indicação dos paralelos e dos meridianos. A esse respeito, Mori *et al* (2017, p. 552) consideram que os jogos e as brincadeiras não devem estar dissociados do processo de aprendizagem e no desenvolvimento de pessoas com DI que estudam na Educação Básica, sendo instrumentos mediadores do processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VYGOTSKI, 1997).

No decorrer das observações, cujo conteúdo se estendeu à história da Cartografia, nenhum vídeo foi apresentado aos alunos, assim como propunha Alessandra no momento da entrevista.

FIGURA 7 – BATALHA NAVAL GEOGRÁFICA

BATALHA NAVAL E TERRESTRE

Este jogo faz parte da coleção *Aprendizado com mapas*. Não pode ser vendido separadamente.

Esquadra naval

- submarinos
- cruzadores
- destróieres

Armamentos terrestres

- lança-mísseis
- canhões
- estações meteorológicas

Instruções

- O jogo compõe-se de uma cartela contendo o planisfério, com as coordenadas geográficas (paralelos e meridianos), e o desenho dos armamentos, navais e terrestres, que devem ser dispostos no planisfério.
- Participam do jogo dois alunos ou dois grupos de alunos.
- Escolhe-se ou sorteia-se a metade do planisfério que caberá a cada jogador ou grupo de jogadores.
- Sem que o adversário veja, cada jogador, ou grupo de jogadores, distribui seus armamentos dentro da sua metade do planisfério. Os equipamentos terrestres e navais devem ser posicionados, respectivamente, em terra e no mar. As peças não podem encostar umas nas outras, nem mesmo diagonalmente. Nos quadradinhos em que a terra e o mar se limitam, não podem ser colocados equipamentos navais, apenas os terrestres.
- Distribuídos os equipamentos de guerra, tem início a batalha propriamente dita. A cada jogada, cada participante tem direito a dar três tiros, ao final dos quais, o adversário deve dizer, na ordem, se algum equipamento foi atingido ou se foram dados tiros na água ou em terra. Para localizar os tiros, indica-se sua latitude e longitude: por exemplo, um tiro entre 50° e 60° de longitude oeste e entre 0° e 10° de latitude sul apontaria para a América do Sul. Seu adversário, por sua vez, localizaria esse espaço no lado do planisfério em que posicionou seu equipamento, marcando-o com um X. Em seguida, diria se foi ou não atingida alguma peça e, em caso positivo, a identificaria.
- Cada jogador usa o lado do planisfério em que posicionou seu arsenal para marcar os tiros do adversário e, o outro lado, para marcar seus próprios tiros. Além disso, deve usar os equipamentos desenhados junto do planisfério para marcar seus tiros certos, controlando assim as peças do adversário que já foram total ou parcialmente destruídas e as que ainda falta atingir. Os tiros, na água ou em terra, que não atingirem peça alguma deverão ser assinalados com uma cruzinha. Os tiros certos devem ser marcados com outro símbolo, por exemplo, preenchendo a lápis o espaço ou desenhando seu contorno.
- Se, numa rodada de 3 tiros, um dos jogadores atinge, supunhamos, um canhão e, na rodada seguinte, outro, o adversário é obrigado a informar que foram atingidos dois canhões distintos. Quando algum equipamento naval vai a pique ou algum equipamento terrestre é destruído, o adversário deve, da mesma forma, ser avisado desse resultado.
- As rodadas de 3 tiros se sucedem alternadamente. Vence o jogador que eliminar primeiro todo o arsenal naval e terrestre do adversário.

Reprodução permitida.

Fonte: QUADRADO, Alexandre. Blog do Quadrado [Internet]. **Atividade** - Coordenadas geográficas (Jogo Batalha Naval e Terrestre). 08/02/2013. Disponível em: <http://auladoquadrado.blogspot.com.br/2013/02/atividade-coordenadas-geograficas-jogo.html>. Acesso em: Dez/2017.

No momento da entrevista, sempre que questionada acerca do modo como planejava as aulas pensando na aluna com SD, Rita mudava de assunto, sempre direcionando sua resposta para a descrição da prática diária em sala de aula. Tal fato demonstrou-nos que a professora não se atenta em realizar o planejamento de suas aulas, o que pode vir a dificultar o processo de reflexão da ação pedagógica, não permitindo verificar possíveis melhorias didáticas ou buscar atividades que enalteçam as potencialidades dos alunos, com ou sem NEE. Nesse sentido, Vygotski (1997) chama a atenção para a importância do planejamento, o qual o professor planeja e organiza intencionalmente sua ação pedagógica, possibilitando a busca de mediadores que potencialize o aprendizado de seu alunado. A mediação, por sua vez, são os

signos e instrumentos construídos e utilizados socialmente, que muito dificilmente serão verificados sem refletir a prática docente e planejá-la.

Cabe ressaltar mais um aspecto relacionado ao planejamento dos professores investigados. A professora Alessandra, a partir da entrevista realizada, reconhece que tem que repensar acerca de como planejar suas aulas em relação a aluna com SD, conforme fala da professora abaixo

Só da gente ter conversado aqui, parar esse momento pra conversar eu penso “nossa, eu tenho que olhar mais de perto para ela”, por que apesar de ela ter toda essa dificuldade, acho que tenho que ver até que ponto eu consigo ajuda-la, por que ela já está no primeiro ano do ensino médio... (Alessandra).

A esse respeito, destaca-se que, mesmo não apresentando esse objetivo, a pesquisa possibilitou que a participante refletisse acerca de sua prática docente e das possíveis necessidades de modificação didáticas diante da aluna com SD, uma vez que, como observado nas análises, os professores não tomam as alunas com SD como norteadoras de seu planejamento.

Desta forma, na subcategoria a ser discutida a seguir, analisamos como os participantes organizam o arranjo físico de suas aulas.

3.2.2 Organização do arranjo físico das salas de aula observadas

De acordo com Teixeira e Reis (2012, p. 164) “a forma como o mobiliário está disposto pode ter influência no tempo de aprendizagem escolar e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos”, de igual maneira que a “[...] flexibilidade na colocação das cadeiras e das mesas, bem como no agrupamento dos alunos, é essencial para proporcionar uma aprendizagem cooperativa, o apoio entre pares e a apresentação dos conteúdos a todos os elementos da aula (RICHARDSON, 1997).”

Logo, compreendemos que a organização do arranjo físico das salas de aula é essencial para favorecer o processo de inclusão, uma vez que, quando modificada atendendo uma intencionalidade, seja para uma atividade ativa (BERBEL, 2011; BORDENAVE, PEREIRA, 1994), para o diálogo, para uma melhor visão para a explanação do professor, para vivenciar o espaço do qual tanto mencionamos (COSTELLA, 2008; COSTELLA, 2013; MELLO, 2011; TOMITA, 2006, dentre outros), ocorre uma participação natural por parte do aluno (TEIXEIRA, REIS, 2012). No entanto,

Zabalza (2001) afirma que o espaço poderá favorecer ou dificultar a aquisição de aprendizagens, revelando-se estimulante ou limitador em função do nível de coerência entre os objectivos e a dinâmica proposta para as atividades a realizar, ou em relação aos métodos de ensino e de aprendizagem caracterizadores do nosso modo de trabalhar. (TEIXEIRA, REIS, 2012, p. 168).

Mencionamos anteriormente que metodologias ativas as quais coloquem o aluno como protagonista de seu processo de aprendizagem são procedimentos de ensino que podem favorecer à aprendizagem de alunos com NEE e sua autonomia, assim como apregoado por Berbel (2011) e Bordenave e Pereira (1994). E para que essas atividades sejam significativas para o aluno, se faz necessário que o arranjo físico da sala de aula seja modificado, em que a comunicação do professor com o aluno deixe de ser meramente unilateral, para ser multilateral (BORDENAVE, PEREIRA, 1994).

Assim sendo, nesta subcategoria abordamos como os professores participantes organizaram o arranjo físico de suas aulas nos momentos de observação em sala de aula, a partir dos diagramas de observações realizados (DANNA, MATOS, 1982). No entanto, a título de contextualização, apresentamos a seguir a descrição geral das salas observadas.

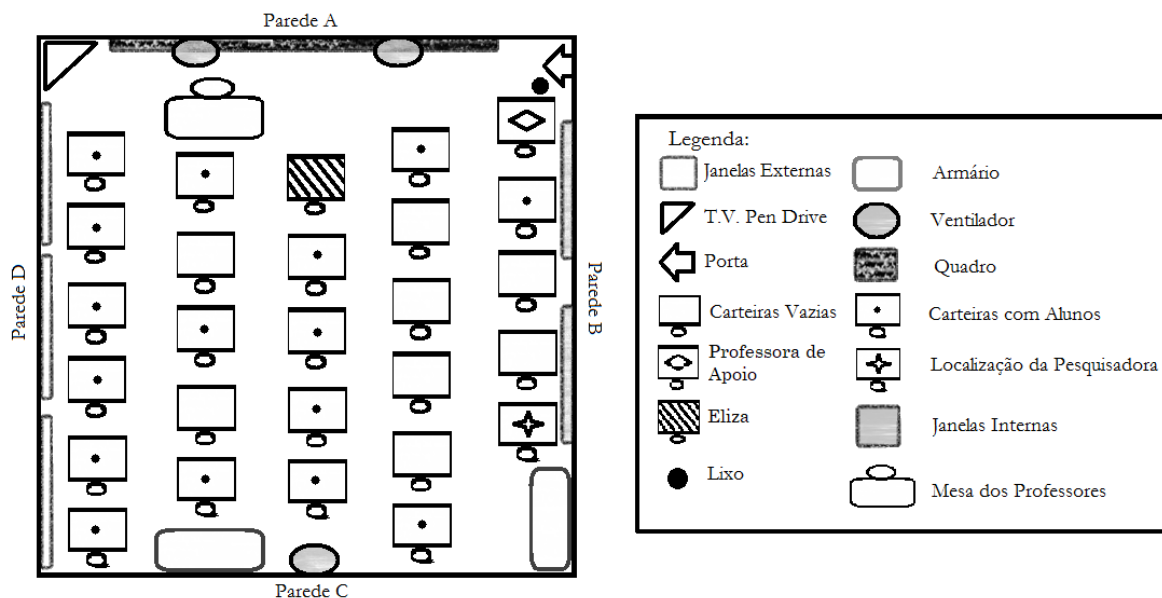
Na Escola Leste correspondente à professora Rita e Eliza, primeiros sujeitos investigados nesta pesquisa, a sala de aula apresentava as seguintes características:

A sala de aula (Figura 8) tinha uma área de aproximadamente 35m. A sala de aula contava com cinco janelas, sendo que três (aproximadamente 1,50m cada) estavam localizadas na Parede D, encobrimdo 90% da mesma, dando visão para a área exterior da sala (parte do pátio frontal da escola com área verde). As janelas em questão tinham cortinas beges que as encobriam; duas janelas (aproximadamente 0,50 m cada) ficavam localizadas à direita superior da Parede B, encobrimdo cerca de 40% da mesa, dando visão para o corredor que dava acesso às demais salas de aula. A sala era bem arejada e com boa iluminação.

A sala contava também com três ventiladores, sendo que dois deles eram localizados na Parede A, acima do quadro, ficando cada um em uma extremidade do mesmo, e um é localizado na Parede C, centralizado. Alguns equipamentos também faziam parte da sala de aula, sendo eles: T.V. Pen Drive, de 29 polegadas, laranja, que ficava no canto superior que une as Paredes A e D; um quadro-negro, que encobre 85% da Parede A; dois armários, sendo que um deles era direcionado aos alunos da manhã (localizado no canto direito da Parede B) e o outro para os alunos da tarde (localizado no canto direito da Parede C), nos quais os alunos guardavam seus livros didáticos; uma mesa de professores (aproximadamente 1,20m) localizada próxima ao quadro (Parede A).

As paredes eram pintadas da cor cinza. Algumas carteiras estavam rabiscadas e algumas com seu tampão quebrado (com a madeira lascada). As carteiras eram dispostas em cinco fileiras, fileiras essas que contavam com a disposição de cinco a seis carteiras. As carteiras estão bem distribuídas em suas fileiras.

FIGURA 8 – DIAGRAMA DE OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA DE RITA

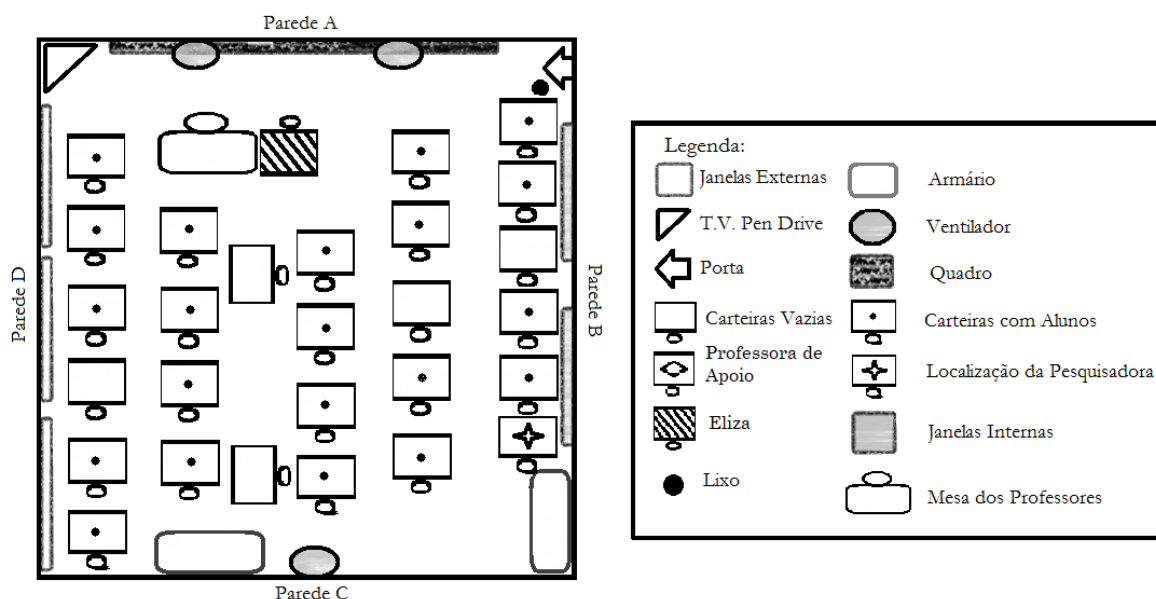


Fonte: A autora (2017).

A partir das observações realizadas em sala de aula, notamos que o arranjo espacial é tradicional a partir de carteiras enfileiradas, voltadas ao quadro. Eventualmente alguns poucos alunos eram autorizados por Rita para sentarem-se em duplas, mas apenas com a justificativa da falta do livro didático para a realização de exercícios solicitados.

No sétimo dia de observação a professora Rita realizou uma modificação no arranjo espacial. A atividade prevista para o dia era a realização da prova bimestral e a modificação realizada referiu-se apenas à Eliza, em que Rita dispôs a mesa da aluna ao lado da sua, voltando-a para a Parede C, conforme Figura 9, a seguir.

FIGURA 9 - SALA DE AULA DE RITA NO SÉTIMO DIA DE OBSERVAÇÃO



Fonte: A autora (2017).

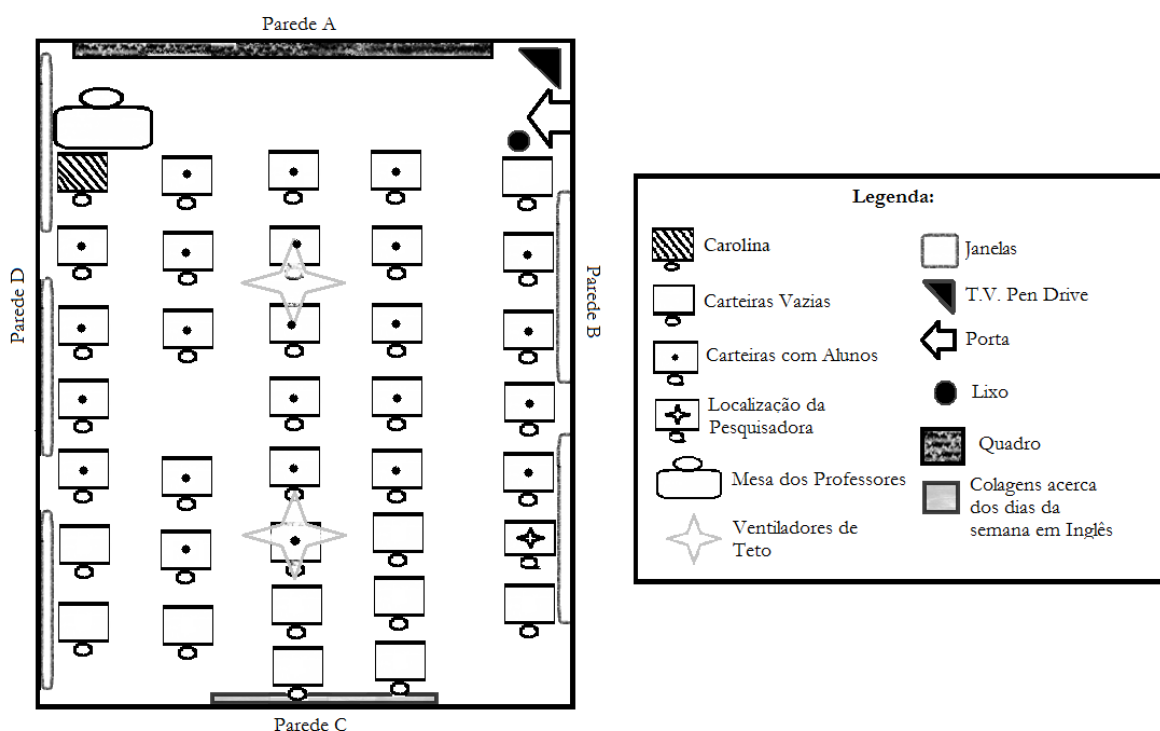
Já na Escola Norte, correspondente ao professor Igor e Carolina, a sala de aula apresentava as seguintes características:

A sala de aula em questão (Figura 10) apresentava uma área de aproximadamente 42m². Tinha cinco janelas, em que três (aproximadamente 1,50m cada) estavam localizadas na Parede D, encobrendo 85% da mesma, dando visão para a área exterior da sala (parte do pátio lateral da escola com um pouco de área verde). Os vidros das janelas em questão eram aproximadamente 80% pintados em tom cinza escuro, ficando o topo dos vidros sem pintura (transparentes), deixando a sala pouco iluminada por luz natural. As outras duas janelas (aproximadamente 1,50 m cada) ficavam localizadas na Parede B, encobrendo cerca de 50% da mesa, dando visão para o pátio principal da escola (bem extenso) que dá acesso às salas de aula e onde há permanência dos alunos em períodos ociosos, e as janelas em questão são 100% pintadas de tonalidade cinza escuro (quase preto).

A sala contava também com dois ventiladores, ambos de teto e centralizados horizontalmente, um mais próximo ao quadro negro (Parede A) e outro mais próximo da Parede C (este ligado poucas vezes no período de observação). Na sala também estava disposta uma T.V. Pen Drive, de 29 polegadas, laranja, que ficava no canto superior que une as Paredes A e B, próxima da porta de entrada da sala; um quadro-negro, que encobria 85% da Parede A; uma mesa de professores (aproximadamente 1,20m) localizada próxima ao quadro (Parede A) e da Parede D; na Parede C tinha algumas colagens acerca dos dias da semana em inglês.

A sala, por ser muito grande, contava com muito mais carteiras que o número de alunos. Muitas dessas carteiras estavam mal conservadas, com muitos rabiscos e tampões quebrados. No início das observações, as paredes apresentavam-se muito rabiscadas e com tinta acinzentada descascada, porém, a partir da sétima observação, a sala havia sido reformada. A Parede A foi pintada em um tom claro de verde e colocaram uma T.V. de LED preta de aproximadamente 29 polegadas centralizada acima do quadro.

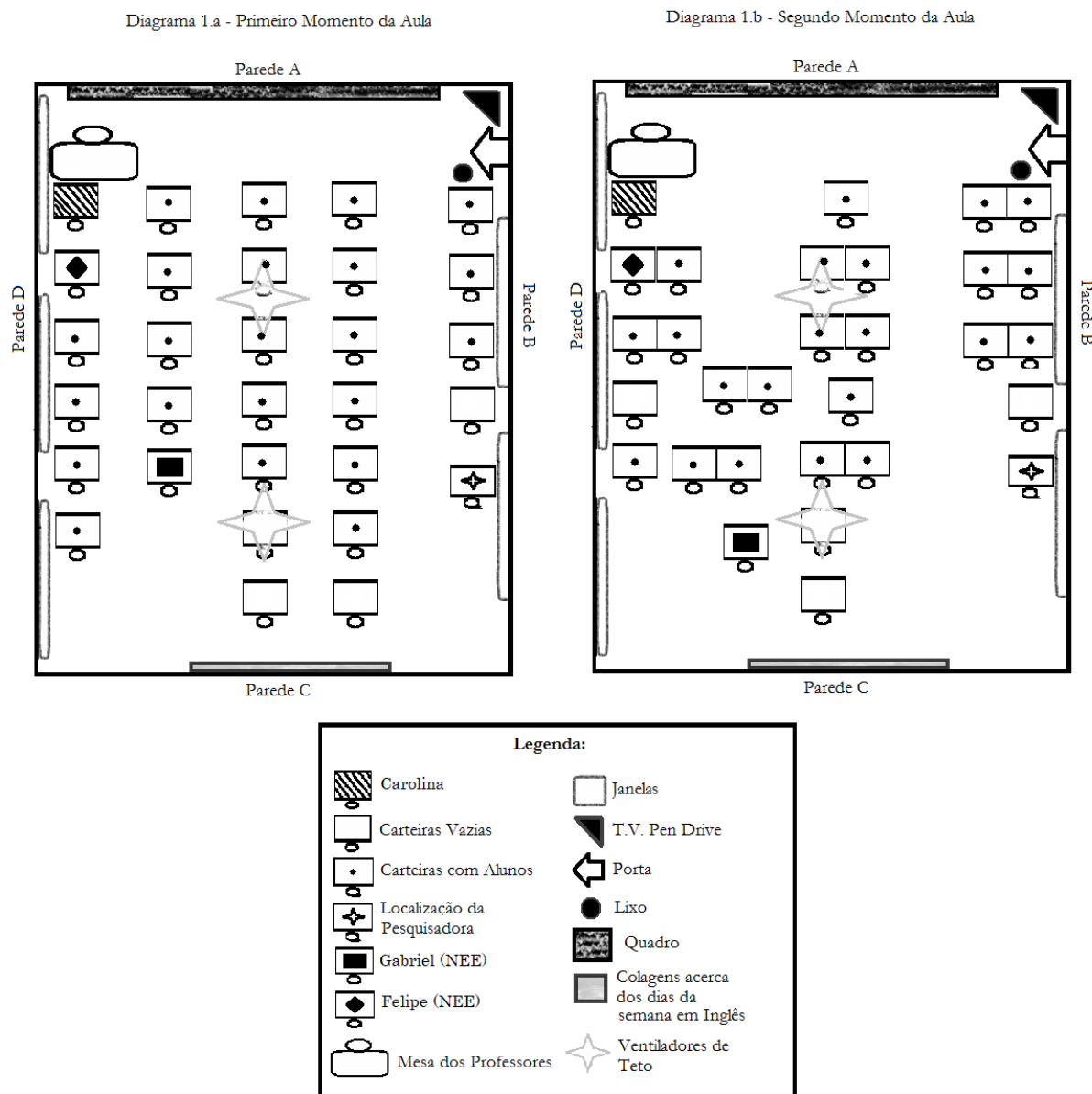
FIGURA 10 – DIAGRAMA DE OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA DE IGOR



Fonte: A autora (2017).

Já no primeiro dia de observação na sala de Igor (Figura 11), presenciamos modificações no arranjo espacial. No dia em questão, Igor propõe uma atividade – uma cruzadinha (Figura 13, p. 149) – para que os alunos realizem. Após explicação acerca de como realizar a atividade, os próprios alunos pedem ao professor que seja autorizado a realização da atividade em dupla. prontamente o professor autoriza, porém pede para se organizarem a modo que ele possa passar entre as duplas. Neste momento, ninguém se manifestou a formar dupla com Carolina, nem a aluna. Em seguida e rapidamente os alunos se organizam.

FIGURA 11 – SALA DE AULA DE IGOR NO PRIMEIRO DIA DE OBSERVAÇÃO



Fonte: A autora (2017).

