

Percepções de Docentes de Geografia sobre a Inclusão de Alunos com Deficiência em uma cidade localizada na Região Central do RS

Perceptions of Geography Teachers on the Inclusion of Students with Disabilities in a city located in the Central Region of RS

Lucian Armindo da Silva Brinco ¹

Natália Lampert Batista ²

Vanessa Cristina Paulino ³

Mauro Kumpfer Werlang ⁴

Resumo

O caminho para um Ensino de Geografia de qualidade, significativo e inclusivo se constrói por meio das incessantes discussões em torno de seus avanços, retrocessos e impasses. Por isso, o objetivo deste artigo foi apurar as percepções dos docentes de Geografia que lecionam em escolas do município situado na região central do RS sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência nas aulas dessa componente curricular e nas instituições que trabalham. Para tanto, utilizou-se de entrevistas para o levantamento de dados e da abordagem qualitativa na análise e discussão dos resultados. Assim, constatou-se que a inclusão do aluno com deficiência nas aulas de Geografia da área de estudo ainda é interpretada como um grande desafio. Segundo os docentes, falta infraestrutura e incentivo para um atendimento adequado de todos os estudantes, não somente os com deficiência, tendo em vista suas cargas-horárias e a significativa burocracia em conseguir apoio dos serviços da educação especial, bem como número elevado de alunos em sala de aula. Quando se fala de educação inclusiva se percebe que a relação entre família e escola deve ser considerada, pois muitos pais e/ou responsáveis ainda não aceitam e compreendem as diferenças, como avaliaram os participantes. Por tais motivos, a inclusão ainda se coloca como um desafio. Os docentes reconhecem a urgente demanda de pensar a inclusão e estratégias pedagógicas adequadas a inserção de todos os estudantes e esperam que tais desafios sejam superados e que os estudantes sejam realmente incluídos e não meramente integrados em sala de aula.

Palavras-Chave: Estudantes com Deficiência; Educação Inclusiva; Ensino de Geografia; Ensino Regular; Professores de Geografia.

1 Doutorando em Geografia, PPGGeo, Universidade Federal de Santa Maria. lucianbrinco@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6253-9787>

2 Doutora em Geografia, PPGGeo, Universidade Federal de Santa Maria. natalia.batista@ufsm.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1884-2340>

3 Doutora em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos. vanessa.paulino@ufscar.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0063-0355>

4 Doutor em Geografia, PPGGeo, Universidade Federal de Santa Maria. wermakwer@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3051-6652>

Abstract

The path to a quality, meaningful and inclusive Geography Teaching is built through incessant discussions around its advances, setbacks and impasses. Therefore, the objective of this article was to investigate the perceptions of Geography teachers who teach in schools in the municipality of Santa Maria, RS, about the process of including students with disabilities in the classes of this curricular component and in the institutions they work with. For this, interviews were used to collect data and a qualitative approach was used in the analysis and discussion of the results. Thus, it was found that the inclusion of students with disabilities in Geography classes in the study area is still interpreted as a major challenge. According to teachers, there is a lack of infrastructure and incentives for adequate assistance to all students, and not just those with disabilities, given the workload and large bureaucracy in obtaining support from special education services, as well as the high number of students in the classroom. When there is a lack of inclusive education, it is also perceived that the relationship between family and school must be considered, as many parents and/or guardians still do not accept and understand the differences. For these reasons, inclusion is still a challenge. Professors recognize the urgent demand to think about inclusion and adequate pedagogical strategies for the insertion of all students and hope that such challenges will be overcome and that students will be truly included and not merely integrated into the classroom.

Keywords: Students with Disabilities; Inclusive education; Geography Teaching; Regular education; Geography Teachers.

Introdução

Na contemporaneidade, os alunos com deficiência conquistaram o direito à educação, assegurado nacionalmente desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 2016). Para fortalecer esse documento legal, surgiram políticas públicas educacionais em prol desses estudantes, como a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, estabelecida pela Lei nº 7.853/89 (BRASIL, 1999), por exemplo, e a mais recente Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, delineada pela Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015). Nesse sentido, é importante destacar que, atualmente, o público-alvo da educação especial (PAEE) não se restringe aos alunos com deficiência, mas também faz parte discentes com Transtorno do Espectro

Autista (TEA), antes pertencentes ao grupo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)⁵, e com Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2008).

