

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS
CURSO DE GRADUAÇÃO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**

SAMUEL DOS SANTOS

**A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL E A FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

PORTO ALEGRE

2022

SAMUEL DOS SANTOS

**A UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL E A FORMAÇÃO DO
PROFESSOR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Trabalho de Conclusão apresentado à
Comissão de Graduação do Curso de
Geografia, como parte dos requisitos
necessários à obtenção do título de
Licenciado.

Orientadora: Prof.^a Dra. Roselane Zordan
Costella

Depto. de Geografia – IGEO/UFRGS

PORTO ALEGRE

2022

Dedicatória

À memória de Mafalda Prá Rodrigues.

Agradecimentos

Primeiramente, gostaria de agradecer a todos os meus familiares, descendentes diretos de Mafalda Prá Rodrigues: Belga, Geraldo, Rosane, Leonardo, Aroldo, Eliane, Déric, Dérion, Elga, Fernando, Eduardo, Paulo, Geovana, Isadhora, Alfredo, Marcia e Gabriel. Graças à oportunidade a mim concedida em permanecer tanto tempo junto à morada de vocês, vislumbro a formação dentro de uma universidade pública, gratuita e de qualidade. Tenho uma dívida enorme com vocês. Não tenho comolhos retribuir diretamente, mas espero devolver à sociedade, da mesma forma que a tia Mafalda inúmeras vezes assim o fez.

A minha mãe, Rubia, e aos meus irmãos Juliano e Elano Jr. Obrigado pela paciência, pelas acolhidas, pelos puxões de orelhas e pelas conversas animadoras.

Aos meus amigos que a vida e a Geografia me deu: Adriana, Marcela, Cintia, Jane, Rafael Bricoli, Rafael, Breno, Karina, Laisa, Genilson, Léo Sassi, Léo Malta, Diego, Roger, Janaina, Murillo, Neemias, Carolina, Michele... Com a presença constante de vocês em minha vida tudo é mais alegre, vibrante, possível, leve! Obrigado por tanto e por estarem sempre presentes!

Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), especialmente, aos Professores com os quais tive o privilégio de trabalhar, aos colegas, a todos os funcionários terceirizados, enfim, a toda comunidade que constitui esta Universidade!

A força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos, quando apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une.

Milton Santos, Geógrafo.

RESUMO

As políticas educacionais voltadas para o atendimento da pessoa com deficiência aqui no Brasil, nos últimos vinte anos, têm passado por grandes alterações. Tais mudanças levaram o aluno com deficiência a migrar das instituições de atendimento especializado para as salas de aula do ensino regular, a fim de promover a efetiva participação junto à sociedade. Contudo, não basta apenas o ingresso de alunos junto ao ensino regular, se faz necessário que toda a estrutura escolar esteja qualificada: entre essas qualificações, a formação de professores. Desde modo, esta pesquisa busca compreender como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) vem qualificando o egresso do curso de licenciatura em Geografia, para trabalhar em sala regular com alunos da educação inclusiva. Para tanto, optou-se pela leitura de referências bibliográficas que remontam os processos históricos nacionais da educação inclusiva e a legislação vigente em nosso país. Para entender como a UFRGS vem profissionalizando seus estudantes, optou-se pela leitura do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia e das súmulas das disciplinas obrigatórias do curso, buscando identificar palavras-chave pré-selecionadas, cujo contexto abordam a educação inclusiva. Por último, um questionário aplicado a professores recém-formados e que já trabalham em sala de aula, buscando compreender quais as contribuições que o curso propiciou para o trabalho com alunos da educação inclusiva. Os resultados encontrados foram baixa presença de palavras-chave nas súmulas das disciplinas obrigatórias, a concentração de palavras-chave no Projeto Pedagógico do Curso em Licenciatura de Geografia voltado para o atendimento a egressos que tenham alguma necessidade especial. Por parte dos professores recém-formados um sentimento de pouca capacitação para o trabalho com alunos com necessidades especiais.

PALAVRAS-CHAVE: Geografia. Inclusão. Deficiência. Formação. Necessidades educacionais especiais.

ABSTRACT

The educational policies directed to the handicapped person here in Brasil, over the last 20 years, have been through major legislative changes. Such changes took the handicapped student to migrate from specialized educational institutions to a regular classroom, promoting the effective participation of this citizen in the society. However, only the entrance of the students with special needs in to the regular classroom, is not sufficient. It's necessary that the entire educational system maybe qualified, including here the teacher's capacitation. Throught his study, this research seeks to understand how the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) has been training and qualifying the teachers who start the Geography Teaching course, to work in the regular classroom with students with special needs. Therefore, we chose to read bibliographic references that date back to the historical processes of inclusive education and the legislation in force in our country. To understand how UFRGS has been professionalizing its students, it was decided to read the Pedagogical Project of the Degree in Geography and the summaries of the compulsory subjects of the course, seeking to identify pre-selected keywords, whose context addresses inclusive education. Finally, one applied to newly graduated teachers who already work in the classroom, seeking as contributions that the course provided or studied for students of inclusive education. Finally, one applied to five newly graduated teachers who already work in the classroom, seeking as contributions that the course provided or studied for students of inclusive education. The results were obtained by the presence of mandatory summary keywords, the concentration of the keys in the keys in the Heavy service. On the part of newly graduated teachers, a feeling of qualification to work with students with special needs.

KEYWORDS: Geography. Inclusion. Handicapped. Training. Special Educational Needs

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. CAMINHOS E MOTIVAÇÕES PESSOAIS	11
3. METODOLOGIA.....	13
4. MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	14
5. O PAPEL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA.....	18
5.1. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO EM LICENCIATURA EM GEOGRAFIA (PPCGeo).	20
5.2. SÚMULAS DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA.....	23
6. OS PROFESSORES RECÉM-FORMADOS/FORMANDOS E SUAS PERSPECTIVAS ENTRE TEORIA E PRÁTICA: CONHECIMENTO A SERVIÇO DA INCLUSÃO	25
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50

1. INTRODUÇÃO

A educação está em constante processo de mudança. Ora se modificam os currículos, se criam novas metodologias de ensino, ora-se reformulam os materiais que serão usados, aprimoram-se métodos de avaliação, entre outros. Alguns desses processos são lentos e carecem de tempo para que sejam melhores empregados. Outros, no entanto, são rápidos e urgem por mudanças. Talvez, o melhor exemplo desta foi a necessidade das aulas em ambientes virtuais frente ao isolamento social, imposto pela pandemia de COVID-19 e que se disseminou no início de 2020 no Brasil.

Uma das minhas inquietações com relação à sala de aula é como tornar o ensino democrático e acessível aos alunos. É necessário lembrar que a escola desempenha um importante papel nos processos de desenvolvimento social para crianças, adolescentes e adultos, bem como o acesso à educação é um direito de todos conforme o art. 205 da Constituição Brasileira de 1988. Contudo, quando penso em uma sala de aula, nos desafios que ela impõe, se vê com importância refletir sobre as diferentes habilidades e capacidades que cada aluno pode desenvolver para alcançar o aprendizado. Alunos não são uniformes, cada um possui particularidades e necessidades distintas. Da mesma forma, os professores também possuem habilidades e capacidades diferentes, tendo suas formações com base em instituições com currículos muito diversificados.

O presente estudo direciona um olhar sobre a qualificação do futuro profissional de licenciatura em Geografia graduados pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na perspectiva do atendimento a alunos da educação especial. A investigação busca compreender quais as perspectivas desses recém-formados quanto ao trabalho com estes alunos.

Conforme a Política Nacional de Educação Especial (2020) compreende-se como público alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, incluídos os educandos com transtorno do espectro autista, e estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Pesquisar esse tema se torna um desafio, considerando a situação do trato com as diferenças no contexto brasileiro. Segundo a *Pesquisa Nacional de Saúde Escolar – 2019*, cerca de 23% dos alunos, da faixa etária entre treze e dezessete

que foram entrevistados, afirmaram que nos últimos trinta dias antes da aplicação do inquérito, em duas ou mais vezes se sentiram humilhados por parte de seus colegas. Além disso, aproximadamente 12% dos alunos da mesma faixa etária, admitiram praticar *bullying* contra algum colega. Nessa mesma pesquisa, é apresentado outro estudo, elaborado em 2019, pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD), denominado de *Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Teaching and Learning International Survey – Talis)*, o qual apresenta que “o ambiente escolar brasileiro é duas vezes mais suscetível ao *bullying* do que a média geral das instituições de ensino em 48 países” (OCDE, 2019 *apud* IBGE, 2021, p. 40).

Apesar de esta pesquisa estar voltada para o entendimento da qualificação dos licenciados nesta Universidade, os processos educacionais não perpassam exclusivamente pela profissionalização dos professores. Fatores como estrutura física, acesso às novas tecnologias, fornecimento de merenda, salários em dia, segurança e tantos outros aspectos são fundamentais para o bom funcionamento escolar e o aprendizado dos estudantes.

Como justificativa para esse estudo tem-se o fato que, segundo o Censo 2010, cerca de 45 milhões de pessoas apresentavam algum tipo de deficiência. Destas, aproximadamente 4,6 milhões de pessoas se encontravam na faixa etária de zero a dezessete anos, conforme dados apurados no Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA). Apesar de representarem torno de 2,4% da população,¹ o artigo 205 da Constituição Brasileira afirma que:

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

Todavia, é preciso olhar para além da Constituição Brasileira, pois há grupos que estão mais sujeitos à marginalização. A Abolição da Escravidão no Brasil, por exemplo, aconteceu há pouco mais de 130 anos. O Brasil ocupa a sétima posição entre os países com maior desigualdade social, conforme o Relatório de Desenvolvimento Humano (RHD), de 2019. A promoção de uma educação que procure atender as necessidades de forma mais completa possível, uma pedagogia

¹ População brasileira estimada no ano de 2010 era de 190,7 milhões de pessoas (IBGE, 2010).

libertária, faz-se necessário na tentativa de minimizar tais diferenças. Segundo Silva e Azevedo (2016),

A inclusão escolar é uma temática que vem avançando do cenário educacional brasileiro, desde a Constituição Federal em 1988, A LDB em 1996, o Decreto nº 7.611/ 2011, Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 entre outros dispõem sobre a inclusão e a educação especial (SILVA; AZEVEDO, 2016, p. 2).

Apesar de termos avanços legislativos na promoção de práticas inclusivas, é necessário fazer determinados questionamentos: como estas medidas estão acontecendo na prática? De que maneira as instituições formadoras estão qualificando os futuros professores para atender tal demanda? Deste modo, a presente pesquisa pretende nos levar a uma reflexão do caminho tomado quanto à preparação técnica e humana dos futuros professores de Geografia formados na UFRGS.