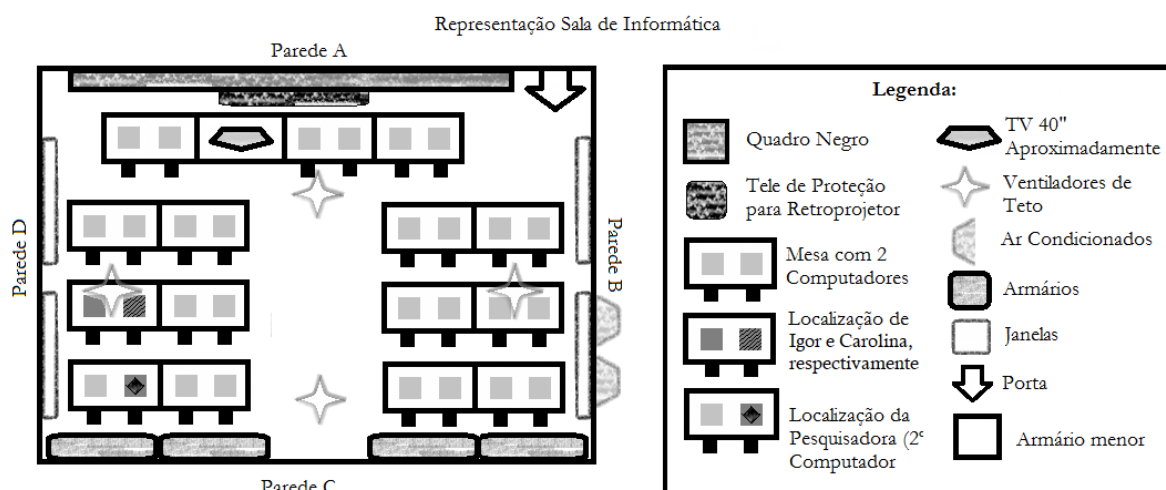
A partir da Figura 11 acima, podemos observar que Carolina e Gabriel, que apresenta laudo de NEE, ficam sem formar duplas. Ainda que não seja o objetivo desta pesquisa, podemos observar inclusive que Gabriel fica isolado ao fundo da sala de aula. Apesar de o professor ter se demonstrado disposto à reorganização do arranjo espacial sugerida pelos, não pensou em organizar os alunos de modo que ninguém fosse excluído do processo. Neste caso, o professor poderia ter escolhido as duplas, não por afinidade, como provavelmente ocorreu, mas sim objetivando a aprendizagem a partir da interação entre pares.

Pudemos observar no quarto dia de observação que Igor alterou o espaço de sala de aula para a sala de informática (Figura 12, a seguir). A alteração ocorreu apenas com

Carolina e teve a finalização da avaliação bimestral como justificativa, em que o professor Igor e a aluna se direcionaram para outro espaço para que o professor pudesse realizar um atendimento individualizado com a aluna.

Mesmo que o rearranjo espacial não tenha se dado em um contexto inclusivo, é interessante destacar que o professor percebeu essa necessidade frente à dificuldade da aluna. Certamente um ambiente mais reservado, com menos barulho, facilitaria o atendimento proposto pelo professor Igor e, igualmente, possibilitaria maior atenção e concentração da aluna para a realização da avaliação, atendendo ao seu ritmo próprio.

FIGURA 12 – SALA DE INFORMÁTICA NO QUARTO DIA DE OBSERVAÇÃO DE IGOR



Fonte: A autora (2017).

Apenas para contextualizar, a sala de informática da Escola Norte contava com quatro ventiladores de teto, ficando cada um próximo de cada parede. Os equipamentos que compunham a sala eram: uma T.V. LED de 39 polegadas, preta, que ficava em cima de um armário de aproximadamente 1,20m, um pouco mais alto que as demais mesas, em frente ao quadro (próximo Parede A); um quadro, que encobria 85% da Parede A; no centro do quadro havia uma tela de proteção branca para projeções (aproximadamente 1,40m); 15 mesas de aproximadamente 1,20m cada, que estavam distribuídas pela sala; em cada mesa ficavam dispostos dois computadores, ou seja, a sala era equipada com 30 computadores; para cada computador tinha uma cadeira giratória estofada preta; dois ar condicionados na Parede B; quatro armários dispostos nas extremidades da Parede C. As mesas eram conservadas e espaçosas, bem como suas paredes e demais móveis. No dia, os computadores foram afastados para que a aluna pudesse ter mais espaço para escrever.

Nas observações realizadas na sala de aula da professora Alessandra não foram identificadas quaisquer modificações no espaço físico e/ou ambiental, salvo raras exceções, assim como Rita e Igor, em que se autorizou junção em duplas em função de esquecimento de materiais por parte dos alunos para a realização de atividades propostas.

A partir das análises dos dados acerca das modificações em sala de aula e mudanças de ambiente, obtivemos os seguintes resultados, dispostos no Quadro 6, abaixo:

Quadro 6 – MODIFICAÇÕES EM SALA DE AULA E MUDANÇAS DE AMBIENTE

Professor(a) participante	Modificações em Sala de Aula		Mudanças de Ambiente	
	Nº de vezes	Aula	Nº de vezes	Aula
Rita	1	7	0	-
Alessandra	0	-	0	-
Igor	1	1	1	4

Fonte: Adaptação de FERRACIOLI, 2018.

Podemos observar que houve apenas duas modificações em sala de aula e uma mudança de ambiente escolar. Desta forma, as aulas dos professores participantes podem ser caracterizadas essencialmente por aulas expositivas. Para Teixeira e Reis (2012, p177) “o espaço da sala de aula deve ser um lugar aprazível e ter as condições necessárias às diferentes aprendizagens – da leitura, da escrita e de outras.” Mas, para isso, os autores apoiam que seja fundamental que se reuna as condições de ambientação para as adequações das práticas pedagógicas. Para que tal seja possível, é fundamental que estejam reunidas condições de ambientação, de cuidado com a sala, da sua preparação e adequação às práticas pedagógicas. Para Vygostki (1997) expõe que é a partir da coletividade e da interação social que é possível o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou seja, o desenvolvimento da aprendizagem.

Sendo assim, as modificações em sala de aula e a alteração de ambiente são importantes, pois modificam as relações estabelecidas entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem (DUEK, BEZERRA, 2010), não somente entre professor-aluno, mas também entre pares. Deste modo, compreendemos que as modificações realizadas em sala de aula foram mínimas, nem sempre sendo inclusivas.

3.2.3 Práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula

As ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula são muito importantes para a efetivação do processo de inclusão (DAMASCENO, 2006; RODRIGUES, 2008, NOZI, 2013). Tendo isso em vista, nesta subcategoria serão abordadas as práticas desenvolvidas em sala de aula visando à inclusão das alunas com SD. Tais informações foram coletadas a partir da entrevista e das observações em sala de aula.

Em entrevista, solicitamos aos participantes que descrevessem sua prática pedagógica em sala de aula em relação às alunas com SD. De modo geral, os professores elencaram ter dificuldades em encontrar ações pedagógicas que promovam à inclusão das alunas com SD. Entretanto, observamos algumas práticas que puderam favorecer a inclusão das alunas com SD, como por exemplo, quando a Rita e Alessandra identificam uma dificuldade com relação Eliza: a de copiar do quadro, a qual a aluna é um pouco lenta, atrapalhando no momento da explicação, segundo as professoras. A este contexto Rita e Alessandra expõem que

Eu procuro, quando eu trabalho alguma coisa no quadro, eu procuro trazer já escrito pra ela e passo no quadro para os outros alunos. Você vai ver a sala como que é, ta? E aí eu passo pra eles e pra ela eu trago pronto, aí eu peço pra ela colar no caderno por que daí ela não perde tempo escrevendo, copiando. Aí na hora da explicação eu tento o máximo explicar pra ela, aí os outros alunos eles ficam prestando atenção, e eu fico na frente dela tentando explicar pra ela, dando mais, é... Tentando melhorar o máximo possível a explicação pra ela entender, sabe? Mas é difícil né. (Rita).

O que acontece é assim: como a Eliza tem esse problema, que ela é muito perfeccionista, ela não consegue acompanhar e copiar a matéria, pois ela fica toda hora apagando ou rasgando a folha do caderno. Então o que foi solicitado aos professores: que a gente levasse somente para a Eliza alguma coisa impressa já. (Alessandra).

Neste caso, as professoras de Eliza encontraram uma alternativa para diminuir a dificuldade motora de Eliza (característica da SD): levar textos impressos para que a aluna cole em seu caderno. Porém, apesar de terem identificado a dificuldade motora da aluna e indicado um procedimento didático para contorná-la, apenas Rita, no oitavo dia de observação, levou impresso um texto acerca do neocolonialismo na África para sua aluna; não foi identificada em nenhuma observação que Alessandra tenha levado texto impresso para Eliza, como retratado pela professora.

Nos momentos de observação, notamos que Eliza troca constantemente as canetas coloridas, sempre demonstrando dúvida em qual escolher (a aluna tinha um estojo com uma variedade muito grande de canetas coloridas). Este fator pode ser somado à dificuldade motora da aluna, agravando a dificuldade em copiar do quadro, como indicado pelas professoras. Na primeira observação, após Rita passar um exercício de complete no quadro como revisão de conteúdo, a professora pede à Eliza para que copie para a aluna, mas a aluna não autoriza.

Uma sugestão complementar seria levar textos impressos para todos os alunos, mas compreendemos as dificuldades burocráticas envolvidas, como cota de impressão na escola para cada professor. Além dos textos impressos, poderíamos identificar outras estratégias didáticas. No caso, Rita expõe que busca melhorar ao máximo as suas explicações para que Eliza a compreenda. Tanto Rita quanto Alessandra poderiam complementar suas exposições orais com o apoio de recursos visuais e imagéticos, indicados como percepções mais desenvolvidas para a aprendizagem em alunos com SD do que, por exemplo, a auditiva (BISSOTO, 2005).

No entanto, quando questionada acerca do desempenho da aluna na disciplina de Geografia, Rita coloca que

Eu acho que a física ela tem mais facilidade se tiver a ajuda da imagem. Sozinha ela se perde também. (Rita, grifos nossos).

Constatamos então que Rita, além de identificar as necessidades educativas da aluna, consegue identificar também os procedimentos de ensino que facilitam sua aprendizagem. Ao passo que a professora indica de forma fragmentada as informações colocadas anteriormente a partir dos questionamentos que lhe foram feitas, podemos deduzir que a professora não percebe a relação existente entre as informações dados – ensino-aprendizagem. Diante disso, ressaltamos a necessidade, em todos os níveis de formação, da flexibilidade da prática docente (PIMENTA, 2006; GHEDIN, 2006; DAMASCENO, 2006), em que possibilita momentos para repensar as práticas, os métodos, as avaliações e de como percebe os alunos. Nesta perspectiva, acreditamos que Rita conseguiria associar o processo de ensino-aprendizagem em relação à aluna com Down, repensando suas práticas – ao menos com relação à adoção de metodologias visuais em suas aulas (mapas na T.V. pen drive, em poster ou impressos, vídeos, figuras, charges etc.).

Destacamos também outro procedimento favorável à aprendizagem da aluna Eliza, ainda em relação à sua dificuldade em copiar do quadro, em que Alessandra solicita que a aluna grife textos no próprio livro.

Então, por exemplo, quando eu quero que eles façam um resumo, alguma coisa do livro que seja importante registrar no caderno, uma leitura de um texto e um “resuminho” para eles fazerem uma compreensão... Para a Eliza, ao invés de pedir para escrever, eu peço para ela fazer a leitura e grifar no próprio livro. Por que? Por que até ela copiar, ela não vai dar conta. Então assim, para ela é mais fácil fazer a leitura e grifar no próprio livro. Eu usei essa estratégia, senão ela não ia dar conta de terminar e chegar onde eu queria. (Alessandra).

Acerca da realização de resumos, podemos colocar como sugestão a realização de leituras e discussões em duplas, as quais poderão apresentar como resultado um mapa conceitual acerca do tema, cuja finalidade “[...] é propiciar, com clareza, cinhecimentos dos significados que envolvem os conceitos e as ligações entre eles referentemente ao contexto ora apresentado.” (FONSECA, 2015, p. 62). Após a realização do mapa conceitual em duplas, o professor ainda pode construir um mapa conceitual coletivo no quadro, a partir da interação e participação dos alunos. A este último processo, não somente a aluna com SD, mas todos os alunos com e sem NEE, poderão se sentir parte do processo de construção do conhecimento.

No decorrer da entrevista, ao ser questionada acerca de como percebe o desempenho de Eliza em suas aulas, Alessandra reconhece a necessidade de modificação das práticas adotadas, assim como exposto abaixo:

Ela [Eliza] não tem estímulo nenhum. Nem na minha aula nem... Foi até bom você falar isso, pois assim, talvez eu precise usar outras estratégias mais lúdicas, eu acho, com ela tem que ser diferente, por quê? A compreensão dela por falta de estímulo... (Alessandra).

Destacamos na fala de Alessandra que a professora percebe a necessidade de mudança em suas práticas em sala de aula para estratégias mais lúdicas, como expõe a professora. A professora chega ainda a comentar que iria buscar vídeos acerca do novo conteúdo (Cartografia), por saber que é maçante, como já mencionamos na subcategoria acerca do planejamento dos docentes participantes. No entanto, apesar de perceber tal necessidade prática em relação à aprendizagem da aluna, em nenhum momento da observação em sala de aula foram identificadas metodologias além da exposição oral por parte da docente.

Gostaríamos de destacar também que Rita e Igor buscaram, sempre que podiam, realizar atendimento individualizado com as alunas em sala de aula.

Igor, por sua vez, comenta acerca de sua prática pedagógica em sala de aula:

Mas a minha aula geralmente é baseada em... deles criarem questões, às vezes eu faço um questionário, e muito mapa e caça-palavras que

eu passo pra eles, né. E também projeto mapa pela T.V. pen drive, né, para explicar pra eles, para eles visualizarem o que eu quero que eles vejam, façam. (Igor).

No primeiro dia de aula de observação na sala de Igor, o professor passa uma atividade de cruzadinha como forma de revisão para o conteúdo, conforme Figura 13, a seguir. Houve formação de duplas para a realização da atividade, como já analisado anteriormente, em que ninguém se prontificou a realizar com Carolina. O professor não tomou nenhuma atitude a respeito. O recomendável seria que o próprio professor formasse as duplas ou trios, seja por proximidade ou por afinidade, para que não houvesse possibilidade de exclusão de nenhum aluno.

Ao final da primeira aula, já fora da sala de aula, Igor lembra que havia realizado uma atividade adaptada para Carolina, mas esquecer de entregar. A adaptação a qual o professor se refere é o aumento da letra e espaçamento na atividade. Mencionamos em outro momento que o professor recebeu tal orientação da comunidade escolar, porém a aluna não utiliza óculos nem identificamos nenhum movimento que indicasse dificuldades visuais, podendo essa adaptação não ser necessária.

No dia posterior, o professor realiza a correção oral da atividade com os alunos. O professor utiliza um mapa, o qual está pendurado no quadro como apoio.

FIGURA 13 – ATIVIDADE PROPOSTA POR IGOR

1) Na _____ existe uma mistura de certos gases que favorecem a existência de vida sobre a (2) _____.

3) A combinação passageira dos elementos do clima é chamada de _____.

4) A temperatura do ar, a chuva, os ventos, pressão atmosférica e as massas de ar são elementos que formam o _____.

5) Os elementos que formam o clima são denominados de fenômenos _____.

6) O _____ atmosférico é aquecido pelos raios do (7) _____, principal fonte de energia do planeta Terra.

8) Além da latitude, proximidade do mar ou não, correntes marítimas, vegetação, a temperatura do ar atmosférico é influenciado pela _____.

9) À medida que aumenta a altitude, mais _____ torna-se o ar atmosférico.

10) A temperatura do ar atmosférico varia com a _____, por isso o globo foi dividido em zonas (11) _____ (ou climáticas).

12) A parte da superfície terrestre que recebe os raios _____ mais diretamente encontra-se entre os trópicos de Câncer e de Capricórnio.

13) Na região dos _____ os raios solares chegam mais inclinados.

14) Nas ZONAS TEMPERADAS há variações de temperatura ao longo do ano: no _____ as temperaturas aumentam sensivelmente e no inverno diminuem bastante.

15) No Brasil predominam os climas _____, porque o país está situado, em maior parte, na zona (16) _____.

17) O peso que a atmosfera exerce sobre uma área qualquer da superfície terrestre denomina-se _____ atmosférica.

18) Nas _____ latitudes a temperatura do ar atmosférico é menor.

19) A formação dos _____ é devido à diferença de pressão e temperatura entre duas regiões vizinhas.

20) Grandes volumes da atmosfera que apresentam as mesmas características de temperatura, pressão e umidade, denomina-se _____ de ar.

21) O encontro de duas massas de ar diferentes denomina-se _____ de transição, as quais provocam mudanças no tempo.

22) A evaporação das águas dos oceanos, mares, rios e lagos proporcionam à atmosfera uma certa _____.

23) As _____ formam-se quando o ar atinge o ponto de (24) _____, ou seja, quando ele está saturado do vapor de (25) _____.

26) A _____ é a precipitação das gotículas de água em suspensão nas nuvens.

27) O _____ forma-se nas partes mais elevadas das nuvens do tipo cúmulos, onde a temperatura é muito baixa, transformando as gotículas de água em pedras de gelo.

28) O clima influencia a vegetação de determinada área, em regiões áridas, por exemplo, predominam os _____, espécie vegetal adaptada em ambientes (29) _____.

30) Devido à ausência de prédios, ruas asfaltadas e, geralmente, o maior número de árvores, a temperatura média na zona _____ é menor que no meio (31) _____.

32) O _____ sofre influência do clima, pois precisa adaptar a alimentação, as roupas, a habitação e as atividades na (33) _____ as condições atmosféricas do ambiente em que vive.

34) O aumento do lançamento de dióxido de carbono e do gás metano na atmosfera vem intensificando o efeito _____.

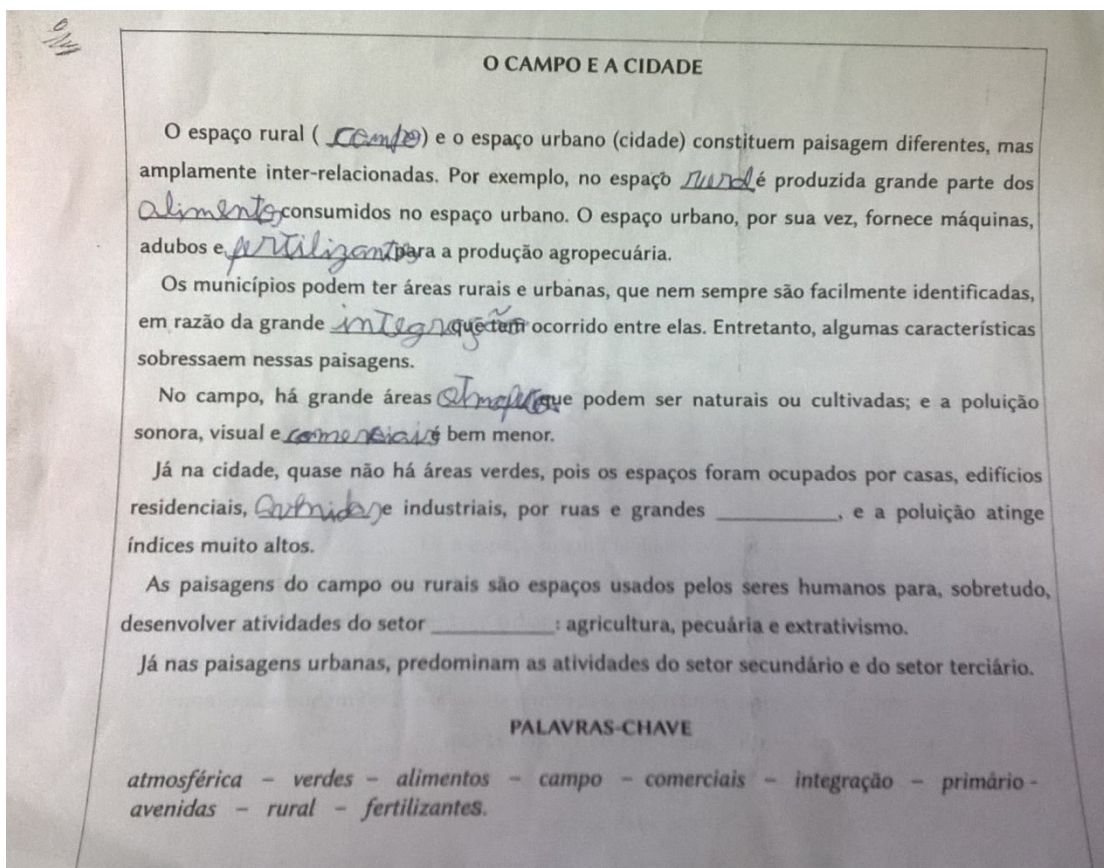
35) As alterações climáticas, com elevação da temperatura e o derretimento das calotas _____, estão relacionados, entre outros fatores, à destruição da camada de (36) _____.

Fonte: Acervo de materiais do professor participante Igor (2016).

No quinto dia de observação, o professor Igor faz a correção da prova oralmente com os alunos, lendo o enunciado e solicitando deles possíveis respostas. Carolina não participou, pois estava atenta a anotar em seu caderno as respostas corretas. É interessante notar que o professor, anunciou aos alunos todas as etapas e modificações das ações da aula. Sendo assim, é igualmente importante anunciar no início da aula as etapas que a aula terá.

No dia em questão, o professor inicia um novo conteúdo, campo e cidade, e passa o conteúdo no quadro. Acerca do novo conteúdo, Igor entrega à Carolina uma folha impressa já com o conteúdo que está expondo no quadro e solicita que a aluna inicie a atividade (Figura 14).

FIGURA 14 – ATIVIDADE PROPOSTA POR IGOR (REALIZADA POR CAROLINA)



Fonte: Acervo de materiais do professor participante Igor (2016).

Igor, assim como Rita, nos informou que Carolina demora um pouco para copiar do quadro, e levou a atividade impressa para a aluna colar em seu caderno. Assim, Igor e Rita identificaram a dificuldade patológica da aluna, e buscaram alternativas para contorná-la.

O professor Igor, no sétimo dia de observação, realizou a correção da atividade corresponde à Figura 14, realizou as explanações necessárias, sempre buscando interação dos alunos. Carolina não interagiu, uma vez que estava realizando anotações em seu caderno. Após a correção da atividade, Igor explicou os setores da economia, buscando associar com as características do campo e cidade. O professor então entregou aos alunos duas folhas iguais, porém, uma com um carimbo e outra sem, referindo-se ao “Jogo dos 7 erros” (conforme

Figura 15 a seguir), em que a folha com carimbo seria a “original”, em que os alunos teriam que devolver ao professor após a realização da atividade.

FIGURA 15 – ATIVIDADE PROPOSTA POR IGOR



Fonte: Acervo de materiais do professor participante Igor (2016).

No oitavo dia de observação, Igor passou dois vídeos muito significativos para a aula de campo e cidade, em que os alunos participaram ativamente, até mesmo os que se demonstravam indisciplinados. Os vídeos referem-se à Turma da Mônica, com os títulos: “CHICO BENTO: na roça é diferente” e “O Chico Bento no shopping”. O primeiro vídeo que o professor propõe mostra a vida de Chico Bento, que mora no sítio e que nas férias recebe seu primo da cidade, destacando as diferenças existentes entre o rural e o urbano. Já o segundo vídeo tratou-se de uma visita que Chico bento faz ao seu primo na cidade grande, confundindo muitas coisas que não conhecia no shopping Center. Os vídeos são muito engraçados e lúdicos. Ao longo da reprodução dos vídeos, Carolina ficou bem atenta. Ao finalizarem, a aluna continuou a pintar a atividade correspondente à Figura 15.

Destacamos a seguir um momento muito importante da referida aula:

Uma aluna questiona ao Igor: “Professor, mas o que isso tem a ver com a Geografia?” Igor chama a atenção para a paisagem e a influência do capitalismo, da mudança entre o campo e o urbano. A aluna comenta sobre sua última experiência que teve em uma área rural, a aluna comenta sobre tudo ser diferente, fala do “mato”, que “lá” é tudo mais lento. Igor dá espaço para os alunos comentarem entre si acerca do tema. Alunos reclamam, dizendo que na área rural não tem internet. Um aluno destaca que hoje em dia tem alguns lugares da área rural que já têm internet. Igor diz: “Claro. Cada vez mais a energia elétrica tem chegado no campo para o conforto das pessoas e também por que as companhias de energia querem lucro.” O professor é interrompido, pois um aluno se lembra: “Antes eles usavam lamparina, né professor?” Igor: “Isso mesmo.”

Carolina está pintando a folha da atividade dos sete erros.

Igor questiona aos alunos em geral: “Quem aqui gostaria de morar no campo?” Poucos alunos levantam a mão, alguns outros dizem que só morariam se tivesse internet. Os alunos riem entre si. Os alunos ficam alvoroçados com o assunto e começam a falar muito alto e ao mesmo tempo. Igor fala em tom de brincadeira, olhando diretamente para a aluna que havia realizado questionamento anterior: “Se o Chico Bento e o seu primo tivessem prestado mais atenção nas aulas de Geografia, eles não teriam estranhado tanto a paisagem.” A aluna e professor riem. (Igor).