No geral, as leis, decretos, portarias e resoluções propostas para regulamentar a educação especial e educação inclusiva no Brasil surgiram e estão sendo pensadas como forma de garantir o acesso, a permanência e uma educação de qualidade para os estudantes com deficiência e demais alunos do PAEE no ensino regular. No entanto, ressalta-se que, como a busca pela educação inclusiva faz parte de um movimento contemporâneo, muitas escolas, seus agentes – mesmo diante dos avanços das políticas públicas – se sentem despreparadas para trabalharem com o público.

No caso da Geografia Escolar, observa-se que muitos profissionais e pesquisadores da área estão refletindo e construindo conhecimento a respeito de práticas que possam ser acessíveis aos alunos com deficiência. Existem estudos que mostram o potencial de recursos didáticos táteis, especialmente de mapas, maquetes e gráficos, para o desenvolvimento de uma Educação Geográfica Inclusiva, sobretudo visando o processo de ensino e aprendizagem de alunos com cegueira (CHAVES, 2010; CUSTÓDIO, RÉGIS, 2016; LOCH, 2008; PIRES, 2015). O Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LabTATE), localizado no Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH), do Curso de Geografia, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) a tempo vem construindo recursos didáticos acessíveis, tornando-se uma referência para Cartografia Tátil.

Outra proposta para a inclusão de alunos com deficiência foi trazida por Santos Neto (2019), que trata da produção de mapas acessíveis para alunos surdos. No caso, os elementos cartográficos são expostos na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), VisoGrafia e Datilografia. Pensar a cartografia na perspectiva da educação inclusiva, portanto, pode contribuir na compreensão dos

⁵ Na política de 2008 ainda era empregada a nomenclatura TGD (BRASIL, 2008), mas os autores do presente trabalho substituíram no texto TGD por TEA, seguindo as atualizações terminológicas do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

alunos surdos e ainda partir de um movimento que busca o reconhecimento desses sujeitos e uma resistência ao ouvintismo⁶.

Além disso, ressalta-se que as percepções e experiências dos professores de Geografia frente ao processo de inclusão escolar estão sendo levantadas. Brinco (2021) fez uma investigação com docentes dessa componente curricular em escolas do Rio Grande do Sul (RS) e constatou que eles se sentem bastante despreparados para atuar na promoção da educação inclusiva e argumentaram que existe a necessidade de reflexão em torno do cumprimento das políticas públicas educacionais a favor do PAEE. Horta e Fernandes (2021), Medeiros e Souza (2021) e Menezes e Brinco (2021) também apontam sobre a falta de formação dos docentes de Geografia para atuar em um viés de inclusão.

Em virtude disso, o objetivo do presente artigo foi apurar as percepções dos docentes de Geografia que lecionam em escolas de um município localizado na região central do RS sobre o processo de inclusão de alunos com deficiência e demais categorias do PAEE nas aulas dessa componente curricular e nas instituições que trabalham. Essa investigação colabora para o debate que está sendo feito em torno de uma problemática importante e, ao mesmo tempo, promissora para Geografia Escolar, como é o caso da educação inclusiva. Por fim, ressalta-se que a discussão levantada pelo artigo pode corroborar com o planejamento e proposição de cursos de formação do docente de Geografia, tanto em nível inicial como continuado.

Metodologia

A apuração das percepções dos professores de Geografia da unidade territorial em estudo ocorreu por meio do levantamento de dados primários, utilizando-se de entrevistas semiestruturadas. Nesse sentido, foram cinco docentes da rede municipal e pública que, após os autores entrarem em contato pelas redes sociais com professores conhecidos, aceitaram participar das entrevistas que foram feitas de modo presencial.