2. CAMINHOS E MOTIVAÇÕES PESSOAIS

Nascido, criado e formado até a educação básica na cidade de Urubici (SC), frequentei duas escolas locais. Merenda, ônibus, biblioteca, dentista, profissionais formados nas áreas, escolas com boa estrutura foram realidades na minha formação. Sempre mantive boas relações com os professores. Contudo, minha relação com os demais estudantes, principalmente os do sexo masculino, não era harmoniosa.

Meu comportamento era diferente dos demais colegas meninos. Sempre preferi andar em meio às garotas, jogar voleibol ao invés de futebol e minha forma de falar e agir sempre foi motivo de chacota entre os garotos. Muitas piadas, apelidos maldosos e agressões por parte dos colegas, principalmente proveniente dos rapazes, vivenciei durante a formação básica. Até meus onze, doze anos, eu não compreendia muito bem porque tal violência acontecia. O despertar sobre isso aconteceu na minha adolescência, com a descoberta da minha homossexualidade.

As incursões de políticas que previam formalmente o debate sobre homossexualidade no currículo escolar se deram um ano após o término de meu ensino médio, com o lançamento do programa nacional “Brasil Sem Homofobia” (2004). O projeto previa elaborar diretrizes que orientassem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que corroborassem o respeito ao cidadão e não discriminação por orientação sexual, a formação de professores na área da

sexualidade, a elaboração de materiais educativos sobre superação da homofobia e orientação sexual e a divulgação de informações científicas acerca da sexualidade humana.

Ainda no período de minha formação básica, duas estudantes que frequentavam a Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE), usavam o mesmo transporte que eu. Lembro-me de interagir muito pouco com elas apesar de quase todos os dias esperarmos no mesmo ponto de ônibus. Nas poucas vezes que interagi com essas estudantes, sentia-me inseguro e com receio de que alguma situação embaraçosa acontecesse e eu não soubesse lidar. Era comum, por parte de outros estudantes que também aguardavam o transporte, a não interação e piadas pejorativas sobre os estudantes que frequentavam a APAE.

Já no ensino superior, com mais vivência, com maior apropriação sobre minha identidade, encontrei no curso de Geografia um espaço onde minha sexualidade e meu jeito de ser, não eram motivos de deboche por parte dos colegas. Sempre me senti acolhido e respeitado pela maioria das pessoas pelas quais tive contato durante minha formação superior. Os debates sobre gênero e sexualidade, diferentemente da minha formação básica, foram presentes e amplamente discutidos. A segregação vivida na educação básica deu lugar à integração junto aos diversos colegas e professores na minha jornada acadêmica.

Minhas primeiras inquietações sobre inclusão começaram na disciplina de Metodologia da Pesquisa em Geografia, ministradas pela Prof.^a Dra. Claudia Zeferino e pelo Prof. Dr. Nelson Gruber. Desenvolvi um projeto direcionado à análise da estrutura do departamento de Geociências, quanto à acessibilidade para pessoas com dificuldade de locomoção. Sempre observei a estrutura da UFRGS e identifiquei locais com difícil acesso: O Instituto de Artes (IA) e o Restaurante Universitário do Campus do Vale, que até 2018 tinham como único acesso escadas, entre outros.

Contudo, mais tarde, na disciplina “Estágio Supervisionado em Geografia III”, ministrada pelo Prof. Dr. Nestor Kaecher, voltado para a prática docente no ensino fundamental, surgiram as primeiras ideias dessa pesquisa. Desenvolvi meu estágio no Colégio de Aplicação (CAp) em duas turmas do sexto ano. Graças à infraestrutura da escola, recebi a informação que havia alunos com transtorno do espectro autista. Muitas foram às reflexões acerca de como se daria o processo pedagógico, alternativas lúdicas de ensino, tutoriais, entre outras técnicas, para uma docência mais global possível.

Foi na aplicação de uma prova em que a aluna “J”, diagnosticada com déficit de atenção, se pôs a chorar debruçada na carteira. Eu a questioneei do porquê de estar tão nervosa. “J” relatou que estava tendo dificuldade em entender a matéria. Ainda não é o momento para relatar minha experiência e percepções sobre essa situação. Deixarei para realizar tais análises junto ao capítulo final.

Minhas experiências pessoais com o *bullying* e o pouco contato com pessoas da Educação Especial me levam a refletir sobre de que forma o curso de Licenciatura em Geografia da UFRGS está capacitando seus profissionais para a atuação com alunos de inclusão. Consequentemente, entender quais são as percepções dos recém-formados/formandos para o trabalho em sala de aula, dando atenção aos alunos que necessitam de atendimento educacional especial.

3. METODOLOGIA

Para dar conta desta pesquisa, optou-se pelo desenvolvimento do objetivo central, que já anuncia a própria questão de pesquisa, a de compreender como os professores egressos da Geografia da UFRGS se sentem ao trabalhar com alunos da educação especial no cotidiano da sala de aula.

No entendimento de que este objetivo geral necessita de caminhos mais pontuais, foram escolhidos os seguintes objetivos específicos: 1. analisar o currículo da Licenciatura em Geografia da UFRGS para reconhecer a formação dos professores em relação ao ensino inclusivo; 2. entender o sentimento dos professores em relação à autonomia e à competência ao trabalhar em sala de aula com alunos da educação especial.

Para o desenvolvimento da pesquisa, foi realizada uma revisão de literatura que aborda a temática, traçando um retrospecto histórico-nacional no atendimento aos estudantes da educação inclusiva, bem como uma leitura da legislação brasileira que ampara essa modalidade educacional. Destaca-se as mudanças apresentadas pelas diferentes Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN), nos últimos sessenta anos, e a Política Nacional de Educação Especial, elaborada em 2008 e atualizada em 2020.

Ao que se refere ao processo pedagógico de formação acadêmica, optou-se por uma análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia (PPCGeo) da UFRGS e pela leitura das súmulas das disciplinas obrigatórias do referido curso, a fim de identificar as medidas adotadas para a qualificação do

professor. A respeito disso, optou-se como ferramenta de pesquisa a busca por palavras-chave previamente selecionadas e que remetem à educação inclusiva.

Por último, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com alunos formados ou formandos em Licenciatura do curso de Geografia da UFRGS, buscando compreender suas percepções em relação à qualificação recebida para o atendimento aos alunos da educação especial. A aplicação do questionário foi enviada por correio eletrônico para sete licenciados formados ou formandos e que, em conversa prévia, já trabalhavam ou trabalharam em sala de aula. Cinco professores retornaram. As perguntas de um a cinco têm caráter mais objetivo e estabelecem o perfil do entrevistado: o período de formação junto à UFRGS, quanto tempo trabalha ou trabalhou em sala de aula, o tipo de instituição em que desempenhava as suas funções (Escola Privada, Escola Pública Estadual ou Municipal) e se possuíam alunos da educação inclusiva (todos confirmaram que possuíam). As perguntas de seis a doze, com caráter mais subjetivo, buscaram compreender como o Curso de Licenciatura em Geografia contribuiu para o atendimento aos alunos da educação especial, se foram oferecidos capacitações por parte das instituições em que trabalham ou trabalhavam, as relações entre o aluno da educação inclusiva com o meio escolar, entre outras.

4. MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A vontade em estudar esta temática me levou a querer saber como, pelo caminho das políticas públicas, esse assunto fluiu historicamente. Dessa forma, neste capítulo será apresentada um pouco da história dos anseios de inclusão no Brasil.

Os primeiros passos para uma educação mais inclusiva aqui no Brasil, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), data do período Imperial, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) – atual Instituto Benjamin Constant (IBC) - e do Instituto dos Surdos Mudos (1857) – atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). Ambos situados na antiga capital brasileira, a cidade do Rio de Janeiro. Em 1926 é criado o Instituto Pestalozzi, que inicialmente realizava atendimento às pessoas com deficiência mental e, em 1945, a criação do “primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena

Antipoff” (PNEE-EI, 2008, p. 6). Em 1954, cria-se a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

No início dos anos 60, cria-se a Lei nº 4.024/61, seguida pela Lei nº 5.692/71, que define as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Uma das prerrogativas previstas pela referida lei é de que “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (MEC/BRASIL, Lei nº 4.024/1961, p. 51). Em 1973, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, que tinha como objetivo proporcionar oportunidades educacionais aos “excepcionais” em território nacional, do ensino Pré-escolar ao Ensino Supletivo. Os sujeitos entendidos como “excepcionais”, para o CENESP, compreendiam os “deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade” (CENESP/BRASIL, 1973).

Outro importante marco para a educação inclusiva no país foi a Constituição Federal de 1988 que, em seu art. 205, prevê:

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

Ainda sobre a constituição, artigo 208 versa sobre as garantias do Estado para a efetiva aplicação das políticas educacionais. No item III do referido artigo, está previsto o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). Entretanto, na perspectiva de Vicente, “não houve a organização de um sistema de inclusão nas escolas públicas, o que promovia o trabalho de escolas especiais ou de ações isoladas de alguns estados” (VICENTE, 2015, p. 29). Nesse cenário, as instituições educacionais especializadas, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Sociedade Pestalozzi acabavam desempenhando um papel quase integral no processo de escolarização dos alunos ditos “excepcionais”.

Em 1994, a *Declaração de Salamanca* surge como importante marco global na escolarização para alunos com deficiência. Realizada na cidade que nomeia tal resolução, na Espanha, prevê “regras padrões sobre equalização de oportunidades para pessoas com deficiências” (SALAMANCA, 1994, p 1). O tema analisado foi a necessidade da educação de todas as crianças acontecer no sistema regular de

ensino, especialmente aqueles que apresentem alguma deficiência. Além disso, a declaração prevê que seus signatários elaborem políticas e a organização dos espaços escolares para o recebimento dos alunos em questão, a conscientização da comunidade em geral, o destino de recursos financeiros e o recrutamento e treinamento de educadores. Oitenta e oito governos, entre eles o Brasil, e mais 25 organizações internacionais, comprometeram-se em adotar as medidas acordadas.

A fim de cumprir com acordos internacionais, em dezembro de 1996, era sancionado a LDEBEN nº 9.394 que trouxe significativas alterações legislativas para a Educação Especial, prevendo currículos, métodos e recursos para o atendimento das necessidades especiais desses educandos. Pela primeira vez, temos a menção da qualificação técnica-docente:

[...] 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 (BRASIL, 1996).

Outra importante marca para a Educação Inclusiva foi a aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE - (Lei nº 10.172), sancionado em nove de Janeiro de 2001, tendo como prazo uma década para o cumprimento das metas estipuladas. Conforme Figueira, a Educação Especial passa a ser considerada uma modalidade de ensino “trazendo como diretriz a plena integração das pessoas com necessidades especiais em todas as áreas da sociedade” (FIGUEIRA, 2021, p. 82-83), reforçando o direito à educação para todos e a predileção pela permanência desse aluno nas escolas regulares.