Consideramos que as práticas pedagógicas realizadas pelo professor Igor foram favoráveis à inclusão da aluna com SD de acordo com a literatura (BISSOTO, 2005; RODRIGUES, 2008a; VYGOTSKI, 1997). No entanto, ressaltamos que o professor Igor poderia buscar maior interação de Carolina, a partir de atividades práticas, trabalhos e pesquisas em grupos. A temática do campo e cidade pode ser abordada de várias formas, tanto pela metodologia já mencionada da “Geografia do cheiro” (COSTELLA, 2008), quanto por meio da literatura, em que encontramos em *Marcovaldo: ou As estações na cidade* ou *Cidades Invisíveis* de Ítalo Calvino (1994 [1963]; 1990, respectivamente) as possibilidades de trabalhar a cidade são inúmeras, assim como possibilitar o trabalho interdisciplinar. Poderíamos citar ainda a realização de croquis representando o lugar onde moram e, posteriormente, discutirem os elementos identificados, assim como exposição de fotos da cidade; trabalhos de campo; elaboração de Histórias em Quadrinhos (HQ’s) acerca da relação campo-cidade, metodologia a qual Cabral (2011) obteve excelentes resultados com alunos Downs, dentre outras tantas possibilidades. Mas, reconhecemos que os vídeos foram muito significativos no contexto investigado.

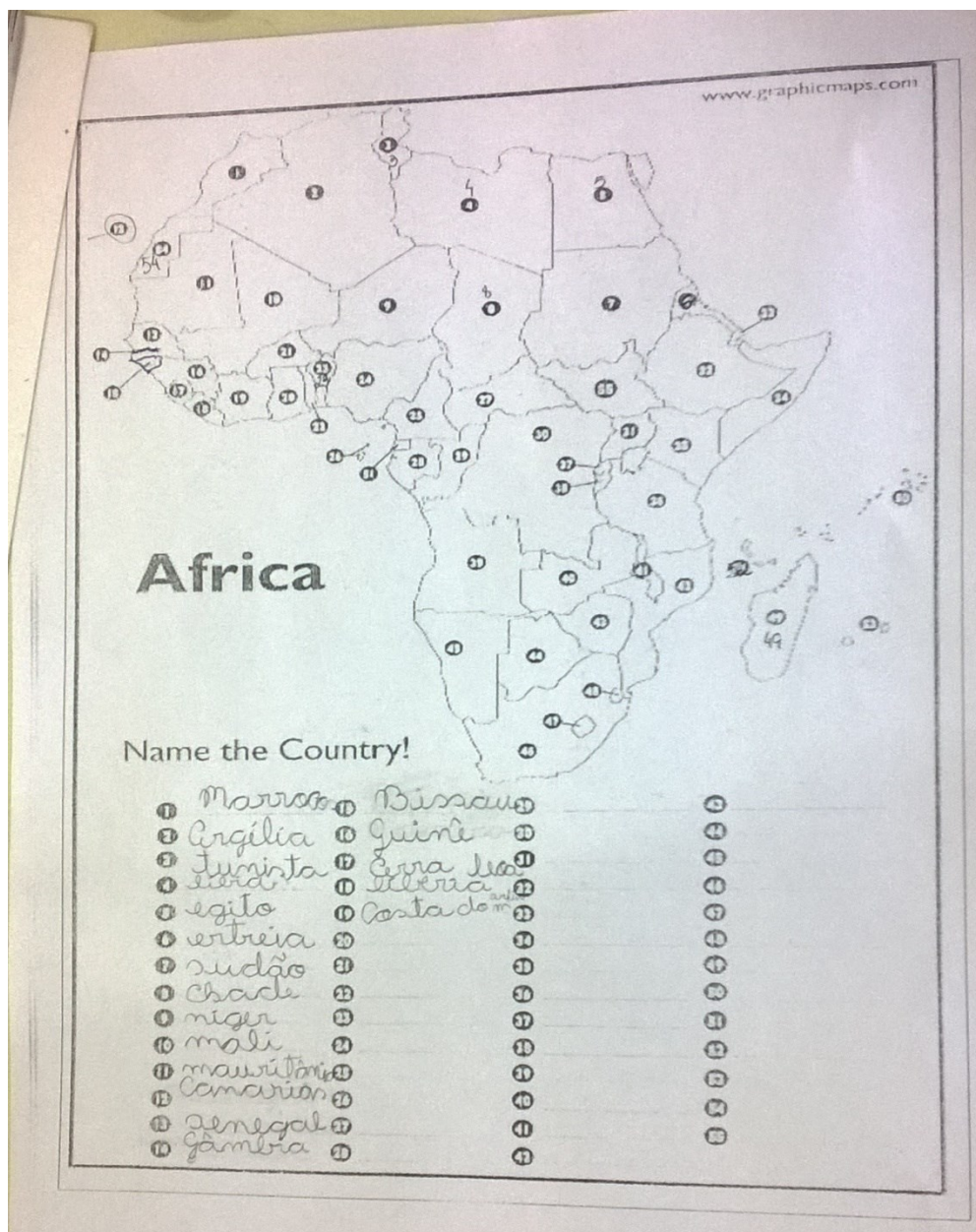
Apesar de termos identificado algumas práticas favoráveis à inclusão das alunas com SD, os professores indicaram na entrevista muitas de suas dificuldades e

angústias em sala de aula para trabalhar com as mesmas. E a partir das observações pudemos constatar tais dificuldades, principalmente no que concerne às práticas pedagógicas desenvolvidas pelos participantes.

O conteúdo programado para o momento das observações das aulas de Rita eram os continentes, e no dado momento, discutia-se a África.

Ao longo das observações, Rita propôs algumas atividades que nortearam as aulas da professora, tais como: completar lacunas, questões do livro e duas atividades, teoricamente práticas. Essas últimas, a professora entregou aos alunos as folhas impressas com as atividades pretendidas. A primeira atividade, entregue no quarto dia de observação (Figura 16), referia-se à indicação dos nomes dos países da África, e a segunda atividade foi proposta no sexto dia de observação (Figura 17), referente às características climáticas da África.

FIGURA 16 – ATIVIDADE PROPOSTA POR RITA (NOMES DOS PAÍSES DA ÀFRICA)



Fonte: Acervo de materiais da professora participante Rita (2016).

FIGURA 17 – ATIVIDADE PROPOSTA POR RITA (CARACTERÍSTICAS CLIMÁTICAS DA ÁFRICA)

Aluno _____ nº _____ data _____

Atividade de Geografia

MAPA CLIMÁTICO DA ÁFRICA

1- Pinte com cores variadas, de acordo com a legenda abaixo.

LEGENDA

TIPOS DE CLIMA

- Equatorial (Verde escuro)
- Tropical (Verde claro)
- Desértico (Amarelo)
- Semi-árido (Laranja)
- Mediterrâneo (Vermelho)
- Frio de Altitude (Azul escuro)
- Frio de Altitude (Azul escuro)

2- Relacione o mapa climático da África com o mapa das formações vegetais para completar o quadro abaixo:

Clima	Vegetação
Tropical	
Semiárido	
Desértico	
Mediterrâneo	
Frio de Altitude	
Equatorial	

3- Localize e escreva no mapa os três maiores rios da África.

4- Responda:

a) O que é a África Subsaariana?

b) Quais os dois grandes desertos africanos?

c) O que é a região do Sahel?

Fonte: Acervo de materiais da professora participante Rita (2016).

Acerca das atividades e da aplicação dessas pela professora Rita, temos algumas ressalvas a destacar.

A partir das observações realizadas em sala de aula, percebemos que a professora Rita não realizou nenhuma explicação acerca do conteúdo programado, bem como, em nenhum momento fez a correção das atividades propostas em sala de aula, apenas circula a sala tirando as dúvidas dos alunos. Inclusive, no sexto dia de observação, Rita foi até minha carteira e disse

PI vem até minha mesa, e informa: “Não fico passando conteúdo não. Ninguém quer prestar atenção e aí você fica se matando para passar conteúdo e só se desgasta.” PI sai e recolhe algumas atividades. (Rita).

A professora reafirma ao final da aula que esse método é mais produtivo, pois nenhum aluno presta atenção e ainda comenta que não passa tarefa para ser realizada em casa, pois os alunos não as realizam (inclusive Eliza). Logo, ela prefere que as atividades sejam realizadas em sala, pois, segundo a professora, garante-se a realização das mesmas. Desta forma, ao comparar os dados obtidos em entrevista e observação, encontramos uma contradição na fala de Rita. Como já exposto anteriormente, Rita diz que busca melhorar ao máximo sua explicação para que Eliza possa compreendê-la, porém, a exposição oral não ocorre em sala de aula.

Ao ser questionada acerca do desempenho acadêmico de Eliza, Rita aponta que a aluna tem maior “facilidade quando pinta”, e informa que direciona as respostas das atividades, caso contrário a aluna não consegue realizá-las, como exposto no trecho abaixo.

***Eu acho que ela tem mais facilidade quando é para pintar.** Coisas que tem que pintar, que já vem com a legenda pronta e tal, certinho, aí você só vai direcionando, “Ó, essa legenda aqui, você pinta assim...”, aí ela faz. Agora, quando não tem... Por exemplo, um texto, ela tem que ler e achar uma resposta, **você tem que direcionar, “Olha, está aqui nesse texto do livro, aí dá uma linha pra ver se você consegue...”**, aí ela já fica perdida, ela se perde. (Rita, grifos nossos).*

Comprovamos a ação exposta anteriormente em vários momentos da observação, no entanto, no quinto dia de observação, em meio a um atendimento individualizado de Rita com Eliza, ainda acerca da primeira atividade proposta para a classe (Figura 13, p. 149), destacamos o seguinte trecho observado do quinto e sexto dias de observação, respectivamente:

Rita ainda sentada ao lado de Eliza, está auxiliando a aluna na realização da atividade. Rita está ditando o nome dos países enquanto Eliza escreve. Rita procura o país no mapa do livro, fala o nome do país e Eliza escreve na folha de atividades o nome do país correspondente. Rita se levanta, para em frente da carteira da aluna e indica um país no mapa, pronunciando-o. Eliza questiona: “Não entendi.” Rita dita: “bo-t-su-a-na”. Eliza escreve na folha. A ação é repetida algumas vezes. (Rita).

Rita volta para a mesa de Eliza e se senta. Rita explica a atividade para Eliza e diz: “Pode pintar aqui de azul.”. Rita se levanta e circula pela sala.

[...]

Rita vai até a mesa de Eliza e indica na folha: “Aqui, aqui e aqui, oh.” Após as orientações, Rita sai e circula a sala. (Rita).

De acordo com os registros realizados do quinto dia de observação, as indicações dos nomes dos países se estenderam para o restante da aula.

Devemos realizar algumas considerações acerca do que fora exposto pela professora Rita. Em um primeiro momento, indica-se que as ações educativas da docente têm sido direcionadas a partir da patologia apresentada pela aluna com SD. A literatura (CUNHA, COSTA, 2007; SCHNEIDER, 2003; VYGOTSKI, 1997; FERRACIOLI, 2018; NOZI, 2013, dentre outros) indica a necessidade de desprender de metodologias focalizadas apenas no corpo e na deficiência que apresenta. Assim como coloca Ferracioli (2018, p. 201), “saber se a criança apresenta algum transtorno, distúrbio, deficiência ou dificuldade de aprendizagem, e conhecer a natureza destas NEE pode contribuir com o planejamento educativo.” Ou como comenta Campos (2008, p. 22), “a explicação da deficiência pela falta não adiciona informações úteis no contexto contemporâneo da inclusão ou do princípio dialógico/ético.”

Assim, a ação didática não deve ser focada nas faltas ou dificuldades apresentadas pelos alunos, mas, como colocado por Vygotski, deve se ater às potencialidades que o alunado apresenta. E para isso é necessário identificar os mecanismos para que se diminua a dificuldade apresentada.

Outra consideração está relacionada às ações didáticas adotadas pela docente para “facilitar” o aprendizado da aluna. Tanto no relato exposto anteriormente quanto nas sessões de observações pode ser verificado que a professora dá as respostas para a aluna, impossibilitando o seu aprendizado. Indica-se a partir desses fatores que a professora não acredita na possibilidade de aprendizado em Geografia da aluna, o que pode ter redirecionado, mais uma vez, negativamente a sua ação didática. Verifica-se que a professora não acredita no aprendizado da aluna, que está relacionado à falta de credibilidade na própria prática docente. Não acreditar na potencialidade do aluno pode influenciar nas práticas pedagógicas, uma vez que “se o aluno não aprende de qualquer forma, não me esforço para tal”.

É de suma importância que o professor acredite no potencial de aprendizagem de seu alunado, apresentando eles NEE ou não (BEYER, 2006; NOZI, 2013; RODRIGUES, 2008a), mesmo por que, de acordo com Vygotski (1997), se o aluno não aprende é por que ainda não foram utilizados todos os mecanismos necessários à sua aprendizagem. Damasceno (2006, p. 140) ainda complementa argumentando acerca do engano que se comete ao nivelar para negativamente a aprendizagem de alunos com DI:

O estudante com deficiência mental, como os não deficientes, pode desenvolver a sua criatividade, a capacidade de conhecer o mundo e a si mesmo, não apenas superficialmente ou por meio do que o outro pensa. O nosso maior engano é generalizar a dotação mental das pessoas com deficiência em um nível sempre muito baixo, carregado de preconceitos sobre capacidade de, como estudantes, progredirem na escola, acompanhando os colegas. Desse engano derivam todas as ações educativas que desconsideram o fato de que cada pessoa é uma pessoa, que tem antecedentes diferentes de formação, experiências de vida e que sempre é capaz de aprender e de exprimir um conhecimento.

Os aspectos levantados nos levam a retomar à discussão do simbolismo e a representação do deficiente em sociedade, o qual, como visto, ainda é marcado pelo pensamento da incapacidade, da ineficiência. A partir da afirmação de White (1980) de que o comportamento humano é inerente ao comportamento simbólico, e que sem este não o é humano, Padilha (2007, p. 15) nos faz refletir que

Afirmações como esta têm marcado o que se tem dito das pessoas *deficientes* ou *anormais* e não podem ser aceitas porque pertencem a uma visão de homem que, de maneira simplista, mas não menos poderosa, declara que os *deficientes* e *anormais* que não têm capacidade para simbolizar, para criar significados, para fazer “*abstrações*”, devem ser “*adestrados*” – coerente com a crença de que se deve fazer com os menos dotados de capacidade simbólica o mesmo que se faz com os animais. O que pouco se tem discutido é a possibilidade de simbolização do deficiente mental: o que é aprender, senão interpretar e produzir modos de significação, modos de conceber o mundo, as coisas e as pessoas quando das relações interpessoais? O que é aprender, senão entrar na realidade simbólica? (grifos no original).

Damasceno (2006, p. 135) aborda ainda que tais práticas eram muito praticadas no período de integração, em que utilizava-se o concreto sem significação e a repetição como métodos de ensino, que reduziam a possibilidade de pensamento e de atribuir significado ao conteúdo.

O grande equívoco de uma pedagogia que se baseia nessa lógica do concreto e da repetição alienante é negar o acesso da pessoa com deficiência mental ao plano abstrato e simbólico da compreensão, ou seja, negar a sua capacidade de estabelecer uma interação simbólica com o meio. O risco desse equívoco é empobrecer cada vez mais a condição das pessoas com deficiência mental de lidar com o pensamento, usar o raciocínio, utilizar a capacidade de descobrir o que é visível e prever o invisível, a criar e inovar, enfim, ter acesso a tudo o que é próprio da ação de conhecer.

A partir das ações didáticas apresentadas por Rita nas observações – propostas relacionadas apenas ao desenvolvimento de atividades, sem ao menos corrigí-las –, bem como o teor e a forma como as atividades são montadas, nos indica que a prática da docente é eminentemente relaciona à Geografia Tradicional uma vez que

É certo que, da forma como a geografia tem sido tratada na escola tradicionalmente, ela não tem muito a contribuir. Aquela geografia chamada tradicional, caracterizada pela enumeração de dados geográficos e que trabalha espaços fragmentados, em geral opera com questões desconexas, isolando-as no interior de si mesmas, em vez de considerá-las no contexto de um espaço geográfico complexo, que é o mundo da vida. (CALLAI, 2005, p. 229).

A partir desse contexto, ressaltamos que a professora Rita ainda destaca que é muito difícil conseguir a atenção da aluna Eliza. E podemos destacar a partir da fala de Rita que há muita dependência da professora por parte da aluna. Um dos papéis da escola e do professor é o de desenvolver a autonomia no aluno. A proposta de atividades dinâmicas e que centrem o aluno ao invés da exposição do professor pode ser de grande valia para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, bem como para que possa os envolver mais nas atividades, como por exemplo atividades por meio de estudos de caso e de problematização, possibilitam que os alunos desenvolvam suas próprias teorias e as testem (BERBEL, 2011). Essas atividades podem ser realizadas em grupos colaborativos, por estações rotativas de aprendizagem, que possibilitem que o aluno Down interaja com os demais alunos, bem como se torne agente ativo no processo de aprendizagem. O aspecto motivacional do DUA, apresentado por Nunes e Madureira (2015), deve ser explorado por meio das atividades, as quais possibilitem o interesse dos alunos, sendo que o caráter puramente tradicional, como atividades isoladas como cópia do quadro, nomear países e perguntas que não possibilitem à reflexão desmotiva-os ainda mais.

Acerca do conteúdo abordado nas aulas de Rita – continente Africano –, facilmente poderíamos utilizar a ação pedagógica indicada por Costella (2013), nomeada “A Geografia do cheiro”, indicada nesta pesquisa a partir da página 77. Outra possibilidade para trabalhar com um tema tão rico quanto a África, é a partir da textualização por músicas (COSTELLA, 2008) em que, a partir de músicas características do continente, poder-se-á contruir, em um primeiro momento, textos em grupos acerca da percepção dos alunos a partir das músicas, e posteriormente construir um texto coletivo, em que o professor possa realizar as devidas contextualizações e oferecer desafios para que os alunos possam refletir. A exemplo dessas reflexões poderíamos dialogar a relação do continente africano com o contexto social, cultural, político e econômico.

Já nas aulas de Alessandra, identificamos que são tradicionais. Não são levados textos impressos para a Eliza, e não é identificada nenhuma metodologia diferenciada, lúdica, como a professora propõe em entrevista.

A partir das práticas pedagógicas de Alessandra, ressaltamos que, ao longo das observações, a professora se manteve em atrito constante com os alunos, sempre em tom ríspido e alto, assim como o relato a seguir extraído do primeiro dia de observação em sala de aula:

Alessandra, ainda no quadro, apaga segunda parte do quadro, vira-se para Eliza e questiona em tom alto: “Entendeu Eliza?” Eliza responde: “Sim.” Indignada, Alessandra pergunta: “Está copiando ainda?” Eliza: “Sim.” (Alessandra).

Na primeira seção de observação, Alessandra passa conteúdo no quadro e algumas questões para serem respondidas no caderno. Ao sair da sala, na qual teve atrito com vários alunos, a professora Alessandra afirma:

Na minha aula quem manda sou eu! Eu venho aqui e quero dar minha aula e não deixo que ninguém me atrapalhe. Não quer estudar, dorme, sai da sala, mas não atrapalha minha aula.

Nas aulas de Alessandra, o professor de apoio, constantemente, intercala atendimento individualizado com Eliza e o aluno com NEE.

Em entrevista, constantemente Alessandra avalia Eliza como uma pessoa “sem estímulo” e até mesmo “morninha”. No entanto, a professora não planeja nenhuma prática pedagógica que possibilite maior motivação para os alunos. Schwartzman (1999) coloca que a criança com SD tende a ter dificuldade na tomada de decisões e iniciação de uma ação, cabendo à professora elaborar mecanismos práticos e motivacionais. A professora poderia ter buscado um vídeo acerca da história da Cartografia, como havia proposto e, posteriormente, solicitado aos alunos que, em grupos, realizassem uma Linha do Tempo a partir da evolução da confecção dos mapas até as tecnologias mais recentes da atualidade, ou solicitado a confecção de um mapa conceitual. A temática poderia ter sido abordada a partir do Google Maps, no laboratório de informática; a professora poderia ter elaborado um estudo de caso, em que ao final os alunos tivessem que realizar pesquisas relacionadas com a temática etc.

Entretanto, o ambiente de sala de aula tornou-se ostil, em que a todo o momento há atritos entre professor-aluno. A esse aspecto, Damasceno (2006, p. 130) expõe que

O estudante com deficiência mental tem dificuldade de construir conhecimento como os demais e de demonstrar a sua capacidade cognitiva, principalmente nas escolas que mantêm um modelo conservador de atuação e uma gestão autoritária e centralizadora. Essas escolas apenas acentuam a deficiência e, em consequência, aumentam a inibição, reforçam os sintomas existentes e agravam as dificuldades do estudante com deficiência mental.

Desta forma, “[...] uma pessoa pode sentir-se discriminada em um ambiente que lhe impõe barreiras e que só destaca a sua deficiência ou, ao contrário, ser acolhida, graças às transformações deste ambiente para atender às suas necessidades.” (SEESP/SEED/MEC, 2007).

A partir das análises realizadas ao longo dessa categoria, avaliamos que o conceito de estigma ainda é muito presente principalmente nas ações didáticas dos professores, os quais ainda esperam aprendizagens homogêneas e prontas para trabalhar com pessoas com NEE ou em situação de deficiência. Quando o deficiente não o alcança a aprendizagem esperada, estabelece-se a não possibilidade de ser atingida.

Comumente as próprias escolas fazem a relação da deficiência intelectual com capacidade intelectual. E na comunidade escolar cometemos esse erro, de esperar dos alunos que aprendam sempre de forma homogênea, que tenham um padrão pré-estabelecido de aprendizado, e de preferência que seja alto e rápido, o que não condiz com a realidade escolar tanto se nos referirmos à alunos com ou sem NEE. Nos acomodamos com os padrões impostos e nos incomodamos em buscar formas de contorna-los. E desta forma,

Levando em consideração os aspectos do aprendizado desses alunos e os conteúdos de Geografia ministrados nos Ensinos Fundamental e Médio, é imprescindível, antes de qualquer coisa, que o professor esteja convicto de que esses alunos são capazes de construir seu conhecimento a partir de encontros com os objetos e pessoas, na medida em que agem sobre eles. Pensando a interação do aluno com o meio, os objetos e as pessoas, a primeira condição para a produção do seu conhecimento é por meio da ação. Uma estimulação favorável é capaz de compensar muitos prejuízos da estruturação mental. (FERREIRA, 1993). (PIRES, SAMPAIO, 2010, p. 192).

Ante o exposto, corroboramos com Damasceno (2006) ao afirmar que a educação possível tem sido encarada erroneamente, uma vez que os professores esperam por respostas e propostas prontas para ensinarem pessoas em situação de deficiência, cruzando os braços para as dificuldades encontradas.

Na próxima subcategoria analisamos o modo com que os participantes avaliaram as alunas com SD.

3.2.4 Avaliação das alunas com SD

Um dos componentes investigados foi o processo avaliativo utilizado pelos participantes da pesquisa em relação às alunas com SD. Corrobora-se com Ferracioli (2018, p. 186) ao mencionar que

Avaliar não pode se resumir a apontar aquilo que o aluno sabe ou não sabe, com a mera intenção de medi-lo. Isto não acrescenta em nada ao processo de aprendizagem, pelo contrário, traz ônus quando se trata de alunos que têm histórico de fracasso escolar, pois reforça o sentimento de incapacidade. As avaliações devem ser realizadas com um intuito de indicar os caminhos que levam ao sucesso na aprendizagem, permitindo ao professor conhecer melhor seus alunos, saber quais são os potenciais e as fraquezas que apresentam, e a partir daí, adequar a prática docente.

No processo investigativo, questionamos aos professores como organizam suas atividades avaliativas e pudemos acompanhar por meio das observações a aplicação de provas bimestrais apenas com a professora Rita e o professor Igor. As observações nos permitiram identificar vários aspectos favoráveis ao processo de inclusão, os quais permearam respeito ao ritmo da aluna, atendimento individualizado, percepção acerca da modificação do ambiente para a realização da avaliação e disposição ao processo de inclusão. Igor, já na entrevista comentou acerca de como aplicava as provas avaliativas com Carolina, e relata que:

Tanto é que nas avaliações eu passo pra eles e com a Carolina eu faço individual, mesmo que seja a mesma prova, eu venho aqui [laboratório de informática] e venho auxiliar ela a fazer, realizar. (Entrevista – Igor).

Já no primeiro dia de aula, Igor, ao explicar como seria aplicada a prova, comenta com os alunos que seria permitida uma “cola autorizada” no dia de sua realização, e explica:

P2 pede atenção dos alunos para explicar como será realizada a prova. Explica que será permitida uma “cola autorizada”, em que os alunos poderiam, em uma folha (uma lauda, caso seja impressa, e frente e verso caso optem por fazer a cola à mão) escrever resumos dos conteúdos passados em aula.

Consideramos uma metodologia interessante do ponto de vista educativo, uma vez que faz com que o aluno adote um esquema de síntese e deverá estudar para isso. Esse procedimento, igualmente pode ser interessante para os alunos com NEE por motivos semelhantes. No dia da prova não observamos Carolina com folha além da prova.