⁶ O termo “Ouvintismo” é compreendido como uma ideologia dominante. Envolve “[...] um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”. (SKLIAR, 1998, p. 15 *apud* FONTE, 2005, p. 23-24).

Santos (2020, p. 35-36) coloca que a entrevista “[...] não é adequada em estudos de grandes amostras ou com uma ampla variedade de fenômenos, devido ao seu caráter basicamente descritivo e indutivo, em que a teoria vai se fazendo no campo”. Pensando nisso, o presente artigo optou por trabalhar com um número baixo, porém representativo de professores de Geografia, que permitisse o aprofundamento da discussão com os participantes em vários aspectos em torno do tema proposto, característico deste procedimento de coleta de dados.

As entrevistas foram efetuadas no segundo semestre do ano de 2023. Em um primeiro momento, realizaram-se perguntas que permitiram conhecer um pouco os docentes e, a posteriori, questões mais específicas em torno do objeto de estudo. Por fim, o trabalho utilizou a abordagem qualitativa para fazer a análise e discussão de seus resultados. Para preservar a identidade dos participantes e sistematizar o debate feito por cada um, eles foram chamados no texto de “Docente 1”, “Docente 2”, “Docente 3”, “Docente 4” e “Docente 5”.

Resultados e Discussões

Considerar as percepções dos docentes de Geografia é sempre importante, sobretudo quando se pensa na construção de uma Educação Geográfica Inclusiva. O caminho para um ensino de Geografia de qualidade, significativo e, de fato, inclusivo, se constrói por meio das incessantes discussões em torno de seus avanços, retrocessos e impasses (BRINCO; 2023).

Nessa perspectiva, em busca das percepções dos docentes de Geografia da rede de ensino regular pública e de administração municipal da unidade territorial em estudo a respeito de aspectos voltados para a inclusão escolar, verificou-se que o primeiro deles (Docente 1) estava com 10 horas de aula frente aos alunos do Ensino Médio, possuindo 10 anos de magistério. Segundo ele, a inclusão de estudantes que fazem parte do PAEE na escola onde leciona ocorre de forma responsável e cuidadosa. Tem sido desafiadora, ainda mais por ser algo relativamente novo, mas tem sido positiva, uma vez que, segundo o docente, os alunos estão conseguindo superar as suas dificuldades. Desse modo, nota-se que, assim como Brinco (2023) alertou que os professores entrevistados por ele relatavam que a inclusão é interpretada como um desafio, mas que está sendo pensada na rede regular de ensino de uma cidade que faz limite com o Município onde fo-

ram feitas as investigações deste trabalho, o Docente 1 percebe obstáculos na atual conjuntura e que resultados significativos envolvendo o processo de ensino e aprendizagem dos discentes com deficiência, TEA e altas habilidades já são observados.

O segundo professor de Geografia (Docente 2) estava com 40 horas na escola, distribuídas no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ele possuía seis anos de magistério. Na percepção dele, a inclusão tem ocorrido de maneira bem complicada, pois, em sua prática docente, em casos cuja deficiência é acentuada, o aluno fica mais em casa, fazendo atividades impressas e aleatórias. O Docente 2, sobre isso, complementou: *“Quando o estudante vai na aula, ele recebe atividades adaptadas e possui a ajuda de uma educadora especial”*.

No Brasil, têm-se que *“Todas as crianças, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ter assegurados o seu direito de aprender no ensino regular, na série correspondente à sua faixa etária”* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. s/n). Além disso, é necessário ressaltar que, segundo o Governo brasileiro, *“Todos podem aprender e cabe à educação proporcionar espaços de desenvolvimento do potencial humano, e não reforçar a ideia da limitação”* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. s/n). Contudo, alguns alunos do PAEE poucas vezes vão à escola, por vários motivos e/ou situações (BRINCO, 2023). Portanto, tais casos precisam ser (re)pesados dentro do atual contexto, levando em conta a singularidade dos fatos e dentro do campo das políticas públicas inclusivas. Além disso, ressalta-se que as atividades propostas para o aluno podem não estarem atendendo as suas necessidades e não o estimulando de uma forma mais adequada, sobretudo quando simplificadas sem critérios e/ou com pouca ou nenhuma adequação, o que representa uma discriminação e negligência ao aluno com deficiência, TEA e/ou altas habilidades, segundo o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015) (BRASIL, 2015).