Realizada no ano de 1999 e organizada pela Organização dos Estados Americanos (OEA), a *Convenção de Guatemala* preconiza que toda forma de discriminação contra a “pessoa portadora de deficiência”² deve ser eliminada, tendo em vista que são dotadas dos “[...] mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas” (CONVENÇÃO DE GUATEMALA, 1999). O Brasil se tornou signatário a partir do decreto nº 3.956, em 2001.

No início dos anos 2000, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) passa a adotar a expressão necessidades educacionais especiais. Conforme Sampaio e Sampaio, o termo surge afim de “evitar os efeitos negativos de outras expressões utilizadas no contexto educacional” (SAMPAIO; SAMPAIO, 2009, p 40), tais como

² Atualmente, o termo “pessoa portadora de deficiência” não deve ser usado. O correto é usar “pessoa com deficiência” (PcD).

“excepcionais”, “superdotados”, “deficientes” e etc. Assim, transfere-se o foco não para o aluno, mas, sim, para as respostas educacionais que eles necessitam, uma vez que nem todo aluno que tem uma deficiência, tem uma necessidade educacional especial.

É importante entender quem são os sujeitos que a educação especial atende. Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE, estes são:

Alunos com deficiência: àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

Alunos com altas habilidades/superdotação: demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (PNEE, 2008, grifo nosso, p. 15).

Outros importantes acontecimentos contribuíram para a melhoria da educação inclusiva: o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio de expressão e comunicação legal (Lei nº 10.436/2002); a portaria do MEC nº 2678/2002, com as diretrizes para a adoção nacional do Sistema Braille, norteando seus usos, sua produção e sua divulgação; o Programa Brasil Acessível promulgado pelo decreto nº 5.296/04, que normatiza mecanismos de acessibilidade para pessoas com mobilidade reduzida ou com deficiência, entre outros.

Ao abordarmos a legislação e, historicamente, a sua evolução, percebemos que, apesar de significativas melhorias na abordagem da educação inclusiva, ainda estamos necessitando de um maior entendimento e aplicação no Brasil. Em nove de agosto de 2021, o Ministro da Educação, Milton Ribeiro, em entrevista concedida ao programa *Sem Censura*, da TV Brasil, afirmou que crianças com deficiências "atrapalhavam" os demais alunos sem a mesma condição quando colocadas na mesma sala de aula. Em sua fala preconceituosa, o Ministro reforça a ideia da criação de salas de recurso para o atendimento de crianças com deficiência, e que a decisão de matricular alunos com deficiência em salas regulares ou em salas de recursos especializadas ficaria a critério dos pais, o que contraria o parecer nº

13/2009, elaborado pelo Conselho Nacional da Educação/Câmara da Educação Básica, que prevê a obrigatoriedade da matrícula de alunos da Educação Especial junto ao ensino regular.

Se formos fazer uma análise, no passado as pessoas que eram ditas “excepcionais”, não apareciam em ambientes públicos, para as famílias era um ato vergonhoso ter um filho ou filha nessas condições. Por muitos anos, essas pessoas viveram isoladas e sofrendo das mais diversas violências.³ A entrada delas em lugares públicos, com convivência múltipla foi um grande ganho para a saúde, tanto de quem tem alguma deficiência, quanto para o dito “normal”, que desenvolve a empatia e qualifica as suas relações.

Temos muito a crescer neste sentido, precisamos, enquanto professores, sensibilizarmo-nos com estas situações de integração e inclusão. Os ditos “normais”, em nosso entendimento, têm muito mais diferenças entre si do que comparados aos que apresentam alguma dificuldade perene. Ao final de contas, quem são os normais?

Outra concepção importante para esta discussão vem no capítulo seguinte. Quem prepara e como são preparados os professores das escolas para lidar com as diferenças? O que é mais importante e até onde é possível fazer um bom trabalho com os alunos em sua diversidade?

5. O PAPEL DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Os processos de políticas de capacitação de professores, na história da educação inclusiva, ganharam maior visibilidade a partir dos anos 2000. Pontuo quatro marcos importantes: a *Declaração de Salamanca*, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) e a CNE/CB nº 13/2009.

Com relação à *Declaração de Salamanca*, Brabo (2013) pontua quatro itens relacionados à formação docente:

38. Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator-chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas. As seguintes ações poderiam ser tomadas. Além disso, a

³ Esse fato histórico pode ser encontrado tanto em arquivos ou escritos literários do/sobre passado brasileiro, quanto em documentários, como, por exemplo, o *Holocausto Brasileiro* (MENDZ; ARBEX, 2016).

importância do recrutamento de professores que possam servir como modelo para crianças portadoras de deficiências torna-se cada vez mais reconhecida.

39. Treinamento pré-profissional deveria fornecer a todos os estudantes de pedagogia de ensino primário ou secundário, orientação positiva frente à deficiência, desta forma desenvolvendo um entendimento daquilo que pode ser alcançado nas escolas através dos serviços de apoio disponíveis na localidade. O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. Nas escolas práticas de treinamento de professores, atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais.

41. As habilidades requeridas para responder as necessidades educacionais especiais deveriam ser levadas em consideração durante a avaliação dos estudos e da graduação de professores.

46. Universidades possuem um papel majoritário no sentido de aconselhamento no processo de desenvolvimento da educação especial, especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento. Redes de trabalho entre universidades e instituições de aprendizagem superior em países desenvolvidos e em desenvolvimento deveriam ser promovidas. A ligação entre pesquisa e treinamento neste sentido é de grande significado. Também é muito importante o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994 *apud* BRABO, 2013, p. 17-18).

Ao analisar os subitens, Brabo salienta que a formação de profissionais da educação não perpassa apenas pela formação técnica, mas há, sim, a necessidade de uma mudança quanto ao pensamento a respeito da deficiência (denominada orientação positiva). Ela pontua a importância que as universidades desempenham ao fomentar pesquisa, avaliação e a preparação de formadores de professores. Além disso, a pesquisadora salienta que a crença do professor perante o estudante que tenha uma deficiência pode potencializar o aprendizado. Mas as Universidades, de fato, estão desempenhando este papel?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394) de 1996 surge como importante marco legislativo à educação especial. Além de prever o efetivo acolhimento de alunos com deficiência e a reformulação de expressões pejorativas anteriormente empregadas à pessoa com deficiência, pela primeira vez temos a menção sobre a necessidade de qualificação técnica docente para professores do ensino superior, para os licenciados e para professores de formação média.

O Plano Nacional da Educação (Lei nº10.172/01) tinha por objetivo a melhoria da qualidade de ensino, a elevação da escolaridade da população, a redução de desigualdades sociais e a democratização da gestão da educação pública. Desse modo, um dos objetivos previstos para a Educação Especial é “incluir nos currículos de formação de professores, nos níveis médio e superior, conteúdos e disciplinas específicas para a capacitação ao atendimento dos alunos especiais” (PNE/BRASIL, 2001, p.), reiterando as determinações da LDBEN nº 9.394/96.

Em 2009, o parecer nº 13/2009 elaborado pelo Conselho Nacional da Educação/Câmara da Educação Básica regulamenta a obrigatoriedade da matrícula de alunos da Educação Especial junto ao ensino regular. Nesse sentido, Brabo traz a reflexão de que, “se há tal obrigatoriedade, há mais um motivo para que se invista no professor que irá trabalhar com esses alunos na escola comum” (BRABO, 2013, p. 21).

Para entendermos como o curso de Licenciatura em Geografia da UFRGS tem preparado os futuros docentes para o trabalho com alunos de inclusão, optou-se pela leitura das súmulas das disciplinas obrigatórias e a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia. Para isso, pretende-se identificar menções à educação inclusiva, utilizando como ferramenta analítica a busca por palavras-chave.

5.1. PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO EM LICENCIATURA EM GEOGRAFIA (PPCGeo).

Aprovado no início de 2018 e vigente até a data de apresentação deste, o Projeto Pedagógico do Curso em Licenciatura em Geografia (PPCGeo), conforme descrito em seu texto, está em consonância com as resoluções CNE/CES nº 14, de 13 de março de 2002⁴ e a Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015.⁵ Tais normativas estabelecem regulamentos curriculares para a formação dos futuros licenciados da UFRGS. As atividades para a formação do futuro licenciado, conforme o PPCGeo, estão assim dispostas:

⁴ Fixa as Diretrizes Curriculares para os cursos de Geografia.

⁵ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores.

Tabela 1. Total de créditos exigidos para a formação em licenciatura em Geografia – UFRGS.

Nº créditos totais: 205 créditos
Nº créditos em disciplinas obrigatórias: 152 créditos
Nº créditos nos estágios de docência: 27 créditos
Nº créditos em disciplinas eletivas: 20 créditos
Nº créditos em atividades complementares: 6 créditos
Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Tabela 2. Total de horas exigidos para a formação em licenciatura em Geografia– UFRGS.

Carga horária total: 3335 horas
Carga horária em disciplinas obrigatórias: 2280 horas
Carga horária obrigatória nos estágios de docência: 405 horas
Carga horária no TCC: 150 horas
Carga horária em disciplinas eletivas: 300 horas
Carga horária em atividades complementares: 200 horas (convertidas conforme a regulamentação das atividades complementares para o Curso de Geografia)
Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Para analisar o PPCGeo, optou-se como ferramenta de pesquisa a busca por palavras-chave, buscando compreender como o instituto tem trabalhado com as questões relacionadas à inclusão, de forma geral. Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), entende-se por palavras-chave aquelas que são mais representativas dentro do conteúdo do documento e devem ser escolhidas em vocabulário controlado. Conforme Gonçalves (2008),

palavra-chave é a palavra que traduz o sentido de um contexto, que o torna claro e o identifica, ou ainda palavra que identifica elementos correlatos ou que pertençam à mesma área de interesse para fins de pesquisa (HOUAISS, 2001, p. 2108, *apud* GONÇALVES, 2008, p. 5).

Não há um número mínimo estipulado pela ABNT quanto ao número de palavras-chave que um trabalho científico necessita representar. Desse modo, optou-se trabalhar com cinco palavras-chave para o Projeto Pedagógico do Curso em Licenciatura em Geografia. São elas:

Tabela 3. Palavras-chave selecionadas para análise do Projeto Pedagógico do Curso em Licenciatura em Geografia (UFRGS).