No quarto dia de observação do professor Igor, pudemos o acompanhar na aplicação avaliativa com Carolina (Figuras 16 e 17). O professor aplica a prova com todos os alunos normalmente na data estipulada e ao término, recolhe a prova de todos, inclusive a de Carolina. O professor se disponibilizou a realizar a prova com Carolina em suas horas atividades, que, no período de observações em questão, ocorreu dois dias após a aplicação oficial da prova. No dia em questão, o professor se direcionou para a sala onde a aluna se encontrava, a chamou e nos direcionamos para o Laboratório de Informática da Escola Norte (Figura 12, p. 143).

FIGURA 18 – AVALIAÇÃO APLICADA POR IGOR (FRENTE)

Professor _____ / _____		Disciplina: Geografia		Data: / /	
Aluno (a): _____				n° _____	
Turma: 6°		Trimestre: 3°		Valor: 5,0 pts.	
				Nota: _____	





Questão 01 – A superfície da crosta terrestre é irregular, apresentando **diferentes formas**. O conjunto dessas formas constitui o: (0,4 pts)

- Relevo.
- Atmosfera.
- Oceanos.
- Hidrografia.

Questão 02 - "Você já pensou sobre como o relevo influencia as atividades agrícolas, os sistemas de transportes e a organização interna das cidades"? Assinale a alternativa que exemplifica a influência do relevo sobre as **atividades humanas**. (0,4 pts)

- O movimento das águas do mar modifica o relevo no litoral.
- O vento modifica o relevo formando e movimentando dunas de areia.
- As formas do relevo determinam onde os rios nascem.
- Em regiões montanhosas, as rodovias tem um traçado sinuoso (curvas) ou atravessam vários túneis.

Questão 03 – Identifique as formas de relevo das figuras abaixo, enumere a 2ª coluna de acordo com a primeira. (0,4 pts)

1) 	() Planície.
2) 	() Montanhas.
3) 	() Planalto.
4) 	() Depressão.

A ordem correta é:

a- (1)	b- (2)	c- (1)	d- (4)
(4)	(3)	(2)	(3)
(3)	(1)	(4)	(2)
(2)	(4)	(3)	(1)

Questão 04 – O município de Londrina está localizado no Terceiro **Planalto** Paranaense, na porção centro-norte do estado do Paraná, Região Sul do Brasil. Assinale a alternativa que explica corretamente o significado de **planalto**. (0,4 pts)

- Superfícies planas.
- Superfícies elevadas, resultantes dos movimentos da crosta.
- Superfícies rebaixadas em relação aos terrenos em sua volta.
- Superfícies irregulares em forma de morros, chapadas, serras...

Fonte: Acervo de materiais do professor participante Igor (2016).

FIGURA 19 – AVALIAÇÃO APLICADA POR IGOR (VERSO)

Questão 05 – O clima é um dos elementos naturais determinantes na formação das diferentes paisagens da Terra. Assinale a alternativa que explica corretamente o significado de **clima**. (0,4pts)

- “Conjunto das condições do tempo atmosférico que ocorrem em um determinado lugar, durante certo período de tempo, em média 30-35 anos”.
- O conjunto dos fenômenos geológicos.
- Estado momentâneo da atmosfera.
- A dinâmica das placas tectônicas determina modificações no relevo terrestre.

Questão 06 – A temperatura, a umidade do ar, a pressão atmosférica, os ventos e as precipitações (chuva, neve, etc.) são denominados: (0,4 pts)

- Fenômenos biológicos.
- Fenômenos geológicos.
- Fenômenos meteorológicos.
- Fenômenos astronômicos.

Questão 07 – Sabemos que o **clima** influencia as atividades humanas. Leia os enunciados abaixo e assinale a alternativa que demonstra claramente como isso acontece: (0,4 pts)

- Na Europa Central, as casas geralmente são construídas com telhados bem inclinados a fim de evitar o acúmulo de neve.
- “A previsão do tempo beneficia a sociedade”.
- A emissão de gases dos combustíveis fósseis aumenta a concentração de dióxido de carbono na atmosfera.
- “ONU alerta: degelo nunca foi tão grave”

Questão 08 – A temperatura do ar atmosférico varia com a latitude, por isso o globo foi dividido em **zonas climáticas**. Assinale a alternativa que as indica corretamente. (0,4 pts)

- Fria, Seca e Temperada.
- Úmida, Seca e Tropical.
- Tropical, Temperada e Polar.
- Quente, Úmida e Seca.

Questão 09 – No Brasil predominam **climas quentes e úmidos** porque a maior parte do território brasileiro se encontra na: (0,4 pts)

- Zona Temperada do Norte.
- Zona Polar.
- Zona Tropical.
- Zona Temperada do Sul.

Questão 10 – Os climas, geralmente, são classificados de acordo com as características de temperatura e umidade. Levando em consideração a **umidade** ou quantidade de chuvas, o clima das **regiões desérticas** que registram pouquíssimas chuvas é classificado como: (0,4 pts)

- Clima quente.
- Clima frio.
- Clima úmido.
- Clima árido.

Questão 11 – Observe o mapa abaixo sobre os tipos de climas do Brasil. Identifique e **pinte** os **tipos climáticos** predominantes nas **áreas numeradas**, pinte também a **legenda** com a cor correspondente a cada tipo climático. (1,0 pts)

CLIMAS DO BRASIL

ATENÇÃO: Muito cuidado ao preencher o gabarito para não marcar 02 alternativas numa mesma questão. O gabarito não deverá conter rasuras, borrões e nem marcas de corretivo. Deverá ser preenchido à caneta de tinta **preta** ou **azul**.

GABARITO									
1-	A	B	C	D	7-	A	B	C	D
2-	A	B	C	D	8-	A	B	C	D
3-	A	B	C	D	9-	A	B	C	D
4-	A	B	C	D	10-	A	B	C	D
5-	A	B	C	D	11-				
6-	A	B	C	D	<i>Boa prova.</i>				

Fonte: Acervo de materiais do professor participante Igor (2016).

O conteúdo avaliativo era relevo e clima, conforme pode ser observado nas figuras anteriores. Alguns relatos acerca da aplicação da prova são colocados abaixo:

Na prova, algumas questões já haviam sido realizadas por Carolina. Igor pede que Carolina leia o enunciado: “Leia a quatro para eu ouvir.” Carolina lê o enunciado da questão quatro com dificuldades, gaguejando um pouco (ver Figura 3a e 3b). Igor: “Você entendeu a pergunta? É para identificar o que é planalto.” Acompanhando as alternativas do enunciado e indicando com os dedos, Igor pergunta: “É uma superfície plana?” Carolina responde: “Não.” “Não é?” Carolina balança indicando que não. Igor pega o lápis de Carolina e risca a alternativa. Igor está eliminando as alternativas com a aluna, e então Igor diz: “A, B, C não é. Vamos ver a D?” P2 lê a alternativa D. “Você acha que é essa daí?” Carolina balança a cabeça indicando que sim. Igor: “Ok. Então marca. Vamos para a próxima. Essa é sobre o clima. Eu vou ler pra você.”

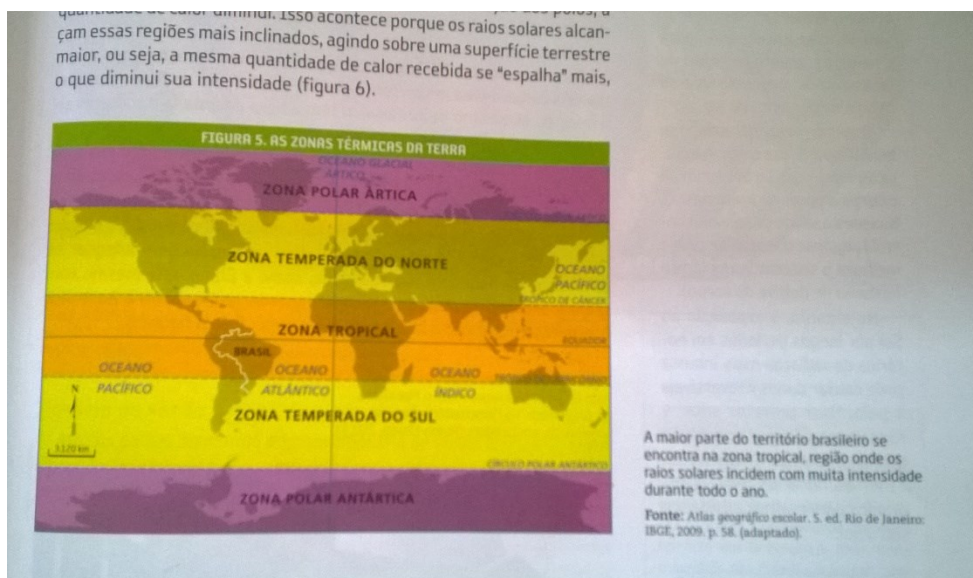
Igor lê o enunciado da questão cinco e o explica. Igor: “Ele quer saber o significado do clima. Vou ler a A pra você.” Igor lê todas as alternativas para Carolina e pergunta: “Qual alternativa você acha que é dessas que a gente leu aqui?” Carolina curva seu corpo para frente, sob a folha e faz que lê novamente as alternativas. Igor diz: “Tem uma que não tem nada a ver com clima.” Carolina: “É?” “É! Eu acho que é a D. Qual você acha que é?” Com o dedo Carolina indica na folha a alternativa C. Igor: “É a C? Então anota aí. Vamos para a próxima.” (Igor).

A ação didática com a aluna se repete várias vezes ao longo do atendimento individualizado. O professor Igor, sempre em tom brando, calmo, auxilia a aluna para que realize a prova de forma que ele não dê as respostas à mesma, mas sempre buscando formas que ela possa refletir acerca do assunto. A exemplo, observamos que o professor busca apoio no livro didático para retomar o conteúdo acerca das temperaturas da Terra, como demonstramos a seguir:

Igor lê a questão seguinte, a questão oito. Igor pega seu livro que está dentro de sua maleta, o folheia e pergunta à aluna indicando com os dedos a Figura 20 [a seguir]: “Quais as zonas climáticas da Terra? Lê as alternativas e depois me fala: ‘eu acho que é essa aqui’.” Carolina lê as alternativas mentalmente. Igor: “Então, quais são?” Carolina não o responde. “Vou fazer um esqueminha para você.” Igor pega a folha de Carolina e seu lápis e faz um desenho, desenha a Terra, os Pólos Sul e Norte, a Linha do Equador, os Trópicos de Câncer e Capricórnio, e os Círculos Polares Ártico e Antártico. Indicando com os dedos o esquema realizado, Igor questiona quais os climas de cada parte que lhe é indicada, mas Carolina não o responde, então Igor pergunta: “Aqui, próximo dos pólos é frio ou quente?” “Frio.” “Isso! Você já entendeu uma zona.” Com questionamentos semelhantes, Igor chega acerca da zona temperada. Igor diz: “A alternativa A? Não. B também não. [ao passo que foram

eliminadas alternativas de acordo com a resposta de Carolina]. Então fica entre a C e a D. Qual é?” Indicando com os dedos novamente o mapa do livro (Figura 20), Igor ajuda Carolina a buscar uma resposta, tentando explicar a alternativa. Igor: “Então quais são as zonas da Terra? São três, a grosso modo. Quais são?” Carolina: “D.” “Tem certeza? Quais você viu no livro? Você leu quente?” “Não.” “Então qual é?” “C?” “Isso.” Carolina marca a alternativa na prova. (Igor)

FIGURA 20 – FIGURA DO LIVRO DIDÁTICO UTILIZADA COMO APOIO PARA REALIZAÇÃO DA QUESTÃO OITO DA PROVA DO PROFESSOR IGOR



Fonte: Acervo de materiais do professor participante Igor (2016).

O professor alterna a leitura com a aluna: ora ele lê, ora solicita que a aluna leia. Solicitou também que a aluna lesse uma parte do livro que antecede a Figura 20 acima e a auxiliou a identificar a resposta correta.

O atendimento individualizado com a aluna em outro ambiente para a realização da prova certamente foi de grande valia para o resultado obtido na prova. A aluna tirou 35 pontos na prova de um total de 50 pontos. No entanto, a importância não está no resultado quantitativo e sim o qualitativo observado no momento do atendimento, em que possibilitou a aluna analisar, repensar, refletir, dialogar, demonstrando sua capacidade no conteúdo proposto.

Avaliamos então que o procedimento adotado pelo professor foi favorável à aprendizagem da aluna.

Rita, ao ser questionada sobre como organiza seu processo avaliativo, informa que tem o apoio da professora da SRM, diferentemente de Alessandra e de Igor. Rita

complementa colocando que mostra as provas primeiro para a professora da SRM e que “facilita o máximo possível para a aluna”.

*Pra ela dar uma olhada, se precisa acrescentar alguma coisa ou não. O que tem de... O que está faltando ou não, o que tem de mais, se tem muito texto, se tem pouca figura. Mesmo por que o caso da Eliza, a gente só veio conversar mesmo sobre a Eliza de como fazer as coisas quase no terceiro bimestre! Entendeu? Tanto que o meu primeiro bimestre EU trabalhei de forma normal com ela. Porque eu falei: ela não tem professor de apoio, vai ter que ser eu mesma né, tanto que eu ajudei ela a fazer. Aliás, eu ajudei ela a fazer na sala e mandei a prova pra casa. A mãe dela... Eu falei: “Pede pra sua mãe tentar te ajudar. Pega o livro...” **Marquei todas as páginas que estavam e tal e mandei pra casa.** Ai quase no terceiro bimestre que veio ai... Que todos os professores ficaram conversando sobre a Eliza e ai que veio um apoio da professora da Sala de Recursos Multifuncionais.*

[...]

***Tipo, eu dou uma prova com 10 questões pros outros e pra ela eu passo no máximo cinco.** E assim, **com duas alternativas**, ou apenas com um mapa ou alguma coisa pra ela **pintar e eu escolho o que ela vai fazer no mapa.** Então, porque eu acho que pra ela é cansativo. E falta um professor pra ela dentro da sala. Acho que ajudaria muito mais.*

[...]

Por exemplo, coloca uma alternativa sobre o relevo da Europa, vamos supor, ai pega lá e fala sobre algum rio, a importância de algum rio, ai você nunca vai colocar lá cinco opções, você coloca no máximo duas. (Entrevista – Rita, grifos nossos).

Rita justifica utilizar suas adaptações avaliativas a partir do que, segundo o que expõe a professora, foi orientado pela professora da SRM. Acerca das contribuições da professora de apoio, Rita comenta que

*Então, ela passou uma relação, porque como eu nunca trabalhei com **prova diferenciada de aluno**, ela passou uma relação de coisas pra fazer, colocar mais figuras, aumentar a letra, colocar menos alternativas, **facilitar o máximo pra ela.** Ai eu vou direcionando minhas atividades de acordo com o que a professora da Sala de Recursos Multifuncionais pediu. (Rita, grifos nossos).*

Então, né... Foi mais na forma de... Até deixa eu ver se está aqui. Um formato de atividades do jeito que era pra fazer. E daí ela falou assim: “Ó, vocês tem que fazer prova assim, com menos...” Deixa eu ver se está aqui, eu deixei guardado aqui. [Folheia seu material procurando a folha que a professora de apoio havia entregado à ela]. Com menos texto, com mais imagens... Basicamente a ajuda foi nesse sentido. Não de outra forma. Foi mais no jeito de como elaborar atividades para ela, que tem que ser um pouco mais diferenciado, com letra maior e tal. Deixa eu ver... Eu acho que eu não estou com ela aqui [folha]. Aqui ó. Foi mais nesse sentido assim, que ela

acrescentou aqui uma coisinha. [Lendo] “Utilizar imagens para facilitar a associação do conteúdo...”. (Rita).

Porém, observa-se uma contradição por parte das orientações recebidas por parte da SRM, em que, a partir da Figura 21, não explicita-se, em momento algum, que a adaptação curricular refere-se à “facilitar” as atividades para a aluna, e sim, incentiva procedimentos que favorecem a compreensão da aluna por meio de mais apoios, tais como podem ser observadas na Figura 21 a seguir.

FIGURA 21 – ORIENTAÇÕES RECEBIDAS DA PROFESSORA DA SRM À RITA

Orientações sobre a flexibilização curricular

Aluno(a): [REDACTED] 9^o
 Laudo: Síndrome de Down

Para uma adequação curricular viável, a escola precisa considerar o seu cotidiano, levar em conta as necessidades e capacidades dos seus alunos e os valores que orientam a prática pedagógica. Pressupõe-se que a adaptação do currículo regular, quando necessário, deve torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda eficazmente a todos esses educandos.

Dificuldades apresentadas:

- Raciocínio lento.
- apresenta dificuldade para resolver problemas.
- compreender ideias abstratas.
- dificuldades de expressar suas ideias.
- memória imediata.
- elaborar textos complexos.
- entender o que é solicitado nos enunciados.

Sugestões para sala regular:

- Ler e explicar para aluna o que se pede em cada atividade.
- Sublinhar ou usar negrito nas partes mais importantes de uma tarefa ou prova. Dicas visuais ajudam a compreender materiais escritos. Fazer uso de cores no quadro.
- Ao desenvolver novas habilidades, continue a incorporar informações aprendidas no passado. A repetição reforçará os conhecimentos anteriores e criará uma conexão entre os conceitos existentes.
- Trabalhos em duplas ou grupos.
- Evitar textos extensos e com vocabulários difíceis.
- Evitar ditado.
- Avaliação diferenciada.
- Maior tempo para resolver as atividades.
- Aceitar que o aluno explique com suas palavras o que entendeu.
- Evitar a solicitação de leitura em voz alta, em sala de aula.
- Utilizar atividades de múltipla escolha, associação de colunas, preenchimento de lacunas, verdadeiro e falso, completar o texto entre outras.
- *Utilizar imagens para facilitar a associação de conteúdos.*

Fonte: Material de orientação da professora de Sala de Recursos Multifuncionais (2016).

Rita afirma, quando questionada se as adaptações nas avaliações seriam voltadas apenas a aluna com SD, que é

*Só pra ela. Os outros não. Mesmo o menino, o outro que tem a outra deficiência, a prova dele é igual a dos outros. Ele dá pra puxar mais e ele tem a professora de apoio, então ela pode ajudar ele a pegar mais, e ela não, tem que reduzir. E assim, como na minha disciplina tem bastante mapa e o nono ano fala mais sobre os continentes, ai sempre tem um monte de mapinha. E eu sempre procuro alguma coisa, pôr um mapa pra ela identificar. Ai eu já falo: “**Pega o livro**”, porque ela gosta de livro, ai ela usa o livro e deixo ela consultar. (Rita, grifos nossos).*

Questionamos no momento da entrevista se os alunos já reclamaram alguma vez por ela deixar a Eliza utilizar o livro para consulta e os demais não. A professora responde que sim, mas que conversou com eles a respeito e depois não teve mais reclamações.

Só uma vez que eles reclamaram. “Ah, por que que ela pode usar o livro?”, no começo do ano. Eu disse assim: “A Eliza, vocês observarem que ela tem Síndrome de Down? Né, ela não tem a agilidade de vocês, ela vai precisar de uma ajuda, ela não tem professora de apoio. O Alex tem, e ela não tem. Então ela precisa de um apoio, ela vai se apoiar no livro. Vocês não, vocês vão fazer a prova sem livro.” Tive que explicar. Ai alguns alunos viraram e falaram: “Como vocês são burros, não ta vendo que ela tem a deficiência dela, e que ela precisa de ajuda? E que não sei o que...” E ai já vai... (Rita).

Observa-se que a realização da prova com consulta poderia ser um procedimento favorável à aprendizagem da aluna, desde que não sejam indicadas as respostas e sim que, nos momentos de atendimento individualizado, busque dialogar com a aluna, ajudando na interpretação. Por vezes, a professora poderia também deixar os demais alunos realizarem a prova com consulta, deixando a realização da prova mais democrática.

Algo positivo a ser destacado é que a professora buscou conversar com os alunos para esclarecer eventuais problemas envolvendo a inclusão da aluna em sala de aula. O momento de conversa com os alunos deve ser de reflexão e de sensibilização, em que o professor busque diminuir o quanto for possível a discriminação em relação ao aluno com NEE ou em situação de deficiência e que possa conversar com os demais alunos acerca das potencialidades não só acadêmicas desses alunos, mas também o potencial afetivo, demonstrando que eles são iguais aos demais. Porém, deve-se tomar cuidado com o direcionamento das orientações, uma vez que pode ridicularizar ou constranger os alunos com NEE. Buscar não expor os alunos. Caso ache necessário, conversar sem a presença dos alunos com NEE.

A avaliação foi aplicada no sétimo dia de observação. No dia em questão conversamos informalmente com Rita, na sala dos professores, onde questionamos a ela acerca da prova e as possíveis adaptações realizadas.

Rita diz que não adianta colocar as mesmas questões para Eliza pois “não vai”. Informa que deixa os alunos fazerem consulta no livro didático, pois se não eles não conseguem nota suficiente, “ai já viu né?”. Questiono se Eliza consegue fazer a prova em uma aula, Rita responde que quando a professora de apoio não ajuda a Eliza, ela geralmente não consegue realizar a prova em uma aula, pois ela mesma não consegue controlar a sala, e que então ela autoriza Eliza levar a prova para casa para finalizá-la. E diz, com expressão de impaciência: “Ah, e acho que ela [Eliza] vai ter muita dificuldade na atividade de associar as palavras, pois ela tem muita dificuldade nisso.” (Rita).

No dia da aplicação da prova, Rita questionou à professora de apoio e sairia também com a Eliza para a realização da mesma. A professora de apoio respondeu que não, pois já teria que orientar Alex (aluno com NEE). Após a informação, Rita entra em sala e dispõe a carteira de Eliza ao lado da mesa dos professores, direcionada para a Parede C (Figura 8, p. 139). Abaixo seguem as avaliações aplicadas. A Figura 18 representa a avaliação aplicada à todos os alunos em sala, exceto Eliza, cuja prova está sendo representada pela Figura 19.


No dia da aplicação da avaliação, percebemos Eliza está abatida; coloca seus dados e depois fica sem fazer nada, olhando para frente; Rita está circulando pela sala, sanando as dúvidas dos alunos. Há muito barulho. Se analisarmos a primeira alternativa da avaliação, ela não se mostra clara. Todos esses condicionantes podem ter influenciado Eliza à uma dependência de Rita no dia da realização da avaliação. Rita buscou realizar atendimento individualizado com Eliza, mas tinham duração de aproximadamente um minuto. A seguir relamos um dois atendimentos individualizados realizados por Rita:

Rita vai até a mesa de professores e se senta. Lê para Eliza a primeira questão da prova. Pega o livro da aluna, que estava sob a carteira da aluna, o folheia, abre em uma página. Pega a prova de Eliza e escreve o nome dos países no mapa da prova. Rita pede que Al continue. Rita se levanta e passa a circular pela sala novamente. Alunos continuam chamando constantemente Rita. Eliza não escreve e encora a cabeça com a mão. Olha fixamente para frente e apresenta uma expressão de entediada. Rita vai até a carteira de Eliza, para em sua frente e diz: “Vamos fazer, Eliza?”. Eliza abre seu estojo e separa alguns lápis de cor. Rita volta a circular a sala. Al para novamente e fica olhando para frente, olha seus colegas a sua frente. Em seguida, pega lápis verde e pinta a folha da prova. (Rita).

FIGURA 22 – AVALIAÇÃO (RITA)

1- O mapa anterior indica duas importantes bacias hidrográficas africanas. Quais são elas, respectivamente?

a) A – bacia do rio Níger e B – bacia do rio Nilo
 b) A – bacia do rio Congo e B – bacia do rio Orange
 c) A – bacia do rio Nilo e B – bacia do rio Congo
 d) A – bacia do rio Senegal e B – bacia do rio Zambeze
 e) A – bacia do rio Orange e B – bacia do rio Senegal




2- Relacione:

a) Oceano que banha a África ao oeste
 b) Mar localizado ao norte da África
 c) Oceano que banha a África ao leste
 d) Mar localizado ao nordeste da África

() Índico
 () Atlântico
 () Mediterrâneo
 () Vermelho

3- Realize no mapa as atividades:

a) Pinte de cores diferentes as regiões da África do norte e Subsaariana
 b) Identifique no mapa a região de Sahel
 c) Coloque no mapa os paralelos que contam a África
 d) Coloque esses países em suas respectivas regiões
 e) 1-Íbria 2- Lesoto 3- Tanzânia 4-Saara-Occidental 5-Egito 6-Togo



4- Assinale falso (F) ou verdadeiro (V) nas alternativas abaixo, sobre o continente asiático.

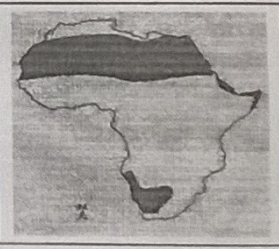
() É o segundo maior continente do mundo em área.
 () É o continente mais populoso do mundo.
 () Abriga as maiores altitudes do planeta.
 () Possui o maior deserto do mundo.
 () Mais de 50% da população mundial vivem nesse continente.