A Docente 3 estava com 36 horas frente a aluno. Possui 27 anos de carreira. As duas escolas que ela lecionava eram de Ensino Médio. Ela apontou que foi somente no ano de 2022 que uma das escolas que trabalha recebeu dois alunos com autismo. Então, por ser recente, a instituição ainda não tinha educador especial. No entanto, segundo ela, a gestão escolar já estava se mo-

bilizando para contar com a colaboração desse profissional. Portanto, percebe-se, no relato da docente, que foi por uma demanda dessa instituição de ensino que houve a procura por um profissional da educação especial.

O Docente 4 estava com 40 horas de aulas, sendo 32 em inserção em sala de aula. Possui cinco anos de magistério, leciona no Ensino Fundamental e Médio e em escolas da rede estadual. Ele disse que *“A inclusão avançou, sobretudo no sentido de ter alunos com deficiência em todos os níveis de ensino”*. Sendo assim, nota-se que o professor entrevistado reconhece os avanços que ocorreram na inclusão do PAEE desde à Educação Básica ao Ensino Superior.

A última professora de Geografia (Docente 5), quando a entrevista foi realizada, estava com 40 horas de trabalho na equipe diretiva (20 horas de orientação educacional e 20 horas na Coordenação Pedagógica dos Anos Iniciais). Possui seis anos de magistério e já trabalhou em cursos preparatórios e, depois que ingressou na Rede Municipal de Educação, já teve turmas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e de EJA. Ela salienta que, enquanto docente de Geografia, preocupou-se sempre com a inclusão, procurando adaptar as atividades, buscando auxílio com as educadoras especiais para contemplar as especificidades dos alunos. Com isso, é preciso ressaltar que a política sobre a atuação do educador especial, somente pelo serviço do AEE, no contraturno, não tem dado conta, conforme pode ser observado no relato dos docentes, das demandas das escolas. Sendo assim, destaca-se a importância do coensino para atender, como mais precisão, as necessidades do PAEE, como ressaltam Paulino e Costa (2022). Esse modelo, também chamado por alguns teóricos de ensino colaborativo, consiste no trabalho em parceria do professor regente e do educador especial na sala de aula comum, no turno de matrícula, oferecendo apoio não apenas para o aluno com deficiência, mas sim para todos os discentes (PAULINO, COSTA, 2022; SILVA, VILARONGA, 2021).

Sobre a educação inclusiva, a Docente 5 expôs: *“Desde que assumi a Orientação Educacional dos Anos Finais, percebo que muitas vezes a inclusão não é efetiva, poucos são os professores que fazem atividades adaptados para os alunos”*. Entende que, em alguns casos, deveriam ter um atendimento mais especializado, que vai além da sala de aula e do atendimento com a educadora

especial. Na percepção da Docente 5, os alunos com deficiência deveriam contar com um apoio maior dos órgãos públicos, com a presença nas escolas de terapeutas ocupacionais, por exemplo, e um atendimento ampliado nas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs).

Diante disso, percebe-se que a Docente 5 procura trabalhar na perspectiva da educação inclusiva. Com base na sua experiência, alerta que, em muitos casos, não ocorre, de fato, a inclusão do aluno pertencente ao PAEE, visto que não tornam acessíveis os recursos didáticos e conteúdo da componente curricular Geografia. Além disso, entende que a docente ressalta a importância de uma equipe multiprofissional, tal como Castro *et al.* (2018) também salientam para atender os alunos com deficiência, TEA e altas habilidades com qualidade.