Palavras-chave
Inclusão
Necessidades Educacionais Especiais/Necessidades Especiais
Deficiência
Altas Habilidades
Diversidade
Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Os resultados encontrados foram os seguintes:

Tabela 4. Número de ocorrências das palavras-chave no Projeto Pedagógico do Curso em licenciatura em Geografia (UFRGS).

Palavras-chave	nº de ocorrências
Inclusão	6
Necessidades Educacionais Especiais/Necessidades Especiais	5
Deficiência	12
Altas Habilidades	1
Diversidade	3
TOTAL	27

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

No PPCGeo (2018), as palavras-chave “diversidade” e “inclusão” aparecem uma vez, logo no início, como princípios e valores da UFRGS, respectivamente. A palavra-chave “diversidade” aparece mais duas vezes (páginas 5 e 7), referindo-se à formação de profissionais do magistério que respeitam a diferença e a diversidade de instituições e de indivíduos.

Quanto às demais 23 ocorrências das palavras-chave, todas foram encontradas no item 9. *Política de Atendimento a Portadores de Necessidades Especiais* (2018). Dentre as ações previstas, temos questões quanto à acessibilidade de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida; apoio a pessoas com deficiência visual através da confecção de textos em braile; a capacitação de funcionários para interpretar a fala dos docentes para a Língua de Sinais. Nessa linha, o documento visa “adquirir instrumentos que sejam necessários para facilitar a aprendizagem e locomoção de alunos com paralisia cerebral e deficiência física nos espaços da Universidade e em sala de aula” (PPCGeo/UFRGS, 2018, p. 28), entre outras. Esses são direcionamentos voltados para o atendimento a um aluno com deficiência que eventualmente ingresse no ensino superior da UFRGS.

Ainda no item nove, temos a menção sobre as disciplinas formativas para o atendimento a pessoas com necessidades especiais:

A Resolução 08/2005 que ampliou a Resolução nº04/2004 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRGS indica que:

§4º-Deverá ser oferecida disciplina de caráter obrigatório, que capacite o futuro docente a atender estudantes que apresentem necessidades educacionais especiais, visando o desenvolvimento de tal competência.

A Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS (COORLICEN), em consonância com as políticas federais, aprovou a inclusão das disciplinas de EDU03071 - LIBRAS e EDU01013 – Intervenção Pedagógica e Necessidades Educacionais Especiais em todos os cursos de licenciatura da UFRGS, a partir do segundo semestre de 2010 (*Ibidem*, p. 29).

Percebe-se uma concentração das palavras-chave selecionadas em apenas um item do Projeto Político Pedagógico. Fica evidente uma preocupação por parte da Universidade em receber um egresso com deficiência. Mas para que um egresso deficiente seja aprovado para estudar na UFRGS, ele deverá passar por professores qualificados na educação básica que o capacitem para tal. Nesse sentido, o PPCGeo nos dá o entendimento que apenas as cadeiras de *Intervenção Pedagógica e Necessidades Especiais* e *LIBRAS* serão suficientes para formar um professor capaz de ensinar Geografia a um aluno com deficiência.

5.2. SÚMULAS DAS DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

A fim de compreender como o curso de Licenciatura em Geografia da UFRGS tem contribuído para a formação docente, optou-se pela leitura das súmulas das disciplinas obrigatórias buscando identificar menções à educação inclusiva. Elegeu-se trabalhar com as mesmas palavras-chave utilizadas para a análise do Projeto Pedagógico. Eis, portanto:

Tabela 5. Palavras-chave selecionadas para análise das súmulas das disciplinas obrigatórias em Licenciatura em Geografia (UFRGS).

Palavras-chave
Inclusão
Necessidades Educacionais Especiais/Necessidades Especiais
Deficiência
Altas Habilidades
Diversidade

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Conforme a Comissão de Graduação de Geografia (COMGRAD/GEA) há duas listas de súmulas disponíveis: uma, contemplando o período diurno e, outra, para o período noturno. As súmulas apuradas correspondem ao primeiro semestre de 2022.

Tabela 6. Palavras-chave presentes nas súmulas das disciplinas obrigatórias da licenciatura em Geografia – UFRGS (Diurno e Noturno).

Disciplina	Diurno	Noturno
1. Cartografia A	nada consta	nada consta
2. Educação Geográfica I	nada consta	nada consta
3. Geografia Física	nada consta	nada consta
4. Geologia Física I	nada consta	nada consta
5. Introdução ao Pensamento Geográfico	nada consta	nada consta
6. Cartografia Temática Digital	nada consta	nada consta
7. Climatologia I	nada consta	nada consta
8. Educação Geográfica I I	nada consta	nada consta
9. Estudos em População em Geografia Humana	nada consta	nada consta
10. Geografia Política	nada consta	nada consta
11. Climatologia II	nada consta	nada consta
12. Geografia Econômica	consta	consta
13. Geografia Escolar I	nada consta	nada consta
14. Geomorfologia e Ambiente I	nada consta	nada consta
15. Sensoriamento Remoto em Geografia	nada consta	nada consta
16. Fotogrametria e Int. de Imagens Aéreas e Orbitais	nada consta	nada consta
17. Geografia Agrária	nada consta	nada consta
18. Geografia Escolar II	nada consta	nada consta
19. Geografia Urbana I	nada consta	nada consta
20. Geomorfologia e Ambiente II - A	nada consta	nada consta
21. Educação Contemporânea	nada consta	nada consta
22. Epistemologia da Geografia	nada consta	nada consta
23. Geografia do Brasil	nada consta	nada consta
24. Metodologia do Ensino em Geografia I	nada consta	nada consta
25. Organização do Espaço Mundial - A	nada consta	nada consta
26. Estágio Supervisionado em Geografia I	nada consta	nada consta
27. Metodologia de Pesquisa em Geografia	nada consta	nada consta
28. Metodologia do Ensino em Geografia II	nada consta	nada consta
29. Estágio Supervisionado em Geografia II	nada consta	nada consta
30. Geografia da América Latina	nada consta	nada consta
31. Intervenção Pedag. e Necessidades Especiais	consta	consta
32. Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	nada consta	nada consta
33. Estágio Supervisionado em Geografia III	nada consta	nada consta
34. Geografia do RS	nada consta	nada consta
35. Geografias Descoloniais - Edu. para Eel. Etnico-Raciais	nada consta	nada consta
36. Políticas da Educação Básica	nada consta	nada consta
37. Psicologia da Educação I - A	nada consta	nada consta
38. Estágio Supervisionado em Geografia IV	nada consta	nada consta
39. Trabalho de conclusão de Curso (TCC)	sem súmula	sem súmula

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Em apenas duas disciplinas, as palavras-chave foram encontradas: a primeira, *Geografia Econômica*; já a segunda, *Intervenção Pedagógica e Necessidades Especiais*. Na primeira, encontramos a palavra-chave “diversidade”,

mas seu contexto era sobre a diversidade dos espaços econômicos. Na segunda encontramos as palavras-chave “inclusão” e “necessidades educacionais especiais”. Isso era esperado, pois é justamente a disciplina focada para os debates acerca da educação especial e obrigatória em todos os cursos de licenciatura da UFRGS.

A disciplina de *LIBRAS*, apesar de não ter em sua súmula nenhuma das palavras-chave selecionadas, merece destaque, pois faz parte da resolução 08/2005 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFRGS, a qual prevê disciplinas preparatórias para o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais. Juntamente com *Intervenção Pedagógica e Necessidades Especiais*, elas são componentes curriculares obrigatórios em todas as licenciaturas da UFRGS, a fim de promover o mínimo conhecimento da política de ações voltadas à inclusão.

Entendendo que súmula corresponde a uma síntese contendo informações essenciais sobre algum assunto, ao analisarmos as 39 disciplinas obrigatórias do curso em Licenciatura em Geografia da UFRGS, a ocorrência das palavras-chave aparece em apenas uma, levando em consideração o contexto da educação especial. Ou seja, corresponde a 2,6% do total. Para compreender se este baixo resultado encontrado corresponde à realidade, espera-se que os questionários aplicados aos licenciados recém-formados/formandos possam trazer maiores detalhes sobre como a educação especial está sendo tratada no decorrer do curso.

6. OS PROFESSORES RECÉM-FORMADOS/FORMANDOS E SUAS PERSPECTIVAS ENTRE TEORIA E PRÁTICA: CONHECIMENTO A SERVIÇO DA INCLUSÃO

Como mencionado na introdução desta pesquisa, o objetivo central busca compreender como os professores egressos do curso de Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul se sentem ao trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais no cotidiano de sala de aula. Para atender a demanda, elaborou-se um questionário semiestruturado, a fim de compreender suas perspectivas quanto à temática.

Segundo Gil (1999), o questionário pode ser definido

como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses,

expectativas, situações vivenciadas etc(GIL, 1999, p. 128 *apud* CHAER; DINIZ; RIBEIRO, 2011, p. 260).

Desse modo, espera-se que os participantes da pesquisa tenham liberdade para responder de maneira espontânea, expressando suas ideias e sem a influência por parte da pesquisa ou do pesquisador.

O questionário continha doze perguntas e foi disponibilizado via correio eletrônico. No total, cinco pessoas se dispuseram a participar.⁶ Junto ao questionário foi encaminhado o termo de consentimento livre esclarecido,⁷ contendo informações sobre a pesquisa e ratificando o anonimato quanto à participação.

As perguntas de um a quatro compreendem o perfil do egresso: tempo de graduação, tempo de experiência em sala de aula e as instituições onde os entrevistados exercem/exerceram as suas atividades profissionais.

Tabela 7. Informações sobre os entrevistados.

	Tempo de Graduação (semestre/ano)	Tempo de experiência em sala de aula	Tipo de instituição onde trabalha/trabalhou
Entrevistado A	2014/02 até 2019/02	1 ano e 4 meses	privada
Entrevistado B	2014/02 até 2018/02	1 ano e 10 meses	privada
Entrevistado C	2014/02 até 2019/02	2 anos e 8 meses	pública. estadual
Entrevistado D	2015/01 até 2019/02	1 ano e 4 meses	pública municipal e privada
Entrevistado E	2016/01 até 2021/01	1 ano	pública municipal

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Todos os entrevistados confirmaram que tinham alunos com necessidades educacionais especiais em turmas regulares. Transtornos do espectro autista, transtorno global do desenvolvimento, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade, deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência múltipla e baixa visão, síndrome de down, foram relatados. O entrevistado “E” informou que não lembrava se o aluno “tinha laudo, mas ele tinha dificuldade na escrita, na compreensão e interpretação de textos, e dificuldade na fala. Basicamente ele não escrevia” (ENTREVISTADO E, 2022, apêndice F).

Importante salientar que a Educação Inclusiva, conforme Brabo, refere-se à escolarização de “todo e qualquer sujeito que se encontre excluído do processo escolar” (2013, p. 15). Desse modo, a educação especial faz parte da educação inclusiva.