5- Assinale a alternativa em que aparece somente países pertencentes ao sul da Ásia:

a) Índia, Bangladesh e Laos.
 b) Nepal, Paquistão e Bangladesh.
 c) Butão, Tailândia e Índia.
 d) Tailândia, Laos e Indonésia.
 e) Sri Lanka, China e Índia.

6- Assinale a alternativa que melhor identifica as regiões no mapa ao lado.

a) África do norte
 b) Faixa de Sahel
 c) Desertos Saara e Kalahari
 d) Magreb



7- Preencha as lacunas com as palavras abaixo:

Natura Ricos Populoso Cultural Maior Pobres Povoado

a) A Ásia é o _____ e mais _____ continente do planeta; também é o mais densamente _____.

b) No continente asiático podemos encontrar países muito _____, como o Japão, outros extremamente _____, como Bangladesh.

c) O continente asiático apresenta uma grande diversidade _____ e _____.

8- Explique como é a densidade populacional e a Diversidade cultural da Ásia

9- Em um breve texto explique quais são as diferenças entre a África do norte e África Subsaariana.

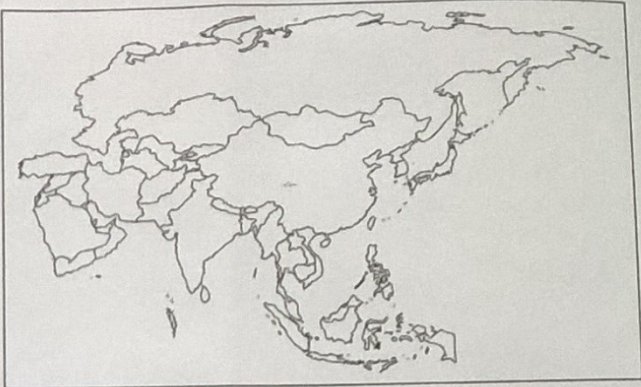
10- Explique por que a história da humanidade tem profundas raízes na Ásia.

Fonte: Acervo de materiais da professora participante Rita (2016).

FIGURA 23 – AVALIAÇÃO DIRECIONADA À ALUNA COM SD (RITA)


1-Realize no mapa ao lado as atividades abaixo no mapa ao lado.

a) identifique no mapa e pinte com cores diferentes os países CHINA, ÍNDIA, CAZAQUISTÃO, RÚSSIA
 b) Identifique os Limites da Ásia;
 c) Identifique os oceanos que banham a Ásia.



2- Assinale a alternativa que melhor identifica as regiões no mapa ao lado.

a) Faixa de Sahel
 b) Desertos Saara e Kalahari
 c) Magreb



3- Utilize as palavras corretas para completar as frases.

Natural	Ricos	Populoso	Cultural
Maior	Pobres	Povoado	

a) O continente asiático apresenta uma grande diversidade _____ e _____.

b) No continente asiático podemos encontrar países muito _____, como o Japão, outros _____, como Bangladesh.

c) A Ásia é o _____ e mais _____ continente do planeta; também é o mais _____ densamente _____.

4-Assinale falso (F) ou verdadeiro (V) nas alternativas abaixo, sobre o continente asiático.

() É o segundo maior continente do mundo em área.
 () É o continente mais populoso do mundo.
 () Possui o maior deserto do mundo

Fonte: Acervo de materiais da professora participante Rita (2016).

Percebemos, a partir das análises, que Rita interpreta de forma errônea as orientações dadas pela professora da SRM acerca das adaptações curriculares, uma vez que

As adaptações curriculares pretendem alcançar a máxima compreensão através de um currículo adaptado, mantendo alguns elementos comuns com muitas matérias da referida etapa; uma metodologia adequada, com modificações em seus agrupamentos, e novas organizações temporais para dar conta das necessidades

individuais, e de aprendizagens das mais significativas e funcionais possíveis. (HEREDERO, 2010, p. 198).

Desta forma, a adaptação curricular não está vinculada apenas aos processos de avaliação do aluno, mas sim, está presente em todo o seu processo de ensino-aprendizagem: desde o projeto político pedagógico e curricular da comunidade escolar, passando pelas adaptações no currículo a ser desenvolvido em sala de aula (procedimentos e estratégias de ensino que contemplem as diferenças entre os alunos) e em nível individual de cada aluno (HEREDERO, 2010). O autor ainda complementa comentando que as adaptações curriculares, “são, em consequência, o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, criterios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologia para atender às diferenças individuais dos alunos.” (HEREDERO, 2010, p. 200).

Assim, na perspectiva inclusiva, as adaptações estão nos objetivos e nas práticas docentes a serem desenvolvidos com todos os alunos. Logo, diminuir conteúdo e facilitar as respostas dos alunos com NEE não representam sinônimos de adaptação curricular, e sim

[...] O desconhecimento e a busca de soluções imediatistas para resolver a premência do direito de todos à educação fez com que algumas escolas procurassem soluções paliativas, que envolvem todo o tipo de adaptação: de currículos, de atividades, de avaliação, de atendimento em sala de aula, que se destinam unicamente aos estudantes com deficiência. Essas soluções continuam mantendo o caráter substitutivo da Educação Especial, principalmente quando se trata de estudantes com deficiência mental. [...] Em outras palavras, ao adaptar currículos, selecionar atividades e formular provas diferentes para estudantes com deficiência e/ou dificuldade de aprender, o professor interfere de fora, submetendo os estudantes ao que supõe que eles sejam capazes de aprender. (DAMASCENO, 2006, p. 131).

A partir do que fora apresentado na análise dessa categoria, reiteramos que “para a pessoa com deficiência mental, a acessibilidade não depende de suportes externos ao sujeito, mas tem a ver com a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber.” (DAMASCENO, 2006, p. 137). Nesse sentido, Rita, ao buscar facilitar ao máximo para a aluna com Down, assim como apresentar-lhe as respostas, não possibilita que a aluna reflita e aprenda o conteúdo, sendo uma ação mecânica, automatizada, sem envolvimento e, conseqüentemente, sem aprendizado, ao passo que “al brindarle todo en forma masticada, hacemos que el proprio ciego se desacostumbre de masticar. Al recibir todo conocimiento ya listo, él pierde el hábito de comprenderlo.”⁵⁹ (VYGOTSKI, 1997, p. 86).

⁵⁹ “Ao apresentar tudo de forma mastigada, fazemos com que o próprio cego se desacostume a mastigar. Ao receber todo o conhecimento já pronto, o aluno perde o hábito de compreendê-lo.” (Tradução nossa).

Por outro lado, identificamos que Igor compreendeu o contexto de adaptação curricular e, igualmente, as dificuldades apresentadas pela aluna, buscando um atendimento individualizado para auxiliá-la na realização da prova, caracterizando-se uma prática favorável à inclusão.

Assim, na próxima categoria analisamos a percepção dos professores participantes acerca da inclusão das alunas com SD, a partir de como concebem sua interação social, desempenho acadêmico e inclusão no contexto investigado.

3.3 PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES ACERCA DA INCLUSÃO DAS ALUNAS COM SD

Nesta terceira categoria abordamos como os professores percebiam o processo de inclusão das alunas com SD. Para tanto, investigamos como os participantes compreendiam as interações entre as alunas com Down e os demais; como percebiam o desempenho acadêmico das alunas com SD na disciplina em questão, e como concebem o processo de inclusão com relação às alunas. Os dados foram obtidos por meio das entrevistas realizadas.

3.3.1 Percepções sobre as interações entre os alunos com e sem SD

No momento da entrevista também solicitamos que os participantes comentassem acerca da interação entre os alunos com e sem SD. Rita informa que há uma boa interação em alguns momentos, em outros, a Eliza é mais retraída. A professora relata:

Não é 100 por cento não. Uns 40% talvez, dependendo do momento, do que está acontecendo na sala. Por exemplo, se for só uma aula comum, ela vai ficar ali, sentadinha, quietinha, fazendo as atividades dela. Agora, se tiver tendo algum evento, por exemplo, na sala que requer que mais alunos participem, aí ela chega ainda a participar mais, entendeu?

[...]

Eu acho que não por parte das meninas, porque elas são tranquilas, sabe? Mas acho que é mais dela mesmo. Da Eliza mesmo de buscar uma amizade. (Rita).

Quando questionada se saberia identificar o motivo pelo qual a aluna fica mais retraída, Rita coloca que chegou na escola com o “bonde andando” e que teria que estar a mais tempo na escola para realizar tais identificações.

Observamos que a professora consegue sim identificar a dificuldade para entaves na socialização: as ações didáticas meramente tradicionais. Se faz importante ao menos diversificar o trabalho em sala de aula e não centrar-se apenas na aula expositiva, a qual nem sempre é a melhor alternativa para o aprendizado, ao passo que expõe o que é desejado, porém nem sempre atinge de fato o aprendizado do aluno. Como observamos na categoria acerca da organização do arranjo físico da sala de aula, Rita, em nenhuma das aulas observadas organizou a turma em grupo, possibilitando a interação entre os alunos.

Questionamos Rita na entrevista se havia realizado algum procedimento que pudesse melhorar a interação dos alunos com Eliza, e ela responde:

*Sim, sim. Sempre quando tem atividade né, de trabalho com mapa, que envolvem atividades que tem que fazer, eu sempre coloco em grupo. **Mas ai sempre já vou escolhendo os alunos que eu sei que vai ajudar, que ela vai se dar um pouco melhor. Mas é como eu te falei, tem vezes que não dá... é difícil. Ela, ela às vezes mostra que ela não quer. Tem dia que ela tá mais irritada, daí ela não aceita. Ai EU sento com ela, e pronto. Ai eu que fico louca [risos]. (Entrevista – Rita).***

Aqui, identificamos então um aspecto positivo tratando-se da inclusão, ao passo que Rita descreve que organiza grupos para desenvolver algumas atividades, o que favorece muito a inclusão, pois os alunos conseguem aprender colaborativamente, e a partir de um linguajar mais próximo entre eles. Até que, recentemente entrou uma aluna nova no colégio que se deu muito bem com a Eliza. Fomos informados pela professora da SRM que, na época, uma aluna nova na escola se aproximou muito de Eliza e se davam muito bem. A professora da SRM informou que essa amizade tem ajudado muito a Eliza em sala de aula, a realizar as atividades e na socialização com os demais alunos, pois os demais já passaram a ver que “era possível” se relacionar com a aluna Down. Até mesmo as notas da Eliza já haviam melhorado e a professora estava orientando os professores a utilizar esse fator em benefício de suas aulas. A essas situações, Rita poderia realizar um sorteio para a organização dos grupos, tornando-os mais democráticos, ou então verificar a possibilidade de formar grupos mantendo, ao menos Eliza e sua colega. As questões afetivas interferem positivamente no aprendizado, assim como relatou a professora da SRM.

Podemos deduzir então que Rita não percebe a interação das alunas, ou melhor, a professora não percebe que poderia utilizar a amizade das alunas à favor do aprendizado de Eliza por meio de atividades em duplas ou trios, mas que Eliza pudesse se sentir mais a vontade na formação de grupos em virtude de “um rosto conhecido”.

A partir da informação que Rita nos fornece, de que os alunos estabelecem uma relação de respeito e não de afinidade com relação à Eliza, a professora aqui poderia proporcionar atividades em grupos colaborativos para ampliar o contato com os alunos, ampliando as relações afetivas.

Quando questionados se realizaram algum procedimento para melhorar a interação entre os alunos, obtivemos as seguintes respostas:

Ai tem alguns meninos da sala, que eu acho que eles são mais cooperativos, ai às vezes quando eu estou na correria, ou que nem o “Lucas” que senta lá no canto, ou quando o “Rafael”, que senta na parede assim, eu peço pra eles: “Da uma ajudinha lá pra Eliza pra mim? Vai lá, ajuda a Eliza, por favor”. Ai eles sentam do lado, ajudam ela a copiar. “Ó, você tem que fazer assim... Ó, você tem que pintar dessa cor...” Sabe? Eliza eu tento pegar uns alunos que eu vejo que não tem nenhum problema com relação ao problema dela, que não tem nenhum preconceito, aparentemente, e ai eu peço pra eles ajudarem. (Rita).

Então, nesse ano não, pois o professor de apoio está ali. Normalmente alguém sempre acaba ajudando a Eliza, mas esse ano não. Nesse ano o professor de apoio está mais próximo. (Alessandra).

Acerca da fala de Rita, destaca que, por vezes coloca alunos para auxiliarem Eliza. Nos momentos de observação não houve auxílio colaborativo. Ainda acerca da fala da professora, é possível que a professora oriente os alunos para auxiliá-la mecanicamente: copiar texto, indicar respostas etc. No entanto, tais procedimentos fogem do objetivo inclusivo do mesmo – tutoria por pares, diálogo, reflexão. Assim como coloca Damasceno (2006, p. 141), “a verdadeira socialização, em todos os seus níveis, exige elaborações cognitivas e a compreensão da relação com o outro.”

Já Alessandra compreende que não há necessidade de intervenção, uma vez que há a presença do professor de apoio. Ou seja, a interação entre pares é facilmente substituída pela do professor de apoio.

O professor Igor informa que na sala de aula há uma resistência por parte dos alunos em sentarem com Carolina tendo como justificativa a sua lentidão por copiar e realizar as atividades. Igor ainda comenta que chegou a tentar procedimentos que possibilitassem maior interação, porém não gosta de forçar uma situação, assim como expõe abaixo:

Até... Talvez, assim, eu pedia pra uma aluna que ficava com ela, mas depois eu não insisti muito não pra sentar muito com ela. Ai tem um outro garoto que eu colocava pra sentar com ela, mas ele também tem dificuldades, mas ele queria sentar com ela, mas ai ambos tem dificuldade. Mas ela fica mais isolada. [...] mas acontece isso mesmo,

há uma resistência por parte dos alunos em sentar com ela. Todas as vezes eu peço para sentarem com ela, mas não gosto de forçar essa situação mesmo, prefiro eu mesmo sentar lá e ajudar. Inclusive ontem eu estava ajudando ela a fazer uma atividade. (Igor).

Solicitamos ao Igor, assim como as outras professoras, que descrevesse a socialização de Carolina com os demais alunos. Igor comenta que é bem tranquilo e que os demais alunos a recebem bem, sem problemas, no entanto percebe que a aluna se mantém mais isolada da turma. Ao ser questionado se percebe um motivo aparente para o isolamento, o professor atribui responsabilidade ao ritmo de Carolina, o qual inibe os alunos de se sentarem com ela por buscarem realizar as atividades de forma mais rápida. O professor relata uma situação encontrada em sala de aula, ao tentar dispor a Carolina com outra aluna

Só quando as vezes eu insisto mesmo. “Ó, agora você vai sentar com a ‘fulana’.”, mas muitos a contra gosto, mas eu não gosto muito de forçar isso. Ai teve um caso interessante com uma menina da sala que ela sempre passa bilhetinho, a A2a (não sei se elas são vizinhas, ou sei lá, eu preciso perguntar se são), e ela gosta muito dessa amizade, e ficava muito preocupada, perguntando se “a fulana não gostava dela”, e eu respondia: “Ela gosta de você sim! Claro que gosta! Ela já não te respondeu um monte de vezes os bilhetinhos?”. Agora parece que ela parou um pouco, mas sempre ela escrevia uns bilhetinhos dizendo. “Eu gosto de você”, né... (Igor).

A partir das análises realizadas, percebe-se que apenas Rita indicou estratégias para proporcionar melhor interação entre os alunos. Porém, como foi constatado em observações em sala, nenhuma atividade em grupo foi proposta e em momentos que Eliza buscou interação com suas colegas de sala, Rita cerceava. No entanto, na prática Igor permitiu mais momentos de interação entre os alunos.

Desta forma, poderíamos deduzir que alguns fatores contribuem para que os professores não percebam as interações que ocorrem em meio a sala de aula, como por exemplo, salas muito cheias, agitadas. De acordo com Vygotski (1997), o afeto é essencial no processo de aprendizagem, sendo importante então que os professores busquem sempre um tutor e sempre que possível verificar possíveis discriminações em sala de aula.

3.3.2 Percepções acerca da aprendizagem das alunas com SD

Os professores foram questionados acerca de como percebiam o desempenho acadêmico da aluna. A temática buscava investigar se os professores percebem as dificuldades

das alunas com SD, tanto no que tange seus processos de aprendizagem, como em Geografia especificamente.

A professora Rita destaca a demora em copiar textos do quadro, colocando:

Não sei dizer assim. Mas acho que é o jeito dela escrever, como ela não escreve muito bem, de letra muito grande... E ela é BEEM devagar. Então ela não tem essa agilidade na escrita. Ai demora demais. (Rita).

Em conversa com a professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), a aluna é bem caprichosa com o seu caderno, se preocupa muito em deixar colorido, bem como se ela escreve algo errado, ela apaga tudo o que já havia feito e começa novamente do início. Em observação pudemos constatar que a aluna tem uma grande quantidade de canetas coloridas e inclusive se demonstra indecisa ao escolher uma cor enquanto copia do quadro.

Em continuidade na entrevista com Rita, a professora comenta da lentidão de Eliza, a dificuldade em copiar e na leitura. Como colocado em categoria anterior, a professora também percebe a necessidade da utilização de imagens para auxiliar na interpretação da aluna, mas não realiza as adequações necessárias, como já abordado. Questionamos então à professora Rita se ela identificaria algum motivo ou causa das dificuldades apresentadas pela aluna, que foram destacadas pela professora. Rita coloca que

*Então, eu não conheço muito assim como é o lidar com a família dela. Agora, os pais dela separaram, né. Ai outro dia ela estava conversando que o pai separou, a mãe separou; que ela não sabia com quem que ela ia ficar, né. **E ali eu acho que deve ser um pouco de problema familiar sim**, um pouco da atenção maior. Porque a mãe só busca, só traz e busca, e eu não vejo ela, assim, tendo uma participação maior aqui, tentando procurar, saber dos professores, a dificuldade.*

[...]

Então eu acho que a mãe deixa um pouquinho a desejar, e o pai também né, porque não é só a mãe. E agora que os pais dela se separaram ela ficou meio dispersiva, assim, um pouquinho mais. (Rita, grifos nossos).

Eu acho que é essa questão de limitação que ela tem, de falta de desenvolvimento em algum ponto da vida escolar dela e talvez a família também, eu não sei te falar, pois isso é complexo de fazer uma análise, teria de ter um acompanhamento. Mas eu vejo ela como uma menina que não tem estímulo, ela não tem assim... Não sei o que acontece.

[...]

Eu acho que não é que não tem uma boa relação, é que eu acho que a maneira que eles encaram o problema da filha, a Síndrome de Down, como se ela... “O que ela aprender tá bom”... Não encaram de uma

forma que ela teria condições de aprender mais, de ter um desenvolvimento melhor... Eu sei que ela tem condição sim. Mas é como eu te falei, como eu não tenho uma formação nessa área, eu não sei dizer em que momento falhou, se foi na alfabetização, quando foi que falhou esse desenvolvimento dela, esse acompanhamento dela, pois ela teria condições de ter um desenvolvimento melhor do que ela tem. (Alessandra).

As professoras identificam uma dificuldade familiar, a destacando como principal motivo para a não aprendizagem da aluna. Aqui podemos destacar que as professoras não se percebem como agentes no processo da aprendizagem da aluna. Certamente as dificuldades pessoais são fatores que influenciam e muito na aprendizagem, porém quando o professor não se enxerga no processo de formação do aluno, ele exime sua responsabilidade em criar os mecanismos necessários para a aprendizagem adequada de seus alunos. É necessário que os professores tenham essa consciência, pois, a partir dela poderão se questionar: qual é a dificuldade do aluno? O que posso fazer em minha prática pedagógica pensando em diminuir essa dificuldade? Quais instrumentos posso utilizar? Quais procedimentos? Quem poderia me auxiliar? Retornando, assim, à reflexão da/na ação, essencialmente importante (DAMASCENO, 2006; PIMENTA, 2006).

Ao que se refere à fala de Alessandra acerca de como a família lida com a deficiência da filha, torna-se complicado, uma vez que a professora não conhece a realidade familiar e pessoal de Eliza para tais afirmações. Além do mais, quando conversado com a mãe de Eliza, no início da pesquisa, a mãe justamente critica a forma como os professores trabalham os conteúdos com a filha, sendo essencialmente tradicionais. A intenção não é encontrar culpados para o fracasso escolar das alunas Down, mas sim ter consciência de que todos fazem parte do processo e, igualmente, todos tem responsabilidades.

Igor, assim como as professoras, destacou o ritmo lento de Carolina, necessitando muitas vezes de lembrar a aluna de fazer as atividades. A lentidão é uma das características motoras da SD, a qual pode lhe dar uma condição e um ritmo diferente dos demais. Cabe ao professor compreender e respeitar essa característica, mediando a aprendizagem. O professor indica também que percebe o apoio dado em casa na realização das atividades.

E ela [Carolina], assim, tem uma necessidade especial mesmo né. Então eu vejo que é muito mais... Como eu já disse, alunos que não tinham laudo, que o rendimento era bem pífio, bem ruim mesmo. E a Lara, até escrever, a letra dela é boa! (Igor).

Além dos aspectos levantados anteriormente, gostaríamos de ressaltar a reação do professor em dizer que a letra da aluna com SD é boa. É importante compreender que a deficiência não limita a criança a nada.

Vygotski (1997) aborda que a não aprendizagem não pode ser justificada pela deficiência, mas sim pela sociedade que não cria os mecanismos necessários para que a aprendizagem fosse possível.

Alessandra enfatiza a falta de estímulo recebida por Eliza, bem como destaca que a aluna é “morninha” e que não tem vontade de aprender, como colocamos a seguir:

*A compreensão dela por **falta de estímulo**... eu não entendo, é uma pessoa que é, assim, “morninha”, que está sempre... Isso eu percebo nela mesmo antes dela ser minha aluna, **ela não tem estímulo**, e não tem assim... **Aquela coisa de querer aprender**, de ter aquela curiosidade, ela faz “arrastada” o que é pedido e male má. Você tem que cobrar muito dela, falar que ela tem que terminar, que ela tem que fazer... Senão ela não faz. Se deixar ela enrola e não faz.*

[...]

Então, assim, eu comecei a perceber que muitas coisas a gente têm que fazer de maneira mais concreta, por que às vezes com o nível de desenvolvimento do aluno, ele não consegue abstrair. (Alessandra, grifos nossos).

Observamos também que os professores não destacam desempenhos pedagógicos e acadêmicos das alunas e sim características próprias da SD. Mas, ao serem questionados acerca das possíveis causas das dificuldades apresentadas pela aluna, os participantes respondem que a dificuldade está no próprio sujeito e em suas relações familiares.

Mais uma vez comprovamos que Alessandra não se insere no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que, se Eliza não tem estímulo é por que não está sendo motivada para o processo de aprendizagem. Logo, Alessandra identifica que sua prática pedagógica não estimula e não motiva para o processo de aprendizagem, mas mesmo assim atribui à aluna tal responsabilidade.

Rita também culpabiliza a família e problemas pessoais como fatores justificáveis às dificuldades que Eliza apresenta no desenvolvimento escolar. Todavia, ao direcionar as respostas e o que se deve realizar com a atividade, anula-se o objetivo da atividade e faz com que o aluno não raciocine para a resolução da atividade, processo fundamental no processo de aprendizagem, bem como na análise e reflexão acerca do espaço geográfico.

Se faz importante também que os professores compreendam que o processo de inclusão permeia mais que a sala de aula em que

[...] não é somente de sua responsabilidade a inclusão dos alunos com NEE, saber que há um arcabouço teórico e legal que indica que todos os membros da comunidade escolar, equipe pedagógica e os responsáveis pela organização administrativa e legal têm sua parcela de compromisso com a inclusão. (NOZI, 2013, p. 22).

Verificamos então que os professores apontaram duas possíveis causas para a dificuldade de socialização das alunas com os demais alunos e vice-versa, quais sejam: dificuldade da própria aluna Down (Eliza) em socializar e dificuldade dos demais alunos em se aproximarem de Carolina em virtude de sua dificuldade.

Ante o exposto, Pires e Sampaio (2010, p. 192) ressaltam que

O aluno deficiente mental precisa ser estimulado para que possa agir livremente e ter motivação o bastante para alcançar seus objetivos desejados. Por isso, o professor de Geografia deve oferecer situações desafiadoras para esse aluno, levando-o a agir sobre o ambiente. Com esses desafios, o aluno vai construindo sua noção de espaço e tempo, estabelecendo relações de causa e efeito.

Costella (2008, p. 66) complementa que

A ciência do espaço precisa se preocupar com as construções das relações espaciais durante a vida dos sujeitos. Essas relações deverão ser respeitadas para que se efetive com lucidez a aprendizagem que conduz a uma verdadeira e inquietante interpretação das relações espaciais.

E para tal deve-se colocar a possibilidade de organização e interpretação das relações sociais e espaciais a partir da contextualização daquilo que é pretendido.