Sobre a inclusão no Ensino de Geografia, o Docente 1 comentou que é um desafio, mas que tem ocorrido, pois *“Existem professores engajados com a causa e que, na medida do possível, conseguem adaptar as suas aulas e atender o público. Não é fácil, ainda mais com a demanda que tem aumentado em sala de aula, mas tem mostrado resultado”*. O Docente 2 colocou que, em geral, os estudantes com deficiência que vão à aula conseguem entender os conteúdos. No entanto, alertou que é mais difícil de trabalhar os temas da Geografia Humana com eles, por ser mais teórica. Como o conteúdo do 1º ano do Ensino Médio é da Geografia Física, a Docente 3 também considerou que foi mais fácil de preparar os materiais. Portanto, nota-se que muitos docentes estão trabalhando em prol da inclusão de alunos com deficiência no Ensino de Geografia, tal como também comenta Brinco (2021). No entanto, os docentes ainda relatam sentir uma dificuldade de adequar certos conteúdos geográficos para os alunos que fazem parte do PAEE.

O Docente 4 disse que as suas experiências com discentes com deficiência, TEA e altas habilidades foram positivas, destacando apenas que o pouco tempo para dar suporte para esses alunos continua sendo um desafio. Nesse sentido, o docente destacou: *“Eu acho que a educadora tem mais tempo de conhecer esses alunos. No entanto, o professor da sala de aula, com apenas 50 minutos de aula, não tem tempo muitas vezes de saber mais da realidade do aluno. Isso, na minha opinião, tem que ser repensado”*. Para finalizar, a Docente 5 afirmou que, no caso do Ensino de Geografia e a inclusão de alunos com deficiência, é necessário a realização de um trabalho mais

significativo e que consiga abranger de uma melhor forma a realidade deles. Dessa forma, observa-se que a falta de tempo, também alertada por Delfino (2016), é algo que acaba impedindo, muitas vezes, que o docente regente atenda, da forma como almejaria, individual e/ou coletivamente, seus alunos, sobretudo em um contexto de escolarização e inclusão de alunos que pertencentes ao PAEE. Vale destacar que os docentes dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA, ou seja, das componentes curriculares, apresentam uma carga menor com a mesma turma, o que muitas vezes limita bastante o contato e/ou acompanhamento do aluno PAEE, se comparados com os docentes dos anos iniciais, que são de responsabilidade de pedagogos.

As práticas pedagógicas que mais têm resultados com os alunos com deficiência, conforme o Docente 1, são as que trazem ações concretas, em que o estudante com cegueira, tendo o contato mais direto por meio dos sentidos remanescentes, consegue interagir e assimilar melhor o conteúdo geográfico, como a maquete, por exemplo. O Docente 2 enfatizou que jogos, imagens, mapas táteis e coloridos, material impresso com letra bastão ampliada são importantes na construção das sequências didáticas para esses alunos. Tanto a Docente 3, como o Docente 4 ressaltaram a importância dos desenhos. O Docente 4 frisou que as histórias em quadrinhos tem sido um recurso favorável para a aprendizagem dos alunos com deficiência nas aulas de Geografia. A Docente 5 afirmou que, quando esteve em sala de aula, as atividades que mais tiveram resultados com o público foram as elaborações de mapas mentais, construção de maquetes e mapa do Brasil em relevo (usado com uma aluna com cegueira). Concluindo a sua fala, a professora de Geografia, assim com os outros docentes entrevistados, destacou que, quanto mais concreta a atividade, maior a interação do estudante com deficiência. Desse modo, observa-se a importância de práticas pedagógicas que utilizam maquetes e mapas táteis, por exemplo, tal como reforçam Jordão e Sena (2015) e Loch (2008), para o processo de ensino e aprendizagem de discentes com deficiência, TEA e/ou altas habilidades.

Outro ponto discutido com os professores da área de estudo foi sobre a qualificação deles para trabalhar na inclusão do público-alvo da educação especial. Dessa forma, o Docente 1 disse que não se sente totalmente seguro, recorrendo bastante ao grupo de apoio na instituição onde

trabalha. Sobre esse assunto, o Docente 2 afirmou: *“Não me sinto preparado, pois o currículo do Curso de Geografia da época que eu fiz não trazia disciplinas nessa área”*. Embora ela não tenha formação na área, a Docente 3 disse que não teve dificuldades com os alunos recentemente matriculados em suas turmas. Mencionou que os estudantes com espectro autista colaboravam muito em sala de aula, principalmente porque apresentavam *“[...] outra leitura de mundo, já que conseguiram reter muito o conhecimento”* (Palavras da Docente 2). Entretanto, alertou que, dependendo do diagnóstico do estudante, se sente insegura para atuar na perspectiva inclusiva.