⁶ Transcrição das entrevistas disponíveis do apêndice B ao F.

⁷ Modelo disponível no junto ao Apêndice A.

Quando questionados se a escola em que eles trabalham ou trabalharam forneceu algum tipo de formação para o desenvolvimento dos estudantes com alguma necessidade educacional especial, os entrevistados A e B informaram que não lhes foram oferecidos (ambos trabalham em escola privada); C respondeu que “na teoria sim, mas não na prática” (ENTREVISTADO C, 2021, apêndice D); D respondeu que “aos professores não foi oferecida formação alguma, porém os estudantes contam com profissionais para o atendimento educacional especializado” (ENTREVISTADO D, 2021, apêndice E); o entrevistado E disse que “um pouco com a professora da Educação Especial” (ENTREVISTADO E, 2022, apêndice F).

A questão seguinte versava sobre quais foram as contribuições que o Curso de Licenciatura em Geografia apresentou durante as respectivas formações, para que desenvolvessem os conhecimentos junto aos estudantes com necessidades especiais. Alguns mencionaram as cadeiras de *Intervenção Pedagógica e Necessidades Especiais* e *LIBRAS*. Dois responderam que perante a realidade encontrada em sala de aula, o curso não forneceu formação. O entrevistado C respondeu que “o curso deveria dar mais enfoque nessa questão, pois o nosso preparo é extremamente raso em relação a esse assunto” (ENTREVISTADO C, 2021, apêndice D). O entrevistado D menciona que as disciplinas formativas da Educação Especial foram oferecidas pela Faculdade de Educação (FACED). Contudo, “no currículo específico do instituto de Geografia não me recordo de trabalhar nada relacionado a necessidades especiais” (ENTREVISTADO D, 2021, apêndice E).

Expressões como “com muito receio”, “incapacitado”, “perdido”, “despreparado”, “incompetente” e “impotente” foram manifestadas pela maioria dos entrevistados quando questionados sobre o sentimento, ao se deparar em sala de aula, com estudantes que apresentavam necessidades especiais. Correlatando o baixo aparecimento das palavras-chave junto às súmulas das disciplinas obrigatórias e os sentimentos dos entrevistados, entende-se que o curso em Licenciatura em Geografia da UFRGS pode não estar capacitando adequadamente os seus egressos, no que concerne o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Quanto à relação desses estudantes da inclusão com o meio escolar, as percepções dos entrevistados foram variadas. Alguns perceberam que os educandos tinham boa relação com os demais colegas, recebendo muito carinho e

acolhimento por parte da turma. Outros perceberam que os seus alunos de inclusão eram agressivos ou estavam deslocados da realidade da sala de aula. O entrevistado “D” realizou uma comparação das ações entre a escola pública municipal e a privada na qual trabalhou: na primeira uma política voltada e consolidada para alunos da educação especial (AEE); na segunda, “há um distanciamento em relação às questões relacionadas às necessidades especiais. Existe um excelente trabalho de uma única profissional, que talvez esteja sobrecarregada” (ENTREVISTADO D, 2021, apêndice E).

Quando questionados sobre as contribuições intelectuais e sociais que as aulas proporcionam/proporcionaram a estes estudantes, os entrevistados relataram a tentativa de integrar os alunos da educação especial com os demais colegas e o restante da comunidade escolar. A partir desse lugar (a sala de aula), os alunos estabeleceram relações com o mundo.

Ainda sobre esta as contribuições intelectuais e sociais, destacamos a resposta do entrevistado A:

Infelizmente, não sei dizer. Tratei de buscar referências para tratar do assunto, principalmente para adaptar atividades, já que passamos para o modelo online em menos de um mês, mas recebi poucos retornos. Das atividades recebidas, percebi que existia compreensão acerca do que foi proposto (ENTREVISTADO A, 2021, apêndice B).

Dos cinco questionários disponibilizados, esta é a única e a mais próxima menção sobre como a pandemia de Covid-19 pode ter influenciado a escolarização de alunos com necessidades especiais. Infelizmente, não houve uma pergunta específica sobre a adaptação de alunos com necessidades especiais frente à mudança para o ambiente virtual. Em minha percepção, trata-se de uma lacuna da pesquisa.

A pergunta seguinte buscava compreender quais eram as maiores angústias dos docentes recém-formados ao tratar da educação inclusiva. Entender o sentimento do aluno perante a realidade escolar; lidar com possíveis episódios de agressividade; superestimar ou subestimar a capacidade dos alunos com necessidades educacionais especiais foram as situações relatadas. O descaso com as escolas públicas e a falta de sensibilidade por parte da comunidade acadêmica para com os alunos da inclusão, também foram mencionados. O entrevistado C compartilhou uma particularidade:

Pelo fato de ter minha sobrinha, que é quase como uma filha, portadora de necessidades especiais é que me faz refletir diariamente como nós profissionais da educação precisamos melhorar nossa formação, buscar

aperfeiçoar nossos conhecimentos nesse quesito. Acompanho coisas absurdas ditas por colegas da educação e isso me deixa cada vez mais angustiada quando penso que minha sobrinha logo terá que ir para a escola e que não terá o suporte que ela precisa. Fico angustiada de pensar que ela possa ser prejudicada por ser aluna de inclusão. (ENTREVISTADO C, 2021, apêndice D)

Tal fala recordou do episódio de *bullying* que os alunos que frequentavam a APAE, em Urubici/SC, sofriam ao aguardar o transporte coletivo. Ao longo dos últimos vinte anos, as políticas envolvendo a educação inclusiva foram consideravelmente melhoradas. Mas quanto da mentalidade social progrediu quando o assunto é deficiência? Ao se referir às falas preconceituosas provenientes dos “colegas da educação” (ENTREVISTADO C, 2021, apêndice D) percebe-se o não uso da orientação positiva, a mudança do olhar do profissional da educação frente ao aluno com necessidades educacionais especiais. O *preconceito capacitista* se sobrepõe à orientação positiva.

A origem do termo “capacitismo”, segundo Pereira (2008), tem raízes nos termos em inglês “ableism” e “disablism”, nos quais seus significados são idênticos “e referem-se a comportamentos discriminatórios, opressivos ou abusivos originados pela crença de que as pessoas com deficiências são inferiores a outras” (PEREIRA, 2008, p. 18). Para a autora, a utilização deste vocábulo é de fundamental importância para discutir a opressão que a pessoa com deficiência sofre, equiparando a outras terminologias tais como a homofobia, o sexismo, o racismo, entre outros contextos opressivos. A criação desse vocábulo, bem como as discussões acerca da gravidade da prática agressiva contra a pessoa com deficiência, pode nos levar a discussões legislativas, e, assim como com o racismo e a homofobia, regulamentar o capacitismo enquanto crime.

A última pergunta aplicada era de que se o entrevistado se sentia competente para trabalhar em sala de aula com alunos com necessidades especiais. Um dos entrevistados disse estar “confiante, atendo e sensível” (ENTREVISTADO D, 2021, apêndice E) ao atendimento dos alunos. Outro que, em função de seu intelecto e boa vontade, sente-se à vontade. Três disseram que não. Dentre as justificativas, discorreram sobre a falta ou pouca preparação junto a Universidade e que uma formação continuada se fazia necessária.

O entrevistado A (2021) justifica que a sua falta de competência também tem relação com questões estruturais, tais como a falta de outro profissional em sala de aula que auxilie a mediação aluno *versus* sala de aula/escola. Ainda na perspectiva

deste entrevistado, ele acredita que alunos diagnosticados com necessidades educacionais especiais não devem ser excluídos ou que

[...] frequentem escolas específicas, onde não interagiriam com outros colegas que não apresentem o mesmo quadro. Mas de fato precisa haver um racional maior sobre a temática, para que seja efetivo no que diz respeito ao aprendizado, mas principalmente na formação destes alunos como cidadãos, e sabemos que cidadãos obrigatoriamente convivem com seus iguais e também seus diferentes (ENTREVISTADO A, 2021, apêndice B)

Ideia esta que vai de encontro à atual proposta do Programa Nacional da Educação Especial (PNEE), que entrou em vigência a partir de setembro de 2020. Conforme a atual política,

A abordagem educacional inclusiva que subjaz à PNEE 2020 reafirma o direito não apenas de matrícula, mas de permanência e de aprendizagem exitosa para todos os educandos nas escolas regulares, *caso seja esta a escolha*. Isso quer dizer que a garantia da matrícula nas escolas regulares continua sendo direito irrevogável dos educandos e das famílias que por ela optarem e que esse direito deve ser atendido com qualidade. Mas essa PNEE afirma, também, que a matrícula em classes e escolas especializadas, ou classes e escolas bilíngues de surdos, é igualmente direito que deve ser oferecido aos educandos que *não se beneficiarem das escolas regulares*, em atenção à opção primeiramente do educando, na medida em que este é capaz de se expressar, e também à *opção de sua família*. (PNEE/BRASIL, 2020, grifo nosso, p. 41).

Agora a decisão para matricular alunos da educação especial passa a ser tomada pelos responsáveis legais dos estudantes. Ou seja, retira a obrigatoriedade do aluno da educação especial de participar do ensino regular. O Instituto Jô Clemente (IJC) - antiga APAE de São Paulo/SP - declarou que a atualização do PNEE 2020 apresenta equívocos que ferem os direitos conquistados através da “Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, da qual o Brasil é signatário” (IJC, 2020). Salienta ainda que a PNEE, elaborada em 2008, contemplava todas as normativas nacionais e internacionais, quanto ao atendimento dos direitos da pessoa com deficiência. Em pesquisa realizada em 2019, encomendada pelo Instituto Alana e elaborada pelo *Datafolha*, 86% dos entrevistados responderam que acreditavam que “crianças com deficiência aprendem mais estudando junto com crianças sem deficiência” (INSTITUTO ALANA, 2019).

7. CONCLUSÕES

Nas considerações finais desta pesquisa, vou tecendo também algumas relações com meus estudos, por isso será uma mistura de início, fim e meio. Pretendo considerar e não finalizar, este é o nosso papel enquanto pesquisadores, marcar espaço, narrar conforme o nosso lugar de fala e o nosso tempo de contexto. Precisamos registrar a partir de nossas palavras dadas.

Em meu processo simbólico para construir esta pesquisa, sempre tive em mente a imagem de três pessoas de mãos dadas: em uma ponta os alunos da educação básica, em outra ponta a Universidade, no meio os professores recém-formados ou formandos. Contudo, foi apenas nas considerações finais que pensei que poderia ser um círculo, como uma ciranda. A ideia de que esta ciranda não está sendo posta em prática é reforçada pela manifestação de mais cinco professores recém-formados ou formandos. Eles se mostraram pessimistas quanto à profissionalização proposta no curso de Licenciatura em Geografia da UFRGS, quanto à qualificação ao atendimento ao aluno da educação especial.