Algumas estratégias de ensino poderiam substituir o caráter puramente técnico que Rita apresenta a sua aluna (pintar e indicar as respostas) e eminentemente tradicional de Alessandra, buscando maior motivação no processo ensino-aprendizagem, como por exemplo utilizar régua para leitura e marcação de texto; nos momentos de atendimento individualizado ajudar na interpretação dos mapas e auxiliá-la a relacionar com os contextos esperados; propor atividade colaborativa, em pares, dentre outros procedimentos de ensino listados ao longo da pesquisa.

Como pôde ser observado, Rita e Alessandra eximem sua responsabilidade como educadoras e da escola, e atribuem as dificuldades acadêmicas apresentadas pela aluna principalmente à família. Se faz importante os profissionais da educação compreenderem seu papel educacional e social. Por diversos momentos Alessandra cita que a aluna não tem estímulo algum, mas qual o estímulo que ela busca levar para a aluna em sala de aula? A professora reflete acerca de suas práticas diante à Eliza e os demais alunos? O que pudemos observar em sala de aula nos mostra que os estímulos são inexistentes, com falta de atividades

práticas, lúdicas, de alternativas metodológicas que possam auxiliar a aprendizagem dos alunos. As aulas se resumem entre quadro, livro-didático e silêncio absoluto em sala. Por isso a necessidade da discussão acerca do professor reflexivo.

Rita destaca que a aluna teria mais facilidade com a dita Geografia Física, já Igor, que Carolina teria mais facilidade com a Geografia Humana, uma vez que as dificuldades apresentadas por Carolina são, de acordo com o professor, em virtude do ritmo da aluna devido a sua deficiência. A Geografia Humana trata de conteúdos mais abstratos, podendo ser de mais difícil compreensão por pessoas com SD. A Geografia Física, por sua vez composta por conteúdos mais concretos, pode ser considerada de maior possibilidade de assimilação. Mas, consideramos a necessidade de enaltecer as potencialidades de aprendizagem dos alunos com DI. Assim como aponta Bissoto (2005) que as pessoas com SD têm a percepção visual mais desenvolvida que a percepção auditiva, evidenciando, mais uma vez, a necessidade de atividades visuais, imagens, vídeos, gestos, dependendo, portanto, do desenvolvimento de práticas apropriadas ao objetivo que se propõe.

3.3.3 Percepções acerca da inclusão das alunas com SD no contexto investigado

Uma das informações também coletadas a partir da entrevista foi a percepção dos professores a partir do processo de inclusão de alunas com SD no contexto investigado. As informações acerca da percepção dos professores acerca de como veem o processo de inclusão é condicionante para a sua prática pedagógica, sendo importante que tenham entendimento ao menos de seu princípio básico.

A partir dos diálogos, identificamos algumas perspectivas positivas acerca do processo de inclusão. A exemplo, temos a fala de Alessandra, que expõe:

Então, assim, agora tem outros alunos que foram chegando e a turma aumentou... Era até uma turma pequena. Mas eu acho que a turma até melhorou, porque misturou outras pessoas junto que não tem esses problemas, então acaba levando, a gente consegue levar melhor, de uma maneira geral, e eles [alunos com laudo] convivendo com outras pessoas também você acaba puxando mais, né, na aprendizagem. (Alessandra).

A professora reconhece a importância da heterogeneidade em sala de aula, bem como da importância que tem para o aprendizado que alunos com NEE estejam em classes comuns, podendo aprender mais, pontos essenciais para a compreensão do processo de inclusão, sem o qual fere seus princípios básicos. Ao finalizar a entrevista a professora

comentou que antes de ter a aluna em sala de aula, ela não acreditava muito na inclusão, mas hoje ela percebe o quanto esses alunos precisam de mais atenção por parte dos professores.

Na entrevista questionamos aos professores acerca de como percebem o processo de inclusão. Igor relata a importância do processo, mas com ressalvas para o processo de formação de professores, necessitando ter os instrumentos necessários para que o aluno possa aprender, assim como os seus colegas. O professor então compreende a importância do processo e se demonstra aberto às adequações que são necessárias, o que, mesmo sem a formação necessária, já é de grande valia por estar disposto ao processo e não ter reagido com rigidez frente a ele, sendo favorável ao processo de inclusão (NOZI, VITALIANO, 2015). No entanto, todos os participantes, ao dialogarem o questionamento realizado, comentam que a inclusão é “realizado por alguns alunos”, ou então a aluna foi “bem aceita”, como podemos verificar nas falas a seguir.

Por alguns alunos... Alguns alunos, né, têm assim algum relacionamento com ela, mas não a sala toda. Ela não tem um social, assim, com a sala toda. São só alguns, uns quatro ou cinco no máximo.

[...]

Os alunos respeitam. Os meninos não implicam com ela. Já com o outro aluno, o Alex que tem uma deficiência diferente dela, eles já fazem bullying, já brigam, já batem, xingam, e ela não, eles respeitam. Não mexem, não xingam. Não fazem brincadeiras. (Rita).

Ah, os alunos aceitam bem a Eliza né, ela que é um pouco retraída, fica mais na dela... mas eu acho que ela foi bem aceita. Assim... de maneira geral pela própria escola, pela maneira como a escola faz todo o processo de documentação, de laudo dela e de outros alunos, acho que ela foi incluída sim, de certa forma. (Alessandra).

Assim, na escola, na sala de aula, o pessoal recebe bem ela, muitos alunos até compreendem, não é? (Igor).

A partir da fala dos professoras, observa-se que relacionam o processo de inclusão quase que unicamente à socialização e ao respeito dos demais alunos em sala de aula para com a aluna; ou então como é realizado o processo de laudificação dos alunos com NEE na escola. As falas dos professores indicam que relacionam o processo de inclusão apenas por dois de três aspectos fundamentais para que a inclusão ocorra: acesso e permanência da aluna com SD, necessitando o olhar da aprendizagem do processo educacional desses alunos com NEE, que permeia a necessidade de criar mecanismos para que o aluno com dificuldades possa aprender, como já mencionado em outros momentos desta pesquisa.

Os professores foram questionados acerca de como percebem o processo de inclusão da aluna com SD na escola. Os três participantes destacaram apenas aspectos de socialização das alunas com SD em relação aos demais colegas de classe. Nesta pergunta, todos os professores responderam que o processo de socialização não é positivo em sala de aula, contrapondo as afirmações colocadas quando questionados acerca da inclusão, a qual os professores relacionaram com uma boa aceitação social e de positiva socialização no ambiente escolar. Desta forma, reiteramos que

Incluir, portanto, não significa apenas dar o direito às pessoas com deficiência de estar em sala de aula e poder interagir com os demais. Implica criar as condições capazes de alavancar o seu desenvolvimento, considerando as especificidades do processo de ensinar e aprender, presumindo mudanças significativas no âmbito organizacional, estrutural e pedagógico das escolas, no intuito de atender às demandas do seu alunado e contexto educacional atual. (DUEK, BEZERRA, 2010, p. 190).

Ou então, “em outras palavras, pensamos que as atitudes e os comportamentos dos professores frente à inclusão refletem concepções de escola e de educação, que irão definir formas de ação e interação, bem como, potencialidades e limitações dos educandos.” (MANTOAN, 2003, p. 76)

Ante o exposto, compartilhamos dos resultados apresentados pela pesquisa de Duek e Bezerra (2010, p. 194), os quais obtiveram resultados semelhantes aos nossos no que tange a percepção acerca do processo de inclusão de alunos com NEE, em que

Percebemos, com base nesses dados, que, embora a concepção de educação inclusiva presente na literatura e documentos oficiais, presuma um ensino de qualidade para todos, sem exceção, os participantes do estudo demonstram uma visão equivocada acerca desse pressuposto, considerando-a como aquela que se destina somente ao público detentor de alguma deficiência. Podemos presumir que essa visão encontra-se estreitamente ligada ao modelo médico de deficiência entendida enquanto patologia. Tal modelo, à medida que confere ao aluno a condição de possível incapacidade, sugere que as dificuldades de aprendizagem são intrínsecas ao aluno, sem conexão com as condições do meio ao qual estão circunscritas. [...] Tal fato permite inferir que a temática da inclusão, quando tratada de forma superficial e focada na deficiência, pode gerar preconceitos e práticas incoerentes com o princípio inclusivo.

Sendo assim, na próxima e última categoria a ser abordada analisamos as dificuldades dos participantes em relação ao processo de inclusão no contexto investigado a partir das orientações recebidas pela comunidade escolar e pela Educação Especial, assim como dificuldades enfrentadas no dia-a-dia.

3.4 DIFICULDADES EM RELAÇÃO AO PROCESSO DE INCLUSÃO DAS ALUNAS COM SD NA CLASSE COMUM

Nesta última categoria trazemos a discussão acerca das dificuldades, as angústias e os desafios levantados pelos participantes acerca de sua prática docente em relação ao processo de inclusão da aluna com SD na disciplina de Geografia. Compreende-se que sem o apoio da comunidade escolar e da Educação Especiais esses desafios se tornam cada vez mais difíceis.

3.4.1 Orientações da comunidade escolar para o trabalho com as alunas com SD

No decorrer da entrevista com Alessandra, a professora comentou que a escola tem uma infraestrutura muito boa, que possibilita a inclusão de alunos com NEE. Ao questionar acerca de qual estrutura se refere, a professora fala de laudo e da realização de relatórios que possibilitem o acompanhamento dos alunos com NEE.

Os alunos vêm pra cá, normalmente na matrícula é perguntado se o aluno tem algum problema de saúde, geralmente é perguntado se tem laudo, algum problema de desenvolvimento... e já se pede para os pais trazerem [o laudo] logo em seguida, até antes do início das aulas, pois quando inicia já são chamados os pais para uma reunião, em particular, de modo separado, para poder encaminhar esse aluno e se passar para os professores um relatório para todo o processo poder ser acompanhado mesmo de perto. (Alessandra).

Para uma análise mais aprofundada, seria necessário verificar os relatórios realizados, conferindo se os mesmos não se atêm às patologias apresentadas pelos alunos, porém, percebe-se a preocupação da escola em buscar compreender a dificuldade dos alunos e orientar os professores. Alessandra, em outra fala, dá um exemplo de uma das orientações recebidas pelas pedagogas da escola:

Mas se precisar de apoio, as pedagogas dão. Se precisar de material elas correm atrás para a gente, ligam no núcleo e tudo, mas normalmente é passado para a gente, e a gente pesquisa... Às vezes, por exemplo, ano retrasado teve um aluno com uma Síndrome (que eu não lembro o nome agora, pois era diferente, que a gente nunca tinha ouvido falar), e aí a pedagoga já trouxe para a gente, impresso, que ela fez a pesquisa com antecedência, e trouxe para a gente, discutiu com a gente na sala dos professores o que era essa Síndrome, como era o comportamento dele, quais eram as necessidades desse aluno... (Alessandra).

Porém, quando questionada se as pedagogas deram preparo semelhante acerca da SD para os professores, Alessandra desconversa, colocando que a aluna está na escola antes mesmo de toda essa “estrutura” ofertada.

Então, com a Eliza, ela vem de uma época de matrícula em que a escola não tinha essa estrutura, ela está aqui há mais tempo. Então assim, a própria forma como a família encara... A família desse outro menino, apesar da mãe ser uma pessoa extremamente simples, ela está em cima e atrás dos dois filhos que tem síndrome. Ela tem dois filhos com síndrome, um diferente do outro, cada um tem uma síndrome! E aí os filhos dela sempre tiveram acompanhamento, desde a escola municipal, das séries iniciais... Tiveram acompanhamento. Então eu percebo essa diferença né, que ela procurou o melhor atendimento mesmo não tendo condição financeira, então os filhos dela já vieram com laudo desde o começo, o que deixou tudo mais fácil de acompanhar, a gente cobra, é mais fácil... Tem esse acesso. Eu vejo essa diferença. (Alessandra).

Verificamos, portanto, que há uma contradição nos argumentos colocados por Alessandra, em que a falta de preparo ofertada pela escola é justificada pela falta de acompanhamento da família da aluna com SD, o que nos leva a acreditar que as pedagogas só ofertaram preparo e diálogo por pressão advinda da mãe dos alunos com NEE e não a partir de uma necessidade de formação do corpo docente para atendê-los.

Mais uma vez observa-se a tentativa de culpabilizar a família pelo fracasso escolar da aluna com SD, eximindo a comunidade escolar do processo. A escola, como um todo (professores, pedagogos, coordenadores e demais funcionários), tem fundamental papel no processo de inclusão escolar (NOZI, 2013).

Alessandra destaca uma experiência tida no estado de São Paulo, em que trabalhou também com uma aluna com SD e expõe que “na atual escola tem um acompanhamento muito mais próximo e sério que a escola anterior.”

Depois que eu vim para cá, fiquei até surpresa, quando comecei a ver que tinham alunos que tinham acompanhamento, enfim. E mesmo aqueles alunos que não têm acompanhamento individualizado, o acompanhamento aqui é feito pela própria escola. Eu vejo de uma maneira muito mais séria. E apesar de todos os problemas que a gente sabe que têm, as dificuldades (até porque nada é perfeito), mesmo assim é melhor que lá... lá não tem. Eu continuo tendo contato com as pessoas de lá, tenho uma prima que é pedagoga lá, e sei que a dificuldade deles é imensa para trabalhar. (Alessandra).

É muito importante que a professora tenha modificado sua visão acerca da inclusão por meio da comunidade escolar a qual convive.

Por outro lado, Alessandra comenta que não há oferta de cursos de formação voltados para o público alvo investigado, porém comenta que sempre há orientação por parte da coordenação. No entanto, quando questionamos como é a orientação para a aluna com SD, Alessandra informa que não houve formação para a aluna, pois a aluna se matriculara em outra, que não tinha a perspectiva da inclusão.

Acerca das orientações ofertadas ao Igor, o mesmo relata que

Sim, depois de um tempo, não foi logo de início né, meados do primeiro bimestre, foi falado que os alunos tinham um laudo, que as atividades precisavam ser ampliadas, que se der a mesma avaliação, ou a mesma atividade, tem que considerar aquilo que eles produziram, né. Não pode querer assim, por exemplo, fez tudo, as 35 questões aqui [tendo como exemplo a folha de exercícios que havia mostrado anteriormente], ela fez até o “15”, ou só marcou aqui [indicando um dos enunciados do exercício], tem que potencializar aquilo que ela fez, por que, pela dificuldade deles, isso já é um progresso, e eles fizeram! Tentaram fazer. Bom, foi essa a orientação que eles deram. (Igor).

Desta forma, Batista e Mantoan (2007, p. 15), comentam que

Presas ao conservadorismo e à estrutura de gestão dos serviços públicos educacionais, a escola, como instituição, continua norteada por mecanismos elitistas de promoção dos melhores alunos em todos os seus níveis de ensino e contribui para aumentar e/ou manter o preconceito e discriminação em relação aos alunos com deficiência mental.

Assim, é de suma importância que a comunidade escolar dê subsídio para o professor incluir o aluno com NEE em sala de aula, compreendendo que cada um tem papel fundamental neste processo. Além disso, analisamos que falta diálogo entre a escola, professor e família dos alunos.

3.4.2 Orientações e apoio da Educação Especial

Ao longo da entrevista, sentimos a necessidade de questionarmos aos participantes sua percepção acerca do papel do professor de apoio e da professora de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), ao passo que os professores tocavam na importância do papel desses profissionais. Nenhuma das alunas tinham professor de apoio específico para elas, porém Rita e Alessandra contavam com o auxílio de professores de apoio em sala para um aluno com NEE e sempre ajudaram Eliza em sala de aula.

De acordo com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR, 2012, p. 01), Instrução Nº 004 /2012, que estabelece critérios para solicitação de Professor de

Apoio Educacional Especializado na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos, o

Professor de Apoio Educacional Especializado é um profissional especialista na educação especial que atua no contexto escolar, nos estabelecimentos da Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos, para atendimento a alunos com **Transtornos Globais do Desenvolvimento**. Tem como atribuições: implementar e assessorar **ações conjuntas** com o professor da classe comum, direção, equipe técnico-pedagógica e demais funcionários responsáveis pela dinâmica cotidiana das instituições de ensino, e ainda, atuar como agente de mediação entre aluno/conhecimento, aluno/aluno, professor/aluno, escola/família, aluno/família, aluno/saúde, entre outros e no que tange ao processo de inclusão como agente de mudanças e transformação.

Ao longo da entrevista, Alessandra elogia o trabalho que o professor de apoio realizou, em que no ano em questão, se dispôs em ajudar Eliza em sala de aula. Algo a ser destacado, pois o professor de apoio identificou uma dificuldade e se posicionou em relação a ela. Porém, ao ser questionada acerca de como o professor de apoio a ajuda e se algum aluno em sala de aula auxilia Eliza, ela responde, respectivamente:

E, assim, a Eliza é muito desorganizada, apesar de ela ter todas essas minúcias de querer fazer tudo muito bonitinho, ela é muito desorganizada. Então o professor de apoio (que é o professor de apoio do Alex) ele ajuda mais nessa organização: “agora pega seu caderno”, “vamos lá que a professora já começou”, “abre o caderno”... Ele vai ajudando nisso, sabe, senão ela demora, chega no meio da aula e ela nem abriu o caderno ainda.

[...]

Não, a gente não... É que é assim, é que na verdade o Alex não precisa... Intelectualmente o Alex acompanha a aula né. O problema do Alex é essa questão comportamental de lidar com os outros alunos (ele tem mania de perseguição por causa da síndrome dele, uma série de coisas), então o professor de apoio está ali mais para controlar essa parte de comportamento mesmo, e auxiliar na organização das coisas da vida escolar dele. Então ele [Alex] não tem tanto problema de desenvolvimento. (Alessandra).

A este fato, destacamos que Alessandra não busca o professor de apoio para auxiliar em sua prática docente, mas sim considera-se por satisfeita que ele auxilie a aluna em sua organização, ou seja, não compreende também uma das grandes atribuições do profissional da Educação Especial, sendo que ele a poderia auxiliar de forma colaborativa.

Rita, ao ser questionada acerca de como percebe a inclusão, comenta acerca da necessidade de um professor de apoio para Eliza, colocando que

Ai, ela por ser uma aluna esperta eu acho importante essa inclusão, eu só acho que pra ela deveria ter um professor de apoio dentro da sala de aula. Acho que facilitaria mais o aprendizado dela. Por que daí ela fica dependendo de mim, de eu sentar do lado dela e começar a fazer as coisas, né. (Rita).

A partir da Instrução Nº 016/2011 (SEED, 2011), compreende-se o professor de SRM como

[...] um atendimento educacional especializado, de natureza pedagógica que complementa a escolarização de alunos que apresentam deficiência Intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos, matriculados na Rede Pública de Ensino.

A partir de sua fala, demos continuidade, perguntando à Rita como ela percebe o papel do professor de apoio em sala de aula, e Rita expõe que:

Isso, ajudar nas questões. Porque, por exemplo, a gente tem atividades de livro que, estando o professor do lado, ele ia ajudar, tipo, “Olha, vamos procurar aqui. Está vendo essa figura?”... Ele já ia explicar pra ela melhor do que eu ficar... Porque às vezes eu estou com a sala pegando fogo, tenho que correr a sala inteira, e eu chego nela e já passou metade da aula. Ai esse aprendizado dela vai ficando. [...] Pra poder ajudar, né. Por exemplo, copiar do quadro... Ela demora demais. E às vezes eu passo as coisas no quadro e eu não coloco mais além por que eu sei que ela não alcança copiar tudo. (Rita, grifos nossos).

Em outro momento, questionamos como ela percebe o papel da professora da SRM. Rita não menospreza o apoio da SRM. Comenta que é essencial, porém a maior necessidade do aluno com SD é ter um professor de apoio em sala de aula.

Ah, é essencial né! Mas ai eu acho que a A1 teria que ter mais contato com ela, não só de vez em quando, quando fazem algum trabalho, entendeu? Tinha que ter mais um professor do lado dela, com mais tempo. (Rita).

Porém, “ter um professor ao lado dela” deve ser analisado. Rita reclama a necessidade de um professor para Eliza para que copie, que indique as respostas, que trabalhe num sentido mais técnico com a aluna, assim como ela o faz. Ou seja, neste caso a professora solicita um professor de apoio meramente para substituir a sua responsabilidade, e o papel do professor de apoio não está ligado à essas funções.

A partir da fala de Rita, percebe-se uma grande dificuldade em compreender o processo de inclusão, o que, a falta da construção desse conceito, pode indicar a grande dificuldade enfrentada em suas práticas docentes para incluir os alunos com NEE.

Na conversa realizada com a professora da SRM havia questionado a respeito da relação dela com os professores da escola e como ela os ajudava. A professora respondeu que, diferente de algumas outras escolas, ela conseguia conversar bastante com alguns

professores da Eiza e que conseguia orientá-los quanto aos procedimentos de ensino em sala de aula envolvendo a aluna. Destacou alguns pontos, como: utilização de bastante imagem, maquete, atividade em grupo, atividades concretas. Porém, quando questionado à Rita acerca da frequência com que ela e a professora da SRM dialogam, a professora informou que é apenas em período de prova. No entanto, no período de observação, em que Rita aplicou sua prova, não buscou a professora da SRM para dialogarem sobre a prova, a qual Rita “adapta” para a aluna, a qual, segundo a professora, é uma “prova diferenciada”, “facilitada” para a aluna.

Já Igor, comenta acerca da necessidade de um profissional da área para orientação na escola. O professor já trabalhou com um aluno com Deficiência Visual (DV) na escola que contava com uma professora de SRM contraturno, porém agora, com a Carolina, fica em dúvida acerca da participação da profissional por não terem solicitado encaminhar atividades para serem realizadas com ela, pois ainda não o procuraram para a realização das atividades.

Então, eu acho assim que deveria ter mais profissionais para atendê-la, pra acompanhá-la, não é? [...] E eu sinto, como professor dela, assim, que ela precisava de um apoio profissional que viesse, que estivesse aqui na escola, pelo menos uma vez na semana nos ajudando, né? (Igor).

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico da escola em questão (PPP, 2010), não é previsto SRM. Mas, em virtude de o professor já ter tido apoio da SRM em outro período, possivelmente a escola contempla o apoio.

Em momentos diferentes, Igor foi questionado acerca de como o professor da SRM e um professor de apoio poderiam contribuir para a sua prática pedagógica. O professor responde respectivamente:

*Eu acho essencial! Acho... É válido. É positivo. Olha! Como nos auxilia! Por que quando eu trabalhava com... A primeira vez que eu trabalhei com esse menino com Deficiência Visual, a professora estava aqui, tínhamos a sala de recursos, eu dava algumas ideias de atividade... Ela passava em Braille, eu dava sugestões e ela também sugeria, dava sugestões para eu fazer também com ele. “Por que você não faz assim...?”, não é? Cheguei até a passar um caça-palavras em Braille... [risos]
[...]*

Ah sim, ela ajudaria nesse sentido de indicar quais são, qual seria a atividade, a forma na qual eu deveria me organizar, montar essas atividades pedagógicas, ou até mesmo no tratamento, né? Por que você não... Como a gente não fez nenhum curso, assim, para trabalhar com os alunos com necessidades especiais então seria uma

ajuda e tanto. E como encaminhar os conteúdos da grade de Geografia. Qual seria a forma mais adequada para esses alunos como a Carolina. (Igor).

Verificamos que o professor tem um bom entendimento acerca do papel do professor da SRM e o de apoio, os quais estão relacionados tanto ao apoio ao aluno em situação de deficiência, quanto ao apoio colaborativo com o professor regente da classe comum. Ter o olhar colaborativo para com os profissionais da Educação Especial é de suma importância, pois não espera-se metodologias pré-estabelecidas, mas busca-se o diálogo acerca das melhor possibilidades, a partir das potencialidades que o aluno apresenta. Acerca do papel do professor SRM

Podemos dizer que em grande medida os modi operandi das salas de recursos, do ponto de vista do trabalho docente ali realizado, se mantêm como paralelo ao trabalho realizado na classe comum, o qual pouco incide sobre o processo de escolarização dos sujeitos da modalidade educação especial. (GARCIA, 2013, p. 109).

Rita, ao ser questionada se buscou conversar com a coordenação acerca de apoio da comunidade escolar, a mesma responde que

A gente chegou a conversar sim, mas ai eles falaram que não dá direito ao professor de apoio pra ela e que era pra gente se organizar com a professora de apoio e tentar se organizar o máximo possível com a professora da sala de recursos... (Rita).

A professora indica que não tem buscado apoio especificamente para a sua prática, e sim uma professora de apoio. Como já abordado anteriormente, a professora busca no professor de apoio um auxílio técnico, para assumir as responsabilidades a ela atribuída, eximindo sua responsabilidade pelo ensinar à todos. É de suma importância compreender o apoio que a Educação Especial pode oferecer aos professores docentes, porém não é um trabalho substitutivo e sim, colaborativo, realizado em conjunto.