Já o Docente 4 disse que, por ter a presença do educador especial para dar suporte, ele se sente bem para trabalhar com a inclusão. No entanto, a Docente 5 salientou que ela não se sente qualificada para promoção da inclusão. Sobre o assunto, esta destacou: *“Trabalhar com os alunos com deficiência é um desafio constante, que requer uma autoformação, buscando compreender cada especificidades dos alunos, a fim de qualificar o trabalho docente e tornar a aprendizagem mais significativa para esses alunos”*. Dessa forma, percebe-se que os docentes entrevistados se sentem, em geral, inseguros para trabalhar em um contexto de inclusão educacional, corroborando com as discussões de Brinco (2021), Crozara e Sampaio (2008) e Horta e Fernandez (2021), que alertam sobre o despreparo e a insegurança de professores de Geografia e das demais componentes curriculares para atuar com alunos com deficiência nas classes de ensino regular.

Durante a entrevista, o Docente 1 expôs que nunca participou de cursos de formação continuada sobre educação especial. Porém, pretende dar início. A respeito da formação complementar, o Docente 2 relatou: *“Não fiz cursos nessa área e, devido a minha carga horária e quantidade de escolas, me sinto sobrecarregado para fazer algum no momento”*. A Docente 3 diz que participou apenas de alguns seminários nessa área. O Docente 4 argumentou que também não fez cursos complementares sobre essa temática. Já a última professora de Geografia entrevistada disse que a rede municipal de ensino onde atua oferece cursos de formação continuada na área da educação especial, procurando se inscrever em oficinas.

Desse modo, observa-se que, dos cinco professores de Geografia, apenas dois participaram de cursos de formação continuada na área da educação especial. Brinco (2023), nesse senti-

do, argumenta que é necessário priorizar a formação docente, sobretudo em tempo de inclusão escolar. O número de matrículas do PAEE tem crescido e muitos docentes ainda se sentem inseguros para trabalhar na perspectiva inclusiva. A Docente 2 destacou que, por causa da sobrecarga de trabalho, não tem conseguido participar dos cursos de formação continuada. O autor anteriormente citado, sobre isso, enfatiza: mesmo com o surgimento da Educação à Distância (EaD), por exemplo, oferecendo mais flexibilidade de horários para realização dos cursos, muitos profissionais não conseguem participar devido à falta de tempo. Por isso, nota-se que, para uma maior qualificação do professor, é indispensável que ele disponha de tempo em sua carga horária docente para buscar conhecimento, metodologias e estratégias de ensino.

Por fim, no que se trata das percepções, de forma geral, que os professores de Geografia da unidade territorial apresentam, o Docente 1 salientou que existe a necessidade urgente de capacitação dos profissionais para atender essa demanda de alunos incluídos e que faltam recursos didáticos e espaços físicos apropriados, o que corrobora com os achados de Polon, Rodriguês e Follmann (2016), pois os autores já alertavam sobre essa carência de materiais na década passada.

O Docente 2 também advertiu sobre a carência de materiais. No entanto, levantou outro aspecto já citado, que é a falta de tempo para os professores se qualificarem. Na visão dele, faltam docentes nas escolas, fazendo com que os que estão lá fiquem sobrecarregados.