De um lado, a Universidade. Referente ao curso de Licenciatura em Geografia da UFRGS, percebo uma cisão de entendimento curricular por parte do egresso. De um lado, a FAGED, que é aparentemente responsável quase exclusiva por nos formar como professores. Do outro lado, o restante das cadeiras da Geografia que nos proporcionam habilidades técnicas. Tal sentimento provém da minha perspectiva, de conversas com outros colegas do curso e até nas respostas dos questionários. Isso, em particular, quando o entrevistado D menciona que “no currículo específico do Instituto geografia não me recordo de trabalhar nada relacionado às necessidades especiais (ENTREVISTADO D, 2021, apêndice E). É de responsabilidade exclusiva da FAGED proporcionar aos seus estudantes instrumentalização sobre como ser um professor ou disciplinas como um todo? Levando em consideração a baixa ocorrência das palavras-chave junto às súmulas, acredito que todos os professores do departamento precisam repensar, de que forma o tema da inclusão tem sido (se é que é) abordado no cotidiano das próprias aulas. A Geografia (talvez todas as licenciaturas da UFRGS) precisa rever se apenas as disciplinas de *Intervenção Pedagógica e Necessidades Especiais* e *LIBRAS* estão atendendo a demanda da formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. Acredito que a criação de uma disciplina orientada para o ensino de Geografia aos alunos da educação especial iria contribuir positivamente na profissionalização e confiança dos próximos formados.

Na outra ponta, a escola. Segundo dados apurados no Censo Escolar de 2021, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 82,6% dos estudantes da educação básica encontram-se no sistema público de ensino. Por este motivo direciono minha análise para a educação pública. O entrevistado E (2022), cuja experiência se deu em escola pública municipal, elencou a falta de dois subsídios que facilitam o processo de aprendizagem: materiais adaptados e a contratação de profissionais. Ora, então que se invista mais em materiais e contratações. Nesse momento, precisamos nos lembrar da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 95/2016, impetrada no (des)governo de Michel Temer (MDB), que fixa um limite de gastos para a Seguridade Social no prazo de vinte anos. Em suma, o congelamento de investimentos em saúde e educação. De que forma a escola pública conseguirá atender as necessidades de todos os seus educandos, se não há financiamento? A resposta: não financia. Assim, elementos que poderiam servir de apoio para o melhor desenvolvimento do aluno da educação especial ficam totalmente comprometidos.

Ainda sobre a escola, o Censo Escolar de 2021 apontou uma queda de 10% entre 2019 e 2021, das matrículas em escolas privadas. Em 2020 o total de matrículas em escolas privadas foi de 8.791.186 alunos. Em 2021 o total de matriculados em escolas privadas foi de 8.136.345. Ou seja, uma queda de 654.841 alunos. Em contrapartida, em 2021 houve um total de 38.504.294 de matrículas em escolas públicas e, em 2022, 38.532.056. Houve um aumento de quase 28.000 matrículas no ensino público. Parece pouco. Mas como atender mais 28.000 crianças sendo que os gastos com educação estão congelados?

E o último personagem do meu simbolismo, o professor recém-formado. Em geral, somos lançados em nossas primeiras experiências docentes quando é chegado o momento de realizar os estágios docentes. É neste momento que os primeiros desafios impostos pela escola nos são apresentados. Retomo minha experiência com a aluna “J”, com a qual tive oportunidade de trabalhar em meu estágio docente do ensino fundamental. Ao aplicar a prova, “J” começou a chorar debruçada sobre a carteira. Graças à estrutura do Colégio de Aplicação (CAp), um tutor auxiliava a aluna duas vezes por semana, tendo em vista que a estudante tinha déficit de atenção.⁸ Quando perguntei o que estava acontecendo, a aluna me relatou

⁸ O Déficit de Atenção não é considerado uma deficiência, mas, sim, uma necessidade educacional especial.

que não estava entendendo a matéria, e, conseqüentemente, não conseguia responder as questões da prova. Olhei para a aluna, olhei para a tutora, e pensei: “o que eu faço?” Não tive alternativa, a não ser: aprender com a situação. Conforme Costella (2012),

[...] ensinar não depende só de quem ensina, mas muito mais de quem aprende. Assim, cabe repetir o que muitos textos colocam como frase de impacto, ensinar requer antes de qualquer coisa aprender a aprender e aprender a ensinar. A maior habilidade que um professor deve ter para tornar o seu aluno competente em ter consciência do seu aprendizado é a habilidade de aprender a aprender (COSTELLA, 2012, p. 79).

Tive de aprender com “J”, entender quais seriam os melhores caminhos para que juntos (eu, o tutor e o aluno), conseguíssemos ensinar “J”. A resolução, em meu ponto de vista, não foi satisfatória, mas foi o que pude fazer de melhor com os meus conhecimentos e com a pouca experiência em sala de aula. Aprender a aprender é mais difícil do que aprender a ensinar. Aprender a aprender requer empatia. E, na minha experiência, ter empatia pelos quase 70 alunos do sexto ano com os quais fiz o estágio, não aconteceu.

Em minha perspectiva, elaborar uma pesquisa, ser um professor-pesquisador, traz a mim muito mais perguntas do que respostas. Se aprender a aprender é fundamental para aprender a ensinar, estaria eu subestimando os conhecimentos adquiridos junto à Universidade para o trabalho com alunos da educação especial? Aqui estabeleço um sistema de confiança. Nenhum dos entrevistados se mostrou otimista com os conhecimentos adquiridos junto à Universidade, para trabalhar com alunos da inclusão. Eles também detêm mais experiência do que eu em sala de aula, para estabelecer tal conclusão. Somos nós professores que devemos estabelecer o fechamento da ciranda, intermediando as vivências e fortalecendo as relações entre a educação básica e o colegiado do ensino superior. Afinal de contas, a educação básica, as graduações e o corpo docente do ensino superior, em suma, são escolas.

Por fim, acredito que discursos feitos em LIBRAS, nas posses de cargos públicos, são importantíssimos. Mas só o discurso não basta, é preciso sustentá-lo. Quando um Ministro da Educação fala que alunos com deficiência atrapalham os demais sem a mesma condição, não se sustenta o discurso. Quando instituições que atendem alunos da educação especial há décadas argumentam que o atual Plano Nacional da Educação Especial (PNEE) é um retrocesso ao direito das pessoas com deficiência, o discurso não se sustenta. Quando há direcionamento de verbas da

educação indicado por pastores, em troca de favores, o discurso, igualmente, não se sustenta. Que anos de 2022 seja tempo de mudanças e que o discurso volte a falar da realidade.

Apêndice A -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, (**nome completo**), (**nacionalidade**), (**idade**), (**endereço**), (**estado civil**), portador do RG nº **XXXX**, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa intitulada “**A formação do professor de Geografia na perspectiva do ensino inclusivo**”, referente ao trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em licenciatura em Geografia, desenvolvida por Samuel dos Santos, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é orientada pela Prof. Dra. RoselaneZordanCostella.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é compreender como os professores egressos da Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul se sentem ao trabalhar com alunos de inclusão no cotidiano da sala de aula.

Fui também esclarecido(a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa envolvendo seres humanos, da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde.

Minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de questionário a ser respondida através de formulário eletrônico. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pelo pesquisador e/ou seu orientador.

Fui ainda informado(a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Caso você aceite participar da pesquisa, envie este formulário preenchido para sdsgeografia@gmail.com, e no corpo do e-mail a frase “Aceito participar da pesquisa **A formação do professor de Geografia na perspectiva do ensino inclusivo**, elaborada por Samuel dos Santos”.

Porto Alegre, ____ de _____ de _____

Apêndice B – Respostas do Entrevistado A

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Faculdade de Geografia – Licenciatura



Questionário referente ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “**A formação do professor de Geografia na perspectiva do ensino inclusivo**”, elaborado por Samuel dos Santos.

1 - Semestre/ano de ingresso no curso: *2014/2*

2 - Semestre/ano de finalização do curso: *2019/2*

3 - Tempo de experiência em aula: *Um ano e quatro meses*

4 - Trabalha em:

Escola Privada

Escola Pública Estadual

Escola Pública Municipal

5 – Das turmas que você trabalhou/trabalha, alguma delas contava com estudantes com necessidades especiais? Em caso positivo, quais eram as necessidades especiais apresentadas?

Sim. Em uma turma de oitavo ano, a aluna em questão foi diagnosticada com autismo severo. Esta aluna apresentava dificuldades em socializar com os colegas e professores de modo geral, e também em desenvolver atividades propostas para a turma.

6 – A escola em que você trabalha/trabalhou fornece/u algum tipo de formação para o desenvolvimento destes/as estudantes?

Não.

7 – Quais foram as contribuições que o Curso de Licenciatura em Geografia apresentou, durante sua formação, para que você desenvolvesse os conhecimentos com estudantes que apresentam algum tipo de necessidade especial?

Infelizmente poucas. Cursei apenas uma disciplina cujo enfoque era voltado a alunos com necessidades especiais. Foram apresentadas leituras sobre o tema, discussões em sala de aula e inclusive atividades práticas, mas acabamos tendo um maior contato com relação às deficiências físicas.

8 – Como você se sentiu ao se deparar em sala de aula com estudantes que apresentam necessidades especiais?

Com muito receio, pois não me senti preparada para este desafio.

9 – Qual é a sua percepção quanto à relação destes estudantes com o meio escolar?

Falando especificamente deste caso, que acabei presenciando, a aluna parecia totalmente descolada da realidade da sala de aula. As poucas interações aconteciam a partir de reações intensas, onde na maioria das vezes os colegas ou professores recebiam ofensas, então os colegas acabavam não interagindo com a colega.

10 – Quais são as contribuições intelectuais e sociais que as suas aulas proporcionam ou proporcionaram a estes/as estudantes?

Infelizmente não sei dizer. Tratei de buscar referências para tratar do assunto, principalmente para adaptar atividades, já que passamos para o modelo online em menos de um mês, mas recebi poucos retornos. Das atividades recebidas, percebi que existia compreensão acerca do que foi proposto.

11- Qual é a sua maior angústia ao tratar deste assunto?

Antes mesmo de pensar em como esta aluna conseguirá desenvolver seu aprendizado, o que mais me angustia diz respeito a como ela, de fato, se sente no ambiente escolar. Se ela sente que é acolhida, se ela sente que faz parte daquela realidade, e também com relação aos seus colegas, como eles se sentem com relação a isto.

12- Você se sente competente para trabalhar em sala de aula com estes estudantes?