É interessante destacar o quão os professores de apoio auxiliaram Rita e Alessandra, sempre ajudando Eliza a realizar as atividades e realizando atendimentos individualizados. No segundo dia de observação de Rita, pudemos verificar um desses apoios:

Enquanto isso Rita está circulando pela sala. Eliza passa a olhar fixamente para Rita, sem chamá-la. Sem retorno, Eliza volta-se para frente e para sua atividade. Nesse momento, um aluno derruba uma carteira que chama a atenção de Rita, Eliza e demais alunos. Rita está na mesma fileira do aluno (fileira da Parede D) auxiliando outro aluno, para sua atividade e apreende o aluno que derrubou a carteira. Eliza para novamente de fazer suas atividades e repete a

ação de olhar fixamente para Rita, novamente sem retorno. Rita volta a circular a sala.

A professora de apoio se levanta e vai até a carteira de Eliza, senta-se na cadeira dos professores deixada ao lado da aluna por Rita. Por meio de gestos, aparenta estar auxiliando a aluna nas atividades, em que indica leitura de trecho do livro e posterior diálogo com a Eliza. A professora de apoio permanece na carteira de Eliza até o final da aula. (Rita).

Vários foram os momentos de atendimento individualizado, por exemplo. A professora de apoio de Rita ainda comenta em uma das aulas que avalia que Eliza tem mais dificuldades que Alex e que a aluna ter um professor de apoio seria essencial para o seu processo de aprendizado.

3.4.3 Condições de trabalho

Compreendemos que o processo de inclusão não é um processo simples, exigindo constantes reflexões acerca da prática docente, investigação, estudo etc. As dificuldades se agravam quando o professor não tem preparo formativo para tal, assim como suas condições de trabalho também não o favorecem, intensificando as angústias e dificuldades, assim como destamos nessa subcategoria.

Iniciando pelas considerações de Rita, poderíamos destacar uma fala da professora do último dia de observação, no qual

*Ao sair da sala junto com Rita, informo que foi o meu último dia de observações de suas aulas, a agradeço por ter aberto suas aulas para as observações. Rita informa que espera ter ajudado, mas que eu entenda que **é muito difícil ter alunos com necessidades especiais em sala de aula, tendo ainda os demais alunos, ainda mais alunos agitados como os que ela tem.** (Rita).*

Em entrevista, Rita já havia destacado algumas dificuldades, as quais são

*Porque o que a gente mais tem é... Não pra tal da inclusão? Eles vão colocar cada vez mais aluno com deficiência na escola, e aí? E o que a gente vai fazer? Eu olho pra Eliza assim e digo: "Gente!". **Eu não tenho o mínimo de conhecimento da Síndrome de Down.** Eu tento ajudar o máximo que eu posso, porque as vezes dá dó, porque você fica ali, fala, fala, fala, e ela tá ali... E ela já olha pra mim como diz: "Você não vai sentar aqui do meu lado?". Eu falo: "Elo, espera só um pouquinho que eu já estou chegando." Sabe... Ela já espera que eu sente do lado dela, ajude, entendeu? (Rita)*

Ao final do segundo dia de observação, Rita relata dificuldades com indisciplina, em que

Rita considera uma turma muito ruim para A1 estar, com alunos repetentes e que atrapalham o seu desempenho, porém é o único nono ano da escola. (Esse 9º ano é um vácuo do processo de transformação do Ensino Fundamental II, que colocou o 5º ano no Fundamental I e que foi acrescido o 9º ano). Rita informa que gosta de dar aula no 9º ano nos dias de quarta, pois é a primeira e eles estão bem mais tranquilos. (Rita).

Em respeito à indisciplina, Tomita (2006, p. 41), comenta que

O problema da indisciplina envolve uma enorme gama de causas de profunda complexidade e deve ser resolvido com o envolvimento de outros profissionais que lidam com a questão. Dentre as causas da indisciplina, está a falta de domínio teórico, da metodologia e do planejamento da aula pelo professor.

Rita, na entrevista ainda se manifesta:

Mas... Eu falo, gente, eu não dou conta desse povo todo aqui, e tenho que dar conta dela, porque a sala é agitada, né. E daí tem dia que ela está irritada, que ela não aceita muito, aí eu tento explicar, ela fica brava e aí eu falo: “É Eliza, hoje é dia hein”. Porque o dia que ela não quer fazer, ela não faz.

[...]

Porque o que a gente mais tem é... Não pra tal da inclusão? Eles vão colocar cada vez mais aluno com deficiência na escola, e aí? E o que a gente vai fazer? Eu olho pra Eliza assim e digo: “Gente!”. Eu não tenho o mínimo de conhecimento da Síndrome de Down. Eu tento ajudar o máximo que eu posso, porque às vezes dá dó, porque você fica ali, fala, fala, fala, e ela tá ali... E ela já olha pra mim como diz: “Você não vai sentar aqui do meu lado?”. Eu falo: “Eliza, espera só um pouquinho que eu já estou chegando.” Sabe... Ela já espera que eu sente do lado dela, ajude, entendeu? (Rita).

Como indicado no Quadro 3 (p. 109), o número de alunos em sala de aula variou de 27 a 35 alunos. Devemos destacar que, segundo recomendações do Ministério da Educação (MEC) acerca das adaptações curriculares de grande porte (BRASIL, 2000), ou seja, que concerne às estratégias de instâncias político-administrativas, indicam um número de dois alunos com deficiências para cada 25 alunos sem deficiência em sala de aula. Logo, todas as escolas aqui investigadas estariam excedendo o número de alunos recomendado, havendo um agravante com Igor e Alessandra. Na sala de Rita, o número de alunos sem deficiência está de acordo com as recomendações. Igor contava com quatro alunos com deficiências. Já com a professora Alessandra, apesar de haver um professor de apoio, o número de alunos sem deficiência ultrapassa o número estipulado pelo MEC.

No entanto, apesar de a professora expor uma dificuldade frente ao ensino-aprendizagem da aluna com SD, ao mesmo tempo podemos perceber que a prática desenvolvida em sala de aula não favorece em muito esse processo, em que

O estudante com deficiência mental, nessa posição de recusa e de negação do saber, fica passivo e dependente do outro, do seu professor, por exemplo, ao qual outorga o poder de todo o saber. Se o professor assume o lugar daquele que sabe tudo e oferece todas as respostas a seus estudantes, o que é muito comum nas escolas e principalmente na prática da educação especial, ele reforça essa posição débil e de inibição, não permitindo que esses se mobilizem para adquirir/construir qualquer tipo de conhecimento. [...] Quando o atendimento educacional permite que o estudante afirme sua vivência e que se posicione de forma autônoma e criativa diante do conhecimento, o professor sai da posição de detentor de todo o saber. Dessa maneira, o estudante pode se questionar e modificar sua atitude de recusa do saber e sua posição de “não saber”. Ele, então, pode se mobilizar e buscar o saber. Na verdade, é na tomada da consciência de não saber, que o estudante pode se mobilizar e buscar o saber. A liberdade de criação e de posicionamento autônomo do estudante diante do saber permite que sua verdade seja considerada, o que é fundamental para o estudante com deficiência mental. Ele deixa de ser o “repeteco”, o eco do outro e se torna um ser pensante e desejante de saber. (DAMASCENO, 2006, p. 138-139).

Rita, assim como Alessandra, reclamam de dificuldades relacionadas à Eliza especificamente, ao passo que a aluna não realizava as atividades em casa. No segundo dia de observação de Rita,

Rita se dirige até minha mesa (última carteira da fileira da Parede B, conforme Figura 8, p. 139) e informa que quando é tarefa geralmente não vem realizado de casa, como foi o caso de hoje, e diz: “E ai eu tenho que ajudar ela em sala” (se referindo à Eliza). Informa também que as atividades só vêm realizadas de casa quando é trabalho valendo nota, mas ela percebe que, muitas vezes, é a mãe que realiza as atividades, pois a letra é diferente de Eliza. Porém Rita percebe que a Eliza não gosta de deixar a tarefa sem fazer, “Eu percebo esse incômodo nela”, diz a professora. (Rita).

Já Igor destaca os desafios da própria disciplina: o professor levanta uma questão importante no que concerne a prática da Geografia, que simboliza quase que um desafio para os professores, que está relacionada à orientação no espaço geográfico. O professor, ao responder acerca de dificuldades já enfrentadas com a aluna Carolina, informa que

*Sim, a gente sempre, assim, sempre tem algum momento que ela teve dificuldade, na questão de **lateridade**, no caso da Geografia, alguns conceitos assim que pra eles é uma coisa muito distante né? É outro mundo. Então eu senti isso ai. Até vou ser sincero, ela dispersa, dispersou mesmo, inclusive, quando vê ela está fazendo outra coisa. Então se não chamar pro mundo deles é quase.... Se não tem, o que vai fazer? Fazer outra coisa, não é? Então, eu já percebi que ela tem dificuldade...*

[...]

E agora eu estou trabalhando noções de clima, também algumas coisas ela não entende, não sabe. Por que eu sempre trabalho contextualizando, o clima e outros elementos, por exemplo, os fatores climáticos: o clima, fatores que influenciam o clima: altitude. Então ela não sabe fazer essa associação. O clima com o que muda com a altitude, mesmo que esteja na mesma altitude, mas aí, “Não é quem aqui na zona térmica, na zona tropical?” Ela tem dificuldade de apresentar. (Igor, grifos nossos).

A orientação no espaço é um dos maiores desafios enfrentados pelos professores de Geografia, dentre tantos outros conteúdos considerados abstratos. A esse respeito, a oficina apresentada na página 79 desta pesquisa poderia ser uma alternativa para abordar lateralidade com os alunos (COSTELLA, 2018) a qual trabalha a lateralidade e a orientação no espaço de forma simples e efetiva, como descrito na seção acerca das práticas no ensino de Geografia que são favoráveis à inclusão. O professor ainda destaca que é um tanto quanto difícil trabalhar com a Geografia Física, uma vez que é necessário dispor de mais tempo, por considerá-la abstrata, como comenta em entrevista:

E aí é a dificuldade da gente. Tempo também pra explicar isso pra eles. Essas questões mais relacionadas, ao que a gente ainda fala de “Geografia física” né [risos]. (Igor).

Igor, ao descrever como desenvolve sua aula, expõe certa angústia por não conseguir adaptar materiais para Carolina, e comenta

*Mas eu não tenho feito, assim, um material... Até o ano passado eu ainda fiz. Tinha um outro aluno do sexto ano que eu fiz. Esse ano foi meio atropelado, e eu não... E tinha uma aluna com outra dificuldade, até mais que ela mesmo né, aí eu trazia um material separado, né. Mesmo conteúdo, mas com um material separado para ficar mais fácil dela assimilar. [...] Mas não tenho um... É até uma falha minha, né. Enquanto não tem, assim, um professor de apoio e ser corrido, **eu tenho várias turmas diferentes**. E até esqueci de dizer pra você, eu tenho os sextos anos, e tenho os oitavos anos. Então eu peguei muita turma diferente esse ano, né. Então aí né... Eu tenho até um pouco de dificuldade... Deveria! Deveria ter trazido um material separado pra ela.*

[...]

*Talvez seja aí a minha dificuldade ou o que falta né... Como já falei pra você, uma pessoa que pudesse ajudar, né... Como a gente tem muita turma diferente, **é uma questão de tempo também**. Aí o que eu faço? Como eu quero que ela faça isso aqui, então depois que terminou a atividade eu vou lá e sento com ela, “E aí Carol, você terminou?” Aí que ela vai. Por que ela quer fazer, ela faz, mas é no ritmo dela.*

[...]

Então a minha angustia é de muitas vezes não... Por questão de tempo também, ou por não ter um material apropriado, adaptado, com pouco material, eu passar essa atividade e eles não entenderem, ou não produzir, entendeu? É, deixar assim, uma certa defasagem. Então a minha angustia é essa, a gente se preocupa, né, eu me preocupo! A gente se põe no lugar do aluno também né. Então é isso. (Igor).

A esse respeito, Michels (2006) realiza uma crítica condizente com o que fora exposto, que é necessário também rever as políticas para a inclusão.

O professor e sua necessária formação aparecem como elementos decisivos no encaminhamento dessa versão de gestão. Ou seja, o professor assume o papel de gestor da educação e a sua formação deve reafirmar tal função. Para isso, o governo propõe uma formação de professores aligeirada e utilitarista, tendo por base a prática do professor. [...] Compreendida como uma política que não se restringe à educação especial, mas é expressa também por ela, a inclusão adquire status de eixo. A política de inclusão não tem como objetivo remover os mecanismos de exclusão do interior da escola. Ao contrário, sob o discurso da inclusão com a necessária aceitação das diferenças, vem consolidando a exclusão. Agora, a inclusão não ocorre quando, por razões individuais, não há condição para tal. Ou seja, voltamos ao perverso argumento da meritocracia. (MICHELS, 2006, p. 421).

Diante das análises aqui realizadas, em que tanto constatamos a necessidade de formação para a inclusão em todos os níveis, quanto muitos procedimentos dos professores participantes foram favoráveis ao processo de inclusão no contexto investigado,

Desejamos que todos os professores se desarmem e não imponham limites a si mesmos para ações que promovam o desenvolvimento acadêmico de todos os seus alunos. Sabemos que trilhar no caminho da inclusão escolar é correr riscos, às vezes cometer erros, mas errar em algumas ocasiões é inevitável, já que este caminho ainda está sendo construído. Talvez uma saída seja não caminhar sozinho, mas ir cativando parceiros para ajudar a retirar as pedras do caminho... (NOZI, 2013, p. 145).

No Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2001), ressalta que, apesar da precariedade apresentada, “[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana.” No mesmo documento, destacam-se as necessidades de desenvolvimento de algumas ações que contribuam para o processo de inclusão, e que, quase duas décadas posteriores ainda são necessárias, quais sejam

[...] a sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração, as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e a especialização dos professores para o atendimento nas novas escolas especiais, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, adaptação das escolas para que os alunos especiais possam nelas transitar, oferta de transporte escolar adaptado, etc. [...]. *Entre outras características dessa política, são importantes a flexibilidade e a diversidade, quer porque o espectro das necessidades especiais é variado, quer porque as realidades são bastante diversificadas no País.* (grifo nosso).

Assim, a seguir, apresentamos as considerações finais dessa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso estabelecido ao longo da presente pesquisa visou investigar o processo de inclusão de alunos com Síndrome de Down (SD) nos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do ensino regular, a partir das percepções e práticas de professores de Geografia. Os objetivos que nortearam a pesquisa foram: a) verificar a percepção dos professores de Geografia, regentes da classe regular, acerca do processo de inclusão de alunos com SD; b) identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de Geografia, regentes da classe regular, no processo de ensino e aprendizagem de alunos com SD; c) caracterizar os apoios pedagógicos disponibilizados aos professores de Geografia, regentes da classe regular, que tenham alunos com SD, e d) verificar a percepção dos professores de Geografia, regentes da classe regular, acerca de sua formação docente em relação ao processo de inclusão de alunos com SD.

Consideramos que os objetivos da pesquisa foram alcançados, uma vez que os dados possibilitaram uma análise acerca das percepções dos professores regentes acerca do processo de inclusão, bem como foi possível verificar como são realizadas suas práticas pedagógicas diante da inclusão das alunas com SD nas aulas de Geografia. A partir do que refletimos acerca do delineamento da pesquisa, consideramos que os resultados foram condizentes com os objetivos estipulados inicialmente. No entanto, julgamos que uma análise mais minuciosa e completa poderia ter sido feita junto aos alunos com SD acerca de seu aprendizado nas aulas de Geografia, não fôssemos limitadas ao tempo, bem como à complexidade e restrição desta pesquisa.

Para a realização da pesquisa adotamos como metodologia entrevistas semiestruturadas e observações diretas no contexto investigado. Assim, a pesquisa caracterizou-se como um estudo de caso, uma vez que tivemos como universo de análise três professores de Geografia da rede básica de ensino, bem como demos enfoque qualitativo à mesma. Considerando o recorte estabelecido pela pesquisa, julgamos que a metodologia escolhida foi adequada, uma vez que possibilitou alcançar os objetivos, além de oportunizar informações relevantes acerca da vivência da prática dos docentes investigados.

Identificamos que uma das maiores dificuldades vivenciadas na realização desta investigação foi encontrar pesquisas desenvolvidas acerca das práticas inclusivas para o ensino de Geografia ou apenas uma associação dos temas. A partir desse obstáculo, pudemos

perceber que não há amplo desenvolvimento de pesquisa associando o ensino de Geografia e a inclusão e/ou práticas inclusivas voltadas à alunos com DI ou SD pelo escasso número de publicações. Destacamos também que tivemos dificuldades ao tratar e analisar os dados, em virtude do grande número de dados coletados.

A partir de alguns resultados obtidos, comprovamos que não houve formação inicial para a inclusão de alunos com NEE. É importante que a temática se faça cada vez mais presente nos cursos de formação inicial, principalmente nas licenciaturas para que resultados como esses sejam cada vez menos frequentes nas pesquisas e que o cenário se altere, fazendo com que os docentes tenham ao menos, o mínimo de discussões acerca de como atuar em sala de aula visando a heterogeneidade no ensino de Geografia. Ressaltamos na pesquisa a importância de abranger a temática como possibilidades práticas, tais como estágios direcionados ao processo de inclusão.

A propósito, a partir das análises, verificamos também que os professores não compreendem seu papel como co-formador, uma vez que ficaram no aguardo da oferta de metodologias pré-estabelecidas para trabalhar com os alunos com NEE. No entanto, é necessário que os docentes compreendam como o alunado aprende para que as devidas adequações sejam realizadas.

Mas, algumas práticas se demonstraram favoráveis ao aprendizado da aluna com SD, tais como: utilização de imagens, vídeos, diferentes tipos de atividades, atendimento individualizado, modificação do ambiente de sala de aula. Entretanto, a partir das seções de observações, vivenciamos práticas tradicionais, que não possibilitaram práticas diferenciadas, assim como concepção de adaptações curriculares deturpada, ausência de planejamento, o que pra nós indica falta de reflexão sobre as próprias práticas, falta de organização/modificação do arranjo espacial da sala de aula tradicional, na maioria das vezes, dentre outros aspectos. Assim como, os professores não compreendem o conceito de inclusão, reconhecendo sua importância, porém, associando-o unicamente ao processo de socialização das alunas com SD.

Trabalhar com a inclusão escolar não exige que utilizemos altas tecnologias. Essa conceituação do que é planejar e se adaptar para o processo de inclusão muitas vezes assusta muitos professores que atuam inclusivamente e muitas vezes não sabem, por não compreender os princípios básicos de como planejar e adaptar o currículo visando o aprendizado de todos os alunos.

Inclusive, verificamos que metodologias que sejam favoráveis ao aprendizado de alunos com NEE não fogem de novas perspectivas voltadas à educação. Levantamos que

práticas metodológicas que visem dialogar o conhecimento científico a partir dos espaços vividos dos alunos podem ser favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem de alunos com NEE, bem como as metodologias ativas, em que visam à autonomia do aluno frente ao seu processo de aprendizagem. As metodologias ativas se tornam igualmente favoráveis ao passo que visam à modificação do arranjo físico da sala de aula, favorecendo a aprendizagem colaborativa, entre pares, de sua importância para a construção do conhecimento de pessoas em situação de deficiência pelo diálogo, contato, afeto e construção coletiva do saber. Nos dados obtidos, poucas foram as modificações do arranjo físico e ambiente da sala de aula.

Consideramos que esta pesquisa ainda pode encaminhar para outras mais, uma vez que indentificamos uma grande lacuna em relação às práticas docentes em Geografia e a inclusão de alunos não só com SD, mas com necessidades educativas diversas. Vemos como possibilidades, além da já mencionada pesquisa acerca do processo de aprendizagem em Geografia de alunos com SD, a pesquisa colaborativa com docentes de Geografia que tenham alunos com SD, possibilitando a reflexão da ação docente e práticas que pudessem ser mais efetivas ao aprendizado do referido público alvo.

As dificuldades e as angústias apresentadas em não saber muitas vezes o que fazer em sala de aula advém de uma falta de amparo da formação inicial, que não dá o subsídio mínimo para a construção de conceitos básicos para o processo de inclusão nos cursos de licenciatura em Geografia. Assim como as formações continuadas e em serviço são realizadas de forma dissociada da prática docente, não dando as possibilidades de dialogar as dificuldades práticas com discussões de propostas para possíveis soluções, distanciando-se, cada vez mais, do processo inclusivo.

REFERÊNCIAS

- AB'SABER, Aziz. **Os Domínios de Natureza do Brasil**: potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony; DYSON, Alan. **Improving Schools, Developing Inclusion**. New York, NY: Routledge. 2006. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/309634.pdf>. Acesso em: Nov/2016.
- ALENCAR, Roberta; NASCIMENTO, Rosemy S.; GUIMARÃES, Gilson B. Geociências no ensino fundamental: ciências ou geografia? da história da terra à paisagem local através da geodiversidade da ilha de Santa Catarina. In: III Simpósio Nacional de Ensino de Ciências e Tecnologias, 2012, Ponta Grossa, PR. **Anais eletrônicos...** Ponta Grossa: UEPG, 2012. Disponível em: <http://www.sinect.com.br/anais2012/html/artigos/ensino%20cie/35.pdf>. Acesso em: Abr/2016.
- ALMEIDA, Regina Araújo de. A cartografia tátil na USP: duas décadas de pesquisa e ensino. In: FREITAS, Maria Isabel Castreghini de; VENTORINI, Silvia Elena. (Orgs). **Cartografia Tátil**: orientação e mobilidade às pessoas com deficiência visual. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 139-167.
- ALMEIDA, Regina Araújo de. A cartografia tátil no ensino de Geografia: teoria e prática. In: ALMEIDA, Regina Araújo de. (Org). **Cartografia Escolar**. 2 ed., 3 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.
- ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, nov/ 2002, p. 127-147. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n117/15555.pdf>. Acesso em: Set/2017.
- AZEVEDO, Kelly Aparecida Alemeida. **A contribuição do construtivismo para a educação especial**: alguns estudos de caso. 1994. 210 fls. Monografia – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1994.
- BANDURA, Albett. **Principles of behavior modification**. New York: Holt, Rinehart & Winston. 1969.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Pt: Edições 70. 3 ed. 2006.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Teresa Egler. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: GOMES, Adriana Limaverde et al, **Deficiência Mental** – São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- BAUER, Martin W.; AARTS, Bas. A Construção do Corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Padrinho A. Guareschi. Tradução de Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 39-63. Título original: Qualitative Reasearching with Text, Image and Sound: a practical handbook.

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- BERBEL, Neusi Aparecida Barbas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BERNARDES, Antônio. Quanto às categorias e aos conceitos. **Revista Formação Online**, Presidente Prudente, n. 18, v. 2, p. 165- 171, jul. 2011.
- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. 4. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BISSOTO, Maria Luíza. Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. **Ciências & Cognição**, v. 4, p. 80-88, mar. 2005. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/485/262>. Acesso em: Abr/2016.
- BORDAS, Miguel Angel Garcia; ZOBOLI, Fabio. Reflexões sobre a produção social do conhecimento e as culturas inclusive: o papel da avaliação. In: DÍAZ, Félix, *et al.* (Orgs.) **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 79-87. Disponível em: books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-08.pdf. Acesso em: ago/2017.
- BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de Ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005.
- BRASIL. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002.
- BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: Jan/2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: Abr/2017.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down**. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – 1. ed., 1. reimp. – Brasília : Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_pessoa_sindrome_down.pdf. Acesso em: Ago/2016.