A Docente 3 colocou que a Geografia está avançando em torno da inclusão do aluno com deficiência. Porém, reforçou que existe a necessidade de contratação de educadores especiais para dar suporte. O Docente 4 afirmou que, na escola onde leciona, também tem observado avanços, principalmente por ela dispor de duas educadoras especiais, que dão o *feedback* de como o aluno está evoluindo e de proporem materiais para auxiliar o professor. No que se trata de aspectos positivos observados, o professor ainda indicou: *“A gente tem reuniões pedagógicas que também tem sido muito importante. Junto com a equipe diretiva, os professores e educadores especiais abordam a respeito dos avanços desses alunos, quais as dificuldades, e a gente expõe as nossas dúvidas”*. Assim sendo, nota-se que esses espaços de trocas e/ou de diálogo tornam-se indispensáveis dentro do contexto da inclusão e que acabam mobilizando a comunidade escolar. Em con-

trpartida, o professor salientou que as dificuldades recaem justamente no fato de alguns alunos, apesar dos indícios, não possuírem o diagnóstico adequado, e com isso, não serem atendidos da forma como deveriam. Em certos casos, a ausência do diagnóstico correto se deve a resistência dos pais e/ou responsáveis que acabam não aceitando a condição de deficiência.

No que se trata do processo de inclusão escolar, a Docente 5, assim como o segundo professor entrevistado, percebe um aumento significativo na matrícula de alunos pertencentes ao PAEE, o que, na opinião dela, sobrecarrega os professores em sala de aula. O planejamento e a adaptação das atividades requerem tempo do professor. Por isso, é preciso que essa questão seja mais bem discutida pela esfera política. Outro aspecto que se considera como um impasse é que, além do planejamento semanal, onde tem que constar detalhadamente o que foi adaptado para o aluno, o professor tem de preencher o Plano de Desenvolvimento Individualizado, que vem se tornando um processo cada vez mais burocrático, porém, nem sempre articulado e respondendo às reais necessidades do discente.

Desse modo, nota-se que, de um lado, é um desafio para professor de Geografia, com todas as demandas que enfrenta trabalhando em uma ou mais escolas, fazer o acompanhamento, planejamento e o relato do que está sendo feito com o aluno que faz parte do PAEE. Em contrapartida, o Plano de Desenvolvimento Individualizado é necessário para que tanto os professores, a equipe diretiva, educadores especiais e as políticas públicas ofereçam uma atenção adequada para o aluno com deficiência, TEA e/ou altas habilidades na rede regular de ensino. Assim, é evidente que o professor precisa de mais tempo em sua jornada de trabalho, remunerada, para corroborar com os processos de ensino e aprendizagem e de inclusão. A redução de carga horária de trabalho responderá não só para a promoção da educação inclusiva, como para valorização do profissional docente.

Considerações finais

Diante do exposto, constatou-se que a inclusão do aluno com deficiência e demais categorias do PAEE nas aulas de Geografia da rede de ensino regular da unidade territorial em estudo ainda é interpretada como um grande desafio. Segundo os docentes, falta infraestrutura e incenti-

vo para um atendimento adequado de todos os estudantes, não somente os com deficiência, tendo em vista suas cargas-horárias e a significativa burocracia em conseguir apoio para o AEE, bem como número elevado de estudantes em sala de aula. Nesse sentido, a participação do educador especial também foi considerada indispensável.

Quando se fala em educação inclusiva, percebe-se que a relação entre família e escola deve ser pensada, já que muitos pais e/ou responsáveis não aceitam e compreendem as diferenças. Por tais motivos, a inclusão ainda se coloca como um desafio a ser superado. Os docentes reconhecem a urgente demanda de ponderar a inclusão e estratégias pedagógicas adequadas à inserção de todos os estudantes e esperam que tais desafios sejam superados e que os estudantes sejam realmente incluídos e não meramente integrados em sala de aula.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 31-86.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em: 25 de março de 2023.

BRASIL. Lei nº 7.853/89, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal, Decreto nº 3.298, de dez. de 1999.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, dispõe sobre Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, Distrito Federal, 194º da Independência e 127º da República, 2015.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Inclusão**, Brasília, DF, v. 4, n.1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

BRINCO, L. A. S. Os professores de geografia na perspectiva da educação especial e inclusiva. **Revista Ensino de Geografia (Recife)**, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), v. 4, nº 1, p. 1-15, 2021.

BRINCO, L. A. S. Geografia Escolar Inclusiva: Percepções, Experiências e Demandas de Docentes, Alunos com Deficiência e Licenciandos em Geografia. 2023, 243 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, RS, Brasil, 2023.

CASTRO, G. G.; ABRAHÃO, C. A. F.; NUNES, Â. X.; NASCIMENTO, L. C. G. Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual: um estudo sobre acessibilidade e adaptações estruturais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 93-106, jan./mar., 2018.

CHAVES, A. P. N. Ensino de geografia e a cegueira: diagnóstico da inclusão escolar na Grande Florianópolis. 2010, 158 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, Brasil, 2010.

CUSTÓDIO, G.A; RÉGIS, T. C. Recursos Didáticos no processo de Inclusão Educacional nas aulas de Geografia. In: NOGUEIRA, R. E. (Org.) **Geografia e Inclusão Escolar: teoria e práticas**. Florianópolis: Edições do Bosque, 2016.

DELFINO, A. A. O ensino de geografia e educação inclusiva: como podemos melhorar o ensino e aprendizado? **Anais...** Encontro de Práticas de Ensino de Geografia da Região Sul. II Encontro Paranaense do PIBID Geografia. XIV Encontro de Ensino de Geografia, Mostra de Estágios e de Pesquisas, de 08 a 10 de dez. de 2016, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

FONTE, Z. M. L. F. A Educação de Surdos e a Prática Pedagógica dos Professores Ouvintes: Análise a partir do Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. 2005, 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, Pernambuco, 2005.

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

JORDÃO, B. G. F.; SENA, C. C. R. G. Cartografia tátil e o ensino de Geografia: a experiência do globo adaptado. **ACTA Geográfica**, Boa Vista, v. 9, n. 21, set./dez, p. 148-160, 2015.

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

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

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

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Há exemplos de alunos com deficiência que não podem/devem ser incluídos em escolas comuns? 2018. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/pet/125-perguntas-frequentes-911936531/educacao-especial-123657111/114-ha-exemplos-de-alunos-com-deficiencia-que-nao-podemdevem-ser-incluidos-em-escolas-comuns> >. Acesso em 17 fev. 2024.

PIRES, V. M. Os impactos da Formação de Professores em Cartografia Tátil: Perspectivas na Educação Inclusiva. 2015. 117 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil, 2015.

RAMPELOTTO, E. M. Fundamentos da Educação Especial I. Curso de Graduação à Distância em Educação Especial. 1º semestre, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação, 1 edição, 2005.

RÉGIS, T. C. Para além da visão: um estudo sobre a adaptação de imagens fotográficas para a educação geográfica inclusiva. 2020. 280 p. Tese (Doutorado em Geografia), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2020.

SANTOS, F. R. Pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa em Geografia: apontamentos para reflexão. **Caderno Prudentino de Geografia**: Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), Presidente Prudente, n. 42, v. 3, p. 31-49, jul./dez., 2020.

SANTOS NETO, P. M. Cartografia Escolar e Inclusiva para alunos Surdos. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 17, p. 215-231, jan./jun. 2019.

SILVA, R. S.; VILARONGA, C. A. R. Colaboração entre professores do ensino comum e especial em um município paraense. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 15, p. 1-20, jan./dez. 2021.

PAULINO, V. C.; COSTA, M. P. R. Mediação pedagógica para o aluno com cegueira: possibilidades do Coensino e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Pedro & João Editores, São Carlos, São Paulo, 2022, 188 p.

POLON, L. C. K.; RODRIGUÊS, N. A.; FOLLMANN, J. A. Á. Materiais didáticos para inclusão dos alunos com deficiência visual nas aulas de Geografia: desenvolvimento de mapas táteis. **Anais... III Encontro de Práticas de Ensino de Geografia da Região Sul (EnpegSul) – II Encontro Paranaense do PIBID Geografia. XIV Encontro de Ensino de Geografia, mostra de Estágios e de Pesquisas. “Desafios dos Ensino de Geografia no Brasil: formação docente, pesquisa e relevância social”, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.**