Com certeza não. O desafio por si só é gigantesco, e está posto que os professores precisam despende uma atenção maior para estes alunos, o grande problema, acredito, seja a falta de suporte. Penso que estes alunos precisam de um profissional que os acompanhe dentro da sala de aula, uma espécie de mediador, ou monitor, como muitos dizem. Não acho que os alunos diagnosticados com algum tipo de necessidade especial devam ser excluídos, tampouco que frequentem escolas específicas, onde não interagiriam com outros colegas que não apresentem o mesmo quadro, mas de fato precisa haver um racional maior sobre a temática, para que seja efetivo no que diz respeito ao aprendizado, mas principalmente na formação destes alunos como cidadãos, e sabemos que cidadãos obrigatoriamente convivem com seus iguais e também seus diferentes.

Apêndice C - Respostas do Entrevistado B.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Faculdade de Geografia – Licenciatura



Questionário referente ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “**A formação do professor de Geografia na perspectiva do ensino inclusivo**”, elaborado por Samuel dos Santos.

1 - Semestre/ano de ingresso no curso: 2014/2

2 - Semestre/ano de finalização do curso: 2018/2

3 - Tempo de experiência em aula: 1 ano e 10 meses

4 - Trabalha em:

Escola Privada

Escola Pública Estadual

Escola Pública Municipal

5 – Das turmas que você trabalhou/trabalha, alguma delas contava com estudantes com necessidades especiais? Em caso positivo, quais eram as necessidades especiais apresentadas?

Sim, síndrome de down e deficiência intelectual.

6 – A escola em que você trabalha/trabalhou fornece/u algum tipo de formação para o desenvolvimento destes/as estudantes?

Não

7 – Quais foram as contribuições que o Curso de Licenciatura em Geografia apresentou, durante sua formação, para que você desenvolvesse os conhecimentos com estudantes que apresentam algum tipo de necessidade especial?

Para a realidade que encontrei em sala de aula, não forneceu nenhuma formação.

8 – Como você se sentiu ao se deparar em sala de aula com estudantes que apresentam necessidades especiais?

Incapacitado e perdido.

9 – Qual é a sua percepção quanto à relação destes estudantes com o meio escolar?

Estudante A: bom convívio com os demais

Estudante B: dificuldade de se inserir na turma e em alguns momentos era alvo de críticas da turma

Estudante C: Bom relacionamento, recebia muito carinho da turma, porém era inquieto

Estudante D: Muito difícil, era agressivo

10 – Quais são as contribuições intelectuais e sociais que as suas aulas proporcionam ou proporcionaram a estes/as estudantes?

Buscava inserir em atividades coletivas para introduzi-los e envolve-los com a turma

11- Qual é a sua maior angústia ao tratar deste assunto?

A forma de lidar em situação difíceis como por exemplo, a agressividade do estudante D.

12- Você se sente competente para trabalhar em sala de aula com estes estudantes?

Não, pois recebi pouca ou quase nenhuma instrução ao longo da faculdade e muito menos da escola que pouco assistia.

Apêndice D - Respostas do Entrevistado C.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Faculdade de Geografia – Licenciatura



Questionário referente ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “A formação do professor de Geografia na perspectiva do ensino inclusivo”, elaborado por Samuel dos Santos.

1 - Semestre/ano de ingresso no curso: 2014/2

2 - Semestre/ano de finalização do curso: 2019/2

3 - Tempo de experiência em aula: 2 anos e 8 meses

4 - Trabalha em:

() Escola Privada

(X) Escola Pública Estadual

() Escola Pública Municipal

5 – Das turmas que você trabalhou/trabalha, alguma delas contava com estudantes com necessidades especiais? Em caso positivo, quais eram as necessidades especiais apresentadas?

Nos anos anteriores não tive alunos com necessidades especiais esse está sendo o primeiro ano que tenho um aluno com autismo.

6 – A escola em que você trabalha/trabalhou fornece/u algum tipo de formação para o desenvolvimento destes/as estudantes?

Na teoria existe, mas na prática não.

7 – Quais foram as contribuições que o Curso de Licenciatura em Geografia apresentou, durante sua formação, para que você desenvolvesse os conhecimentos com estudantes que apresentam algum tipo de necessidade especial?

Sinto que não aprendi nada em relação ao ensino de geografia e a inclusão dos alunos com necessidades especiais. Com certeza o curso deveria dar mais enfoque nessa questão, pois o nosso preparo é extremamente raso em relação a esse assunto.

8 – Como você se sentiu ao se deparar em sala de aula com estudantes que apresentam necessidades especiais?

Despreparada e muito preocupada, pois gostaria de dar o suporte correto aos alunos de inclusão e sinto que não tenho formação suficiente para isso.

9 – Qual é a sua percepção quanto à relação destes estudantes com o meio escolar?

Falando da minha experiência sinto que o "acolhimento" dos alunos portadores de necessidades especiais é feito muito mais pelos próprios colegas de sala de aula do que pelos profissionais da educação. Isso é algo que me deixa feliz por um lado e preocupada por outro.

10 – Quais são as contribuições intelectuais e sociais que as suas aulas proporcionam ou proporcionaram a estes/as estudantes?

Sempre tento trazer a realidade deles para a sala de aula não sendo algo "inédito", mas sim algo normal. Pois acredito que o exercício de incluir é isso, ser diferente como algo normal e não como uma anomalia. Acredito que minha maior contribuição seja essa.

11- Qual é a sua maior angústia ao tratar deste assunto?

Pelo fato de ter minha sobrinha, que é quase como uma filha, portadora de necessidades especiais é que me faz refletir diariamente como nós profissionais da educação precisamos melhorar nossa formação, buscar aperfeiçoar nossos conhecimentos nesse quesito. Acompanho coisas absurdas ditas por colegas da educação e isso me deixa cada vez mais angustiada quando penso que minha sobrinha logo terá que ir para a escola e que não terá o suporte que ela precisa. Fico angustiada de pensar que ela possa ser prejudicada por ser aluna de inclusão.

12- Você se sente competente para trabalhar em sala de aula com estes estudantes?

Não. Com certeza eu pretendo procurar uma formação continuada para melhorar meu desempenho com esses alunos. Tenho certeza que é o fato da minha sobrinha que me faz pensar que preciso ser uma ótima professora para os alunos portadores de necessidades especiais.

Apêndice E - Respostas do Entrevistado D.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Faculdade de Geografia – Licenciatura



Questionário referente ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “**A formação do professor de Geografia na perspectiva do ensino inclusivo**”, elaborado por Samuel dos Santos.

1 - Semestre/ano de ingresso no curso: *2015/1*

2 - Semestre/ano de finalização do curso: *2019/2*

3 - Tempo de experiência em aula: *1 ano na educação básica e 4 anos na educação popular*

4 - Trabalha em:

Escola Privada

Escola Pública Estadual

Escola Pública Municipal

5 – Das turmas que você trabalhou/trabalha, alguma delas contava com estudantes com necessidades especiais? Em caso positivo, quais eram as necessidades especiais apresentadas?

Sim, em quase todas as turmas que tive e tenho existem alunos com necessidades especiais.

Transtornos do espectro autista, transtorno global do desenvolvimento, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade, deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência múltipla e baixa visão.

6 – A escola em que você trabalha/trabalhou fornece/u algum tipo de formação para o desenvolvimento destes/as estudantes?

Aos professores não foi oferecida formação alguma, porém os estudantes contam com profissionais para o atendimento educacional especializado.

7 – Quais foram as contribuições que o Curso de Licenciatura em Geografia apresentou, durante sua formação, para que você desenvolvesse os conhecimentos com estudantes que apresentam algum tipo de necessidade especial?

No curso inteiro, tive apenas duas cadeiras uma chamada Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais e a outra chamada Libras. Na primeira estudamos um pouco sobre cada tipo de necessidade especial e ao final elaboramos atividades pedagógicas voltadas para esses alunos. Na segunda aprendemos um pouco sobre a comunidade surda e a comunicação em libras. Ambas foram oferecidas pela Faced. No currículo específico do Instituto geografia não me recordo de trabalhar nada relacionado a necessidades especiais.

8 – Como você se sentiu ao se deparar em sala de aula com estudantes que apresentam necessidades especiais?

Me senti incompetente e impotente, como se não tivesse aprendido nada durante o curso. Nada que fosse realmente importante para o dia a dia em sala de aula, apenas teorias. Por sorte, fui designado pra uma escola municipal que é referência em atendimento aos alunos com necessidades especiais. Com professoras da sala de recursos e profissionais de apoio em sala de aula. A equipe trabalha muito para que os alunos sejam atendidos corretamente e contribuem com o trabalho dos professores das disciplinas.

9 – Qual é a sua percepção quanto à relação destes estudantes com o meio escolar?

Acredito que isso depende muito da cultura escolar. Em uma das escolas tenho a sensação de que esses alunos que estão bem integrados e se tem um relacionamento muito bom com os demais estudantes e o ambiente. Existe uma série de ações das profissionais do AEE como momentos de oficina de Libras, cartazes, campanhas, materiais, além de ser bem equipada com rampas e elevadores, etc. A cultura dessa escola é inclusiva. (Pública)

Na outra escola (privada), sinto que ainda há um distanciamento em relação as questões relacionadas as necessidades especiais. Existe um excelente trabalho de uma única profissional, que talvez esteja sobrecarregada, mesmo sendo uma escola

pequena. Parece que a escola recém está despertando para essas questões, ainda falta um longo caminho a percorrer.

10 – Quais são as contribuições intelectuais e sociais que as suas aulas proporcionam ou proporcionaram a estes/as estudantes?

Acredito que ampliar a capacidade de entender o espaço e as relações é a principal contribuição. E isso parte necessariamente do meio que o estudante está inserido. Acho que o esforço de sempre partir do local, da rua, do bairro, da cidade é a grande contribuição que pode estar sendo proporcionada a eles e elas.

11- Qual é a sua maior angústia ao tratar deste assunto?

Minha maior angústia é pensar que talvez esteja subestimando ou superestimando as capacidades dos estudantes no momento que proponho alguma atividade. Também me preocupa a falta de sensibilidade de alguns alunos para as questões particulares dos outros colegas, assim como a possível falta de sensibilidade minha parte.

12- Você se sente competente para trabalhar em sala de aula com estes estudantes?

Não posso afirmar que me sinto competente, mas me sinto mais confiante, atento e sensível para trabalhar com esses estudantes. Graças a ajuda dos colegas e a experiência que tenho adquirido com esse tempo. Acredito que para me sentir competente ainda preciso aprender muito mais, tanto na teoria, quanto na prática. Ainda vai levar uns bons anos até me sentir competente.

Apêndice F - Respostas do Entrevistado E.

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Faculdade de Geografia – Licenciatura



Questionário referente ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “**A formação** do professor de Geografia na perspectiva do ensino inclusivo”, elaborado por Samuel dos Santos.

1 - Semestre/ano de ingresso no curso: 2016/1

2 - Semestre/ano de finalização do curso: 2021/1

3 - Tempo de experiência em aula: 1 ano

4 - Trabalha em:

() Escola Privada

() Escola Pública Estadual

(X) Escola Pública Municipal

5 – Das turmas que você trabalhou/trabalha, alguma delas contava com estudantes com necessidades especiais? Em caso positivo, quais eram as necessidades especiais apresentadas?

Sim, eu não lembro exatamente se ele tinha laudo, mas ele tinha dificuldade na escrita, na compreensão e interpretação de textos, e dificuldade na fala. Basicamente ele não escrevia.

6 – A escola em que você trabalha/trabalhou fornece/u algum tipo de formação para o desenvolvimento destes/as estudantes?

Um pouco com a professora da Educação Especial.

7 – Quais foram as contribuições que o Curso de Licenciatura em Geografia apresentou, durante sua formação, para que você desenvolvesse os conhecimentos com estudantes que apresentam algum tipo de necessidade especial?

Nós tivemos duas disciplinas sobre o assunto: libras e educação especial. Mas é pouco preparo para quando na prática nos deparamos com alunos com

necessidades especiais. Mas também entendo que cada aluno é diferente, e até entender o que cada um precisa, como funciona melhor, é um processo. Não existe uma “receita” de como trabalhar Geografia com alunos de inclusão.

8 – Como você se sentiu ao se deparar em sala de aula com estudantes que apresentam necessidades especiais?

Me senti desafiada. Mas, sinceramente com o descaso que tem sido com o ensino público, alunos com defasagem e que necessitam de materiais adaptados são um grande número, não apenas um ou dois. Dentro da sala de aula há diversos níveis, e os estudantes trazem muitas lacunas, os alunos com necessidades especiais são mais um, e infelizmente o professor não tem tempo de pensar individualmente em cada tarefa para cada um. O problema é que hoje, principalmente com a pandemia, se aderiu a política de não reprovar aluno, então é muito comum que alunos cheguem aos anos finais do ensino fundamental mal sabendo ler e escrever. É muito complicado trabalhar Geografia dessa forma, e um aluno que chega assim (quando chega) dificilmente vai progredir para um ensino médio.

9 – Qual é a sua percepção quanto à relação destes estudantes com o meio escolar?

No caso com o qual trabalhei, o aluno se dava bem com os colegas e com todos os funcionários da escola. Mas claro, tem barreiras na estrutura escolar e de socialização.

10 – Quais são as contribuições intelectuais e sociais que as suas aulas proporcionam ou proporcionaram a estes/as estudantes?

Acho que é a reflexão, a conversa, o olhar o mundo de uma outra perspectiva.

11- Qual é a sua maior angústia ao tratar deste assunto?

Acho que é um descaso mesmo das redes públicas, pelo menos municipal. E não é algo só com os alunos especiais, não se trata também de preparar mais professores em educação especial, é um descaso como um todo. Um aluno que não tem nenhum problema cognitivo, mas tem dificuldades e não é atendido de forma correta, só vai passando de ano de qualquer forma, ele acaba tendo necessidades especiais de certa forma no futuro. Precisa de mais gente trabalhando, como

monitoras e reforço escolar, precisa ter a preocupação com que o aluno aprenda de verdade, não só fingir que tá tudo bem e ter os números de aprovação alto, sendo que não é uma aprovação real.

12- Você se sente competente para trabalhar em sala de aula com estes estudantes?

Me sinto pelo meu intelecto e pela minha “boa vontade”, não me sinto pela estrutura escolar e condições de trabalho da escola pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028:2021**. Rio de Janeiro: ABNT, 2021. Disponível em: http://plone.ufpb.br/secretariado/contents/documentos/2021_ABNT6028Resumo.pdf. Acesso em: 1 abril de 2022.

BRABO, Gabriela M. B. **Formação docente inicial e o ensino ao aluno com deficiência em classe comum na perspectiva da educação inclusiva**. 2013. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/72692>. Acesso em: 1 fev de 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, política e prática em educação especial. 10 jun de 1994. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 6 ago de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em 1 mar de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 72.420, de 2 de Julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União - Seção 1 – 4 jul de 1973, 6426 p. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 5 mar de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 12 jan de 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Diário Oficial da União - Seção 1 – 27 dez de 1961, 11429 p. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualque r%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>. Acesso em: 2 mar de 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União - Seção 1 – 12 ago de 1971, 6377 p. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 06 mar de 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: palácio do Planalto, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 dez de 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: palácio do Planalto, 2002. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 03 mar de 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: palácio do Planalto, 2001. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 05 mar de 2022.

CF 1988 - Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 maio de 2021.

Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Brasil Sem Homofobia. **Programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual.** Brasília: Ministério da Saúde, 2004, p. 32. Disponível em: https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 5 ago de 2021.

CHAER, Galdino; DINIZ, Rafael R. P; RIBEIRO, Elisa A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. *In: Evidência*, v. 7, n. 7, Araxá, 2011. p. 251-266. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/maio2013/sociologia_artigos/pesquisa_social.pdf. Acesso em: 12 abril de 2022.

COSTELLA, Roselane Z. Escola: lugar de responsabilidade social. **Rev. Traj. Mult.** – Ed. Esp. XVI Fórum Internacional de Educação – Ano 3, Nº 7, Ago de 2012. p. 77–90. Disponível em: http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/trajetoria_multicursos/agosto_2012/#!/page/91. Acesso em: 12 mar de 2022.

FIGUEIRA, Emílio. **As pessoas com deficiência na história do Brasil:** uma trajetória de silêncio e gritos!. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021.

GONÇALVES, Aline L. **Uso de resumos e palavras-chave em ciências sociais:** uma avaliação. Enc. Bibli. R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf., Florianópolis, n. 26, 2º sem. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2008v13n26p78/6636>. Acesso em: 5 abril 2022.

INSTITUTO ALANA. **Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência.** São Paulo, 2019. 40 p. Disponível em <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2019/10/os-beneficios-da-educacao-inclusiva.pdf>. Acesso em: 5 abril de 2022.

INSTITUTO ALANA. **O que a população brasileira pensa sobre a educação inclusiva** – Resumo. São Paulo, p. 2. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2019/11/resumo_pesquisa_datafolha_1.pdf. Acesso em: 5 abril de 2022.

INSTITUTO JO CLEMENTE. **Nota sobre a “política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida”**. São Paulo, set de 2021. Disponível em: <https://ijc.org.br/pt-br/defesa-de-direitos/advocacy/incidencia-politicas-pub/educacao-inclusiva/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 5 abril de 2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Saúde Escolar – 2019**. Rio de Janeiro, 2021, p. 166. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101852.pdf>. Acesso em: 5 ago de 2021.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sistema IBGE de Recuperação Automática – SIDRA**. Tabela 3425 – População residente por tipo de deficiência, segundo a situação de domicílio, o sexo e os grupos de idade – Amostra – Características Gerais da População. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3425#resultado>. Acesso em: 10 out de 2020.

MEC – Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 2678, de 24 de setembro de 2002**. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>. Acesso em: 12 março de 2022.

MEC – Ministério da Educação. **Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 01 mar de 2022.

MEC – Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em: 02 mar de 2022.

MEC – Ministério da Educação. **Censo Escolar 2021**. Brasília. 2021, p.51 Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 5 abril de 2022.

MEC – Ministério da Educação. **INEP divulga dados da 1ª etapa do Censo Escolar de 2021**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/inep-divulga-dados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2021>. Acesso em: 5 abril de 2022.

MEC – Ministério da Educação. **Nota sobre a Política Nacional da Educação Especial**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/nota-de-esclarecimento/politica-nacional-de-educacao-especial>. Acesso em: 5 abril de 2022.

PEREIRA, Ana Maria B. A. **Viagem ao interior da sombra** – deficiência, doença crônica e invisibilidade numa sociedade capacitista. 2008. 257 f. Dissertação (Mestrado em Pós-Colonialismos e Cidadania Global) - Universidade de Coimbra, Coimbra, 2008. Disponível em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/8517/1/Ana%20B%20Pereira%20-%20Tese%20de%20Mestrado%20-%20Vers%C3%A3o%20Final%20com%20Capa.pdf>. Acesso em: 5 abril de 2022.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. **Relatório do desenvolvimento humano 2019** - além do rendimento, além das médias, além do presente: desigualdades no desenvolvimento humano no século xxi. Nova Iorque, 2019, p. 344. Disponível em: https://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf. Acesso em: 5 abril de 2022.

SAMPAIO, C. T; SAMPAIO, S. M. R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2009. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=rTYnAAAAQBAJ&pg=GBS.PA1>. Acesso em: 5 abril de 2022.

SILVA, André. AZEVEDO, Sandra. Inclusão no ensino de geografia: desafios e perspectivas. *In: 4ª Jornada Científica da Geografia UNIFAL - MG*. Alfenas. p. 298 – 303, 2016. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/4jornadageo/system/files/anexos/andre298_303.pdf. Acesso em: 1 fev de 2022

TV BRASIL. **Ministro da Educação, Milton Ribeiro, é o convidado do Sem Censura**. Brasília: TV BRASIL, 09 ago de 2021. 1 vídeo (58min18segs). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6JyH4faRwpY>. Acesso em: 5 abril de 2022.

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em geografia**. Porto Alegre: UFRGS, 2018. 39 p. Disponível em https://igeo.ufrgs.br/setoracademico/images/documentos/geografia/PPC_licenciatura_em_geografia.pdf. Acesso em: 4 dez de 2021.

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Currículo em licenciatura em geografia, semestre 2022/1**. Porto alegre: UFRGS, 2022. Disponível em <https://www1.ufrgs.br/graduacao/xInformacoesAcademicas/curriculo.php?CodHabilitacao=104&CodCurriculo=288&sem=2022012>. Acesso em: 5 abril de 2022.

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Currículo em licenciatura em geografia - noturno, semestre 2022/1**. Porto alegre: UFRGS, 2022. Disponível em: <https://www1.ufrgs.br/graduacao/xInformacoesAcademicas/curriculo.php?CodHabilitacao=105&CodCurriculo=289&sem=2022012>. Acesso em: 5 abril de 2022.

VICENTE, Tatiane R. **O ensino de geografia no contexto da inclusão educacional**. 2015. 117 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-19012017-134820/publico/2016_TatianaRoncadorVicente_VOrig.pdf . Acesso em: 2 fevereiro de 2022.