- BRASIL. Ministérios da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, D.F., 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: Nov/2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: Abr/2017.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria no 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: Abr/2017.
- BRESSAN, Fernanda Grosse. **A Vida por Trás dos Olhos Amendoados**: um livro-reportagem sobre os portadores de Síndrome de Down. Londrina: Eduel, 2002.
- BRYMAN, Alan. The Nature of Qualitative Research. In: BRYMAN, Alan. **Quantity and Quality in Social Research**. London: Unwin Hyman. 1988. p. 45-70. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxhbmFsaXNpc2NlYWxpZGF0aXZvYXZhbnpZG98Z3g6M2NjZjU4NDM5NTJlYzRmYg>. Acesso em: Nov/2016.
- BULGRAEN, Vanessa Cristina. O Papel do Professor e sua Mediação nos Processos de Elaboração no Processo de Conhecimento. **Revista Conteúdo**, v.1, n.4, 2010.p.30- 38.
- CABRAL, Danielle Tatiane da Silva. **Lugares de Pertencimento**: alunos com Síndrome de Down geografando seus lugares. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Porto Alegre, 2011.
- CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. *et al.* (Org.). **Geografia em sala de aula**: práticas de reflexões. Porto Alegre: Ed. Da Universidade/UFRGS/AGB-PA, 1999. p.57-66.
- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>. Acesso em: Abr/2016.
- CAMPOS, Penélope Machado Ximenes. **Deficiência e Preconceito**: a visão do deficiente. Dissertação de mestrado. 2008.
- CASTRO, Antonilma Santos Almeida; PIMENTEL, Susana Couto. Síndrome de Down: desafios e perspectivas na inclusão escolar. In: DÍAZ, F., et al., (orgs). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 303-312. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/rp6gk/pdf/diaz-9788523209285-28.pdf>. Acesso em: Set/2017.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

- CAVALCANTI, Lana Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Editora Alternativa, 2002.
- CHACON, Miguel Cláudio Moriel. Formação de recursos humanos em Educação Especial: resposta das universidade à recomendação da portaria ministerial nº 1.793. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, set/dez, p. 321-336, 2004. Disponível em: https://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista10numero3pdf/5chacon.pdf. Acesso em: Nov/2017.
- COIMBRA, Cecília Maria Bouças. As Funções da Instituição Escolar: análise e reflexões. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 9, n. 3, Brasília, 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v9n3/06.pdf>. Acesso em: Jul/2017.
- COSTELLA, Roselane Zordan. **O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais**. 202 f. Dissertação (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- COSTELLA, Roselane Zordan. Movimentos para (não) dar aulas de Geografia e sim capacitar o aluno para diferentes leituras. In: Antonio Carlos Castrogiovanni; Ivaine Maria Tonini; Nestor André Kaercher. (Org.). **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Editora Imprensa Livre, 2013, p. 63-74.
- CUNHA, Maria Isabel Santo de Miranda; COSTA, Camila Maria Ferreira. Comportamentos (des)adaptados: causa ou efeito da deficiência mental? **Cadernos de Estudo**. Porto: ESE de Paula Frassinetti. n. 5, p. 59-70. 2007.
- DAMASCENO, Allan Rocha. **A formação de professores e os desafios para a educação inclusiva: as experiências da Escola Municipal Leônidas Sobrino Pôrto**. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.
- DAMASCENO, Allan Rocha. Educação Inclusiva e a Organização da Escola: diálogos críticos sobre o projeto pedagógico. **Ciências Humanas e Sociais**, v. 34, n. 12, jan / jun, p. 159-176, 2012. Disponível em: <http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/chsr.2014.009>. Acesso em: Jul/2017.
- DANNA, Marilda Fernandes; MATOS, Maria Amélia. **Ensinando Observação**. São Paulo: Edicon, 1982.
- DENTZ, Eduardo Von; ANDREIS, Adriana Maria; RAMBO, Anelise Graciele. Categorias espaciais: referentes ao ensino de Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, n.1, p. 51-66, jan. 2016.
- DIAS, Tércia Regina S.; OMOTE, Omote. Entrevista em Educação Especial: aspectos metodológicos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 03, n. 08, p. 93-100, 1995. Disponível em: http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/sumarios/sumariorevista3.htm. Acesso: Ago/2016.
- DIAZ, Antonio Leon Aguado. **História de las Deficiências**. Madrid: Escuela Libre Editorial, 1995. Disponível em: <http://sid.usal.es/docs/F8/8.1-5051/librohistoriadelasdeficiencias.pdf>. Acesso em: Set/2017.

- DIWAN, Pietra. **Raça pura**: uma história da eugenia no Brasil e no mundo. 2 Ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- DUEK, Viviane Preichardt; BEZERRA, Josenildo Soares. Concepções de futuros professores sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação em Questão**, v. 38, n. 24, 184-206, 2010. Disponível em: <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v38n24.pdf>. Acesso em: Jan/2016.
- DUK, Cyantia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3 ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.
- EIDELWEIN, Mônica Pagel. Pedagogia universitária voltada à formação de professores na temática da inclusão. **Revista Educação Especial**, n. 26, s/p, 2005. Disponível em: coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/02/a9.htm. Acesso em: Mar/2018.
- FERRACIOLI, Hellen Cristhina. **Percepções e práticas docentes em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em aulas de arte**: um estudo de caso. 2018. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.
- FONSECA, Ricardo Lopes. **Avaliação da Preparação de Graduandos de Geografia para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. 2015. 183 fls. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREITAS, Juliana Santiago de. **Formação Docente**: um estudo de caso das concepções de alunos do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Londrina para a Educação Especial. 2016. 56 fls. Monografia (Especialização em Ensino de Geografia) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2016.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e a Formação Docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPED, v. 18, n. 52, p. 101-239, jan./mar. 2013.
- GEOGRAFIA. **Currículo do curso de Geografia da UNIOESTE**. Disponível em: <http://www5.unioeste.br/portaunioeste/prograd-outros/cursos-campus-todos/mercampus?campi=0&curso=MCR0011>. Acesso em: Nov/2018.
- GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: Selma Garrido Pimenta; Evandro Ghedin. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006, 129-150.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIMENEZ, Roberto. Inteligência e Deficiência Mental Num Olhar Voltado Para A Complexidade. **Eccos Revista Científica**, v. 2, n. 2, dezembro, pp. 81-90, 2000. Disponível em: redalyc.org/service/redalyc/downloadPdf/715/71520206/1. Acesso em: Jun/2017.

- GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, Rosana. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.
- GLAT, Rosana. et al. **Formação de professores na educação inclusiva: diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. 2006. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/ENDIPE%202006.pdf>. Acesso em: Nov/ 2018.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Mathias Lambert 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- GONDIM, Lucas Bezerra; DIAS, Raimundo Helion; MUNIZ, Alexsandra Maria Vieira. O uso da maquete e das revistas em quadrinhos no ensino de Geografia. **Revista Eletrônica Georaguaia**. Barra dos Garças, v. 3, n. 2, p. 46-55. Ago/dez 2013.
- HEREDERO, Eládio Sebastián. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum**. Education, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208. 2010.
- HUMMEL, Eromi Izabel. **A Formação de Professores para o Uso da Informática no Processo de Ensino e Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais em Classe Comum**. 2007. 207 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2007.
- INTEGRAR. In: RIBEIRO, Débora. **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/integrar/>. Acesso em: jul 2017.
- JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Editora Autores Associados, 2004a.
- JANNUZZI, Gilberta de Martino. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Campinas, vol. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004b.
- JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores Sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações**. Campinas: Editora Alínea/PUC-Campinas, 141 p. 2006.
- KOSELLECK, Reinhart. Uma História dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p.134-146, 1992.
- LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno CEDES** [online - cadcedes@cedes.unicamp.br], vol. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1998.
- LEFF, Enrique. **Epistemologia ambiental**. São Paulo: Cortez, 2001
- LOCH, Ruth Emilia Nogueira. Cartografia Tátil: mapas para deficientes visuais. **Portal da Cartografia**, Londrina, v.1, n.1, maio/ago. p. 35-58, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/portalcartografia/article/download/1362/1087>. Acesso em: Maio/2013.

- LÓPEZ, Josefina López. Facilitadores de la inclusión. **Revista Educación Inclusiva**, 5(1), 175-187. 2012. Disponível em: revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/229/223. Acesso em: Jun/2017.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1. Reimpressão. São Paulo: Summus, 2015.
- MANZINI, Eduardo José. A Entrevista na Pesquisa Social. **Didática**. São Paulo, v. 26/27, 1990/1991, p. 149-156.
- MANZINI, Eduardo José. Considerações Sobre a Elaboração de Roteiro para Entrevista Semi-Estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Amélia Almeida; OMOTE, Sadao. (Orgs.) **Colóquios Sobre Pesquisa em Educação Especial**. Londrina: Eduel, 2003, p. 11-25.
- MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a entrevista para pesquisa social em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: UFES, 2006. p. 361-386.
- MANZINI, Eduardo José. Entrevista Semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: II Seminário Internacional De Pesquisa E Estudos Qualitativos, 2004, Bauru/SP. **Anais...** Bauru/SP, p. 1-10. 2004. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/IIsepeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>. Acesso: Ago/2016.
- MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809, jul/set, 2014. Disponível em: ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: Maio/2017.
- MELO, Adriany de Ávila; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. **Educação inclusiva e formação de professores de Geografia: primeiras notas**. Caminhos de Geografia, Uberlândia, v. 8, n. 24, dez/2007, p. 124-130.
- MELLO, João Baptista Ferreira de. Humanística perspectiva do espaço e do lugar. **Revista Acta Geográfica**, ano V, n. 09, jan/jun. p. 07-14. 2011. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/actageo/article/view/429/629>. Acesso em: Mar/2016.
- MICHELS, Maria Helena. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782006000300003. Acesso em: Out/2017.
- MINAYO, Maria Célia de Souza. Fase Exploratória da Pesquisa. In: MINAYO, Maria Célia de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004. p. 89-104.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: http://cliente.arco.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html. Acesso em: Jul/2016.

- MORAES, Roque. Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- MORI, Nerli Nonato Ribeiro; *et al.* Jogos e brincadeiras no desenvolvimento da atenção e da memória em alunos com deficiência intelectual. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 2, p. 551-569, maio/ago. 2017. Disponível em: revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa. Acesso em: Dez/2017.
- MOVIMENTO DOWN. **O que é?** Disponível em: <http://www.movimentodown.org.br/sindrome-de-down/o-que-e/>. Acesso em: Ago/2014.
- NOZI, Gislaine Semcovici. **Análise dos Saberes Docentes Recomendados pela Produção Acadêmica para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. 2013. 180 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2013.
- NOZI, Gislaine Semcovici; VITALIANO, Célia Regina. Saberes necessários ao professor para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: implicações no processo de formação desses profissionais. **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, v.2, n.2, p. 131-144, jul./dez. 2015.
- NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, v.5, n. 2, p. 126 – 148, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/inp/v5n2/v5n2a08.pdf>. Acesso em: Jan/2018.
- OLIVEIRA, Bárbara Renata de; MALANSKI, Lawrence Mayer. O uso da maquete no ensino de Geografia. **Extensão em Foco**, Curitiba, n. 2, p. 181-189, jul./dez. 2008. <https://revistas.ufpr.br/extensao/article/view/24783/16618>. Acesso em: Jan/2018.
- OMS. Organização Mundial da Saúde. **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde** [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais, org.; coordenação da tradução Cassia Maria Buchalla]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo - EDUSP; 2003. Disponível em: http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf. Acesso em: Dez/2017.
- OMS. Organização Mundial de Saúde. **CID-10**, tradução do Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português. 9 ed. São Paulo: EDUSP, 2003. Disponível em: <http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/cid10.htm>. Acesso em: Dez/2017.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- PARANÁ. Lei 17.656, de 12 de agosto de 2013. Institui o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial denominado “**TODOS IGUAIS PELA EDUCAÇÃO**”. **Diário Oficial do Governo do Estado do Paraná**, Curitiba, 12 ago. 2013. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=9996>

7&indice=1&totalRegistros=210&anoSpan=0&anoSelecioneado=2013&mesSelecioneado=0&isPaginado=true. Acesso em: Jan/2018.

PARANÁ. SUED/SEED. Resolução nº 3.600/2011, de 18 de agosto de 2011. **Autoriza a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial.** 2011. Disponível em: <http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/listarAtosAno.do?action=exibir&codAto=69619&indice=23&totalRegistros=1261&anoSpan=2016&anoSelecioneado=2011&mesSelecioneado=0&isPaginado=true>. Acesso em: Jan/2018.

PÉREZ GOMEZ, Angel. **La cultura escolar em la sociedade neoliberal.** Madrid: Morata, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIRES, Danúbia Mamede; SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. Estudantes com deficiência mental e o ensino de Geografia. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 11, n. 36. Dez. 2010.

PLETSCH, Maria Denise. A Escolarização de Pessoas com Deficiência Intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). **Dossiê Educação Especial: arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 22, n. 81, p. 1-29, ago. 2014.

PUESCHEL, Siegfried. Características Físicas da Criança. In: PUESCHEL, Siegfried (Org.). **Síndrome de Down: guia para pais e educadores.** 3 ed. Campinas: Papyrus, 1993.

PUREZA, Marcelo Gaudêncio Brito. **Desvelando o território da educação inclusiva na formação inicial de professores de Geografia: os projetos pedagógicos da UFPA e IFPA em análise.** 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2012.

REGIANI, Érika Aparecida. **Percepções e Práticas de Professores Especialistas em Educação Especial que Atuam como Regentes em Classes Inclusivas.** 2009. 146 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2009.

RODRIGUES, David. Desenvolver a Educação Inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 1-58, jul./out. 2008. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=401-revista-inclusao-n-6&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: Abr/2017.

RODRIGUES, David. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 33-40, jan./jun. 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: Jun/2017.

RODRIGUES, David. Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. **Revista nacional e internacional de educación inclusiva**, v. 7, n. 2, p. 5-21, junho, 2014.

Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4773176>. Acesso em: Nov/2015.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Pessoas com Síndrome de Down: uma reflexão para pais e professores**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando as perspectivas e os conceitos. **Revista Lusófona de Educação**, 2006, 8, p. 63-83.

SÁNCHEZ, Pilar Anaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista Inclusão**, Brasília, v.1, n.1, out., p. 7-18, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan/abr, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234>. Acesso em: Jul/2017.

SCHNEIDER, Roseleia. Inclusão do aluno com necessidades educativas especiais no ensino regular: um desafio para o educador. **Revista de Ciências Humanas**, v. 4, n. 4, 2003. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/235/428>. Acesso em: Nov/2017.

PARANÁ. Secretaria de estado da educação. **Critérios para solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado na área dos Transtornos Globais do Desenvolvimento na Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, 2012. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202012%20sued%20seed/Instrucao0042012suedseed.PDF>. Acesso em: Jul 2017.

PARANÁ. Secretaria de estado da educação. **Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional tipo I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos**. Curitiba, 2011. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf>. Acesso em: Jul 2017.

SEESP / SEED / MEC. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dm.pdf. Acesso em: Ago 2017.

SHIMAZAKI, Elsa Midori. **Letramento em Jovens e Adultos com Deficiência Mental**. 188 f. Dissertação (Tese de doutorado) – Universidade de São Paulo. 2006. Disponível: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-102410/pt-br.php>. Acesso em: Ago/2017.

- SHIMAZAKI, Elsa Midori. et. al. Causas das dificuldades na leitura e escrita. **Associação de Leitura do Brasil**. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem09pdf/sm09ss03_02.pdf> Acesso em: Jul 2017.
- SILVA, Maria do Socorro Ferreira da; SILVA, Edimilson Gomes da. O ensino de Geografia e a construção dos conceitos científicos geográficos. IN: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6, 2012, São Cristovão, **Anais...** São Cristovão: UFS, 2012, p.1-15
- SILVA, Maria de Fátima Minetto Caldeira; KLEINHANS, Andréia Cristina dos Santos. Processos cognitivos e plasticidade cerebral na Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, Jan.-Abr. 2006, v.12, n.1, p.123-138.
- SILVA, Maria Odete Emyglío da. Educação Inclusiva: um novo paradigma de Escola. **Revista Lusófona de Educação**, n. 19, p. 119-134, 2011.
- SILVA, Tomás Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SIQUEIRA, Ranyella; CARDOSO, Hélio. O conceito de estigma como processo social: uma aproximação teórica a partir da literatura norteamericana. **Imagonautas**, v. 2, n. 1, p. 92-113, 2011.
- SIRGADO, Agnel Pino. O Social e o Cultural na Obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.
- SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Notas sobre epistemologia da Geografia. **Cadernos Geográficos**, Florianópolis, n. 12. Maio/2005.
- TEIXEIRA, Madalena Telles; REIS, Maria Filomena. A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 162-187, maio/ago 2012. Disponível em: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/138/pdf>. Acesso em: Jun 2017.
- TOLEDO, Elizabete Humai de. **Formação de Professores em Serviço por meio de Pesquisa Colaborativa visando à Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual**. 2011. 189 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Corde. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: Dez/2017.
- UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: Dez/2017.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ. **Campus Marechal Cândido Rondon – Cursos**: Geografia. Disponível em: www5.unioeste.br/portalunioeste/prograd-outros/cursos-campus-todos/mercampus?campi=0&curso=MCR0011. Acesso em: jul 2018.

- VENTORINI, Silvia Elena; FREITAS, Maria Isabel Castreghini de. Representação espacial e ausência da visão: relato de experiência. In: FREITAS, M. I. C. de; VENTORINI, S. E. (orgs). **Cartografia Tátil: orientação e mobilidade às pessoas com deficiência visual**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 31-63.
- VENTURI, Luis Antonio Bittar. (org.). **Geografia: práticas de campo, laboratório e sala de aula**. São Paulo: Editora Sarandi, 2011.
- VERISSIMO, Natalia Barbosa. **Percepções e práticas pedagógicas de professores regentes dos anos iniciais em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais**. 2017. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.
- VIOTO, Josiane Barbosa; VITALIANO, Celia Regina. Educação Inclusiva e Formação Docente: percepções de formandos em pedagogia. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 5, n. 11, enero-junio, 2013, p. 353-373.
- VITALIANO, Célia Regina. Análise da Necessidade de Preparação Pedagógica de Professores de Cursos de Licenciatura para Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 3, p. 399-414. 2007.
- VITALIANO, Célia Regina. **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010.
- VITALIANO, Célia Regina; MANZINI, Eduardo José. A Formação Inicial de Professores para Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. In: VITALIANO, Célia Regina. **Formação de Professores para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Londrina: Eduel, 2010. p. 50-112.
- VITALIANO, Célia Regina; VALENTE, Silza Maria Pasello. A Formação de Professores Reflexivos como Condição Necessária para Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais. In: VITALIANO, Célia Regina. **Formação de Professores para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Londrina: Eduel, 2010. p. 32-48.
- VYGOTSKI, Lev Semionovic. **Obras Escogidas V: fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.
- WEBER, Florence. A Entrevista, a Pesquisa e o Íntimo, ou: por que censurar seu diário de campo? **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 15, n. 32, p. 157-170, jul/dez. 2009.
- WERNECK, Claudia. **Muito Prazer, Eu Existo: um livro sobre as pessoas com síndrome de Down**. 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1992.
- YIN, Robert K. Planejando Estudos de Caso. In: YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005. Tradução de: Case Study Research: design and methods.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA (ADAPTAÇÃO DE REGIANI [2009])

A – Dados de Identificação Pessoal

Nome: _____

Idade: _____ Telefone: _____

e-mail: _____

B – Formação Acadêmica (Curso / Instituição / Ano de Conclusão)

Graduação(ões): _____

Especialização(ões): _____

Mestrado: _____

Outros cursos: _____

C – Dados Profissionais

Escola que atua: _____

Endereço: _____

Bairro: _____ Telefone: _____

Série: _____ Horários: _____ n° de alunos: _____

Tempo de experiência lecionando Geografia: _____

Tempo de docência na referida escola: _____

Tempo de experiência com alunos com NEE/Síndrome de Down: _____ . Tipos de

NEE _____ que _____ já

trabalhou: _____

Número de alunos com NEE em sala de aula atualmente: _____

Observações: _____

C – Perguntas

1 Como você percebe o processo de inclusão do aluno Down na sua escola? E em sua sala de aula?

2 Como é o desempenho acadêmico de seu aluno com Down?

- *Caso Positivo:* Você considera que algum procedimento específico de ensino pode ter ajudado no bom desempenho de seu aluno?

- *Caso Negativo:* Qual a possível causa das dificuldades por ele enfrentadas? Você já buscou procedimentos de ensino para favorecer a melhoria do desempenho de seu aluno? Quais?

3 Houve alguma situação em que você encontrou dificuldades para promover a participação e a aprendizagem de seu aluno em sua disciplina?

- *Caso Positivo:* Descreva a situação.

- *Caso Negativo:* Justifique.

4 Você identifica que o aluno Down tem mais facilidade ou dificuldade em determinados conteúdos de Geografia? Quais seriam esses conteúdos?

5 Como é a socialização do aluno Down com você e com a classe?

- *Caso Positivo:* Você lembra ter sido necessário alguma orientação aos alunos ou algum procedimento específico para favorecer esta boa socialização ou desde o início ela foi boa?

- *Caso Negativo:* Você identifica algum fator que dificulta o processo de socialização entre os alunos? Você já desenvolveu alguma estratégia ou procedimento específico para favorecer a melhoria da socialização do aluno com a classe?

6 Descreva sua prática pedagógica em sala de aula com exemplos de situações de ensino envolvendo o aluno Down.

7 Há/Houve apoio por parte da coordenação da escola/órgãos públicos por meio de cursos, disponibilização de materiais, recursos didáticos, disponibilização de professores de apoio, orientação da pedagoga da escola, orientação da professora especialista da sala de recursos para promover a inclusão de alunos e/ou Síndrome de Down?

- *Caso positivo:* Como esse apoio pôde a/o auxiliar em sala de aula?

- *Caso negativo:* Você buscou a coordenação pedagógica para que esse apoio fosse lhe disponibilizado?

8 Em sua opinião, o curso de licenciatura em Geografia deu embasamento teórico e/ou prático para o auxiliar em suas práticas, no processo de ensino e de aprendizagem e no processo de inclusão do aluno com SD? Justifique e, se possível, dê exemplos.

9 Descreva algumas características positivas e/ou negativas do curso de licenciatura em Geografia diante da preparação recebido para a inclusão de alunos com SD.

10 Com base em sua experiência e em sua opinião, o que seria necessário para aprimorar o curso de licenciatura em Geografia diante do processo de inclusão de alunos com NEE?

APÊNDICE B
DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Ilma. Sra.

Prafa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – UEL

Senhora coordenadora,

Declaramos que nós da coordenação pedagógica e direção auxiliar do Colégio Estadual _____, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa intitulado “O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN MATRICULADOS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO: PERCEPÇÕES E PRÁTICAS DE SEUS PROFESSORES”, sob responsabilidade de Juliana Santiago de Freitas, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, em 2016/2017. Estamos cientes que as unidades de análise da pesquisa serão professores de Geografia regentes de classes comuns que tenham alunos com Síndrome de Down, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 do CNS e complementares.

Atenciosamente,

Nome do(a) Coordenador(a)

Coordenador(a) Pedagógico(a) do Colégio Estadual _____ –
Londrina/PR

ANEXOS

ANEXO A

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DE ACORDO COM ORIENTAÇÕES DE DANNA E MATOS (1982)

Observação nº**1 – Identificações Gerais**

a) Nome do Observador:

b) Objetivo da Observação:

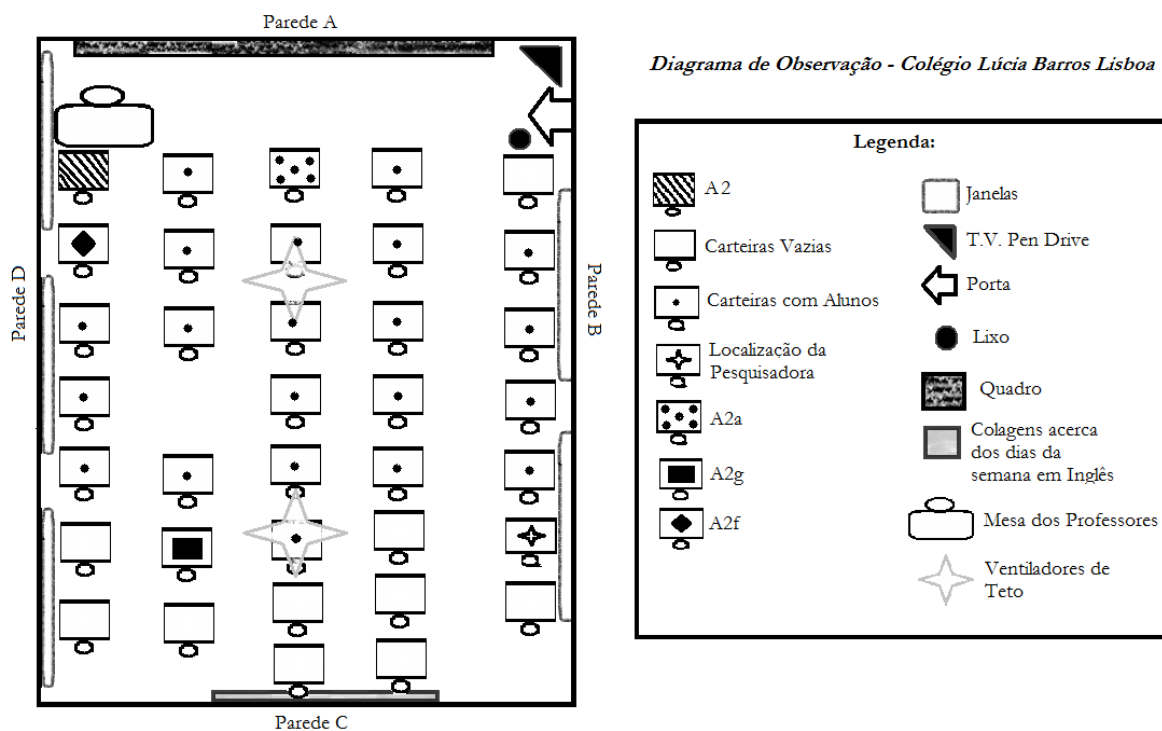
c) Identificação dos Sujeitos Observados:

I) Sujeitos Primários:II) Sujeitos Secundários:**2 – Identificação das Condições em que a Observação Ocorre**

d) Data da Observação: ___/___/_____ – _____-feira

e) Horário da Observação – Início: 00h00min / Fim: 00h00min

f) Diagrama da Situação:

Diagrama X – Sala de Aula (exemplo)g) *Relato do Ambiente Físico:*

h) Descrição dos Sujeitos Observados:

I) Sujeitos primários:

II) Sujeitos secundários:

i) Relato do Ambiente Social:

3 – Registro dos Comportamentos e Circunstâncias Ambientais

j) Registro Propriamente Dito:

k) Observações: