



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCG
CENTRO DE HUMANIDADES – CH
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA – UAG
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO – TCC

POLYANA PEREIRA DA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E EXPERIÊNCIAS
INCLUSIVAS NO CURSO DE GEOGRAFIA DA UFCG**

CAMPINA GRANDE – PB
2021

POLYANA PEREIRA DA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS NO
CURSO DE GEOGRAFIA DA UFCG**

Monografia apresentada à Unidade Acadêmica de Geografia do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Sonia Maria de Lira

**CAMPINA GRANDE – PB
2021**

POLYANA PEREIRA DA SILVA

**FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS NO CURSO DE
GEOGRAFIA DA UFCG**

Monografia apresentada à Unidade Acadêmica de Geografia do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Aprovado em, ____ de _____ de 2021

COMISSÃO JULGADORA:

Prof.^a Dr.^a Sonia Maria de Lira

Orientadora – Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre

Examinador Externo – Universidade Estadual da Paraíba

Profa. Ma. Erimáigna de Moraes Rodrigues

Examinadora Externa

“Inclusão é sair das *escolas* dos diferentes e promover a escola das diferenças.”

(MANTOAN, Maria Tereza, 2003)

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, em primeiro lugar. Adriana e Paulino, vocês são a minha primeira referência de amor nesse mundo, sei que parte desta conquista devo a vocês. É um privilégio ser tão amada e poder contar com vocês. Saibam que, se hoje estou conseguindo me formar, é por causa de toda a estrutura que vocês me proporcionaram ao longo da vida, para que eu pudesse seguir os meus sonhos e atingir as minhas conquistas. Eu amo vocês eternamente!

À Mariana, minha irmã e eterna amiga – que representa um porto seguro na minha vida. Sei que hoje esse caminho é mais fácil, pois tive você ao longo dessa caminhada para segurar a minha mão e apoiar minhas decisões. Obrigada por ser meu consolo, sempre me inspirando com sua força e coragem em buscar aquilo que te faz feliz. Eu te amo para sempre!

À Alan, meu irmão. Obrigada por se fazer presente durante essa caminhada. Sei que você vibra com as minhas conquistas, assim como sou feliz com as suas. Eu te amo!

À Rayane, minha dupla da vida – sou grata por ter trilhado o caminho da graduação ao seu lado. Saiba que esse percurso se tornou ainda mais leve em sua companhia. Nunca esquecerei dos nossos momentos juntas nesses anos. Obrigada por ter segurado minha mão nos piores momentos da minha vida e por se fazer presente até os dias atuais. Você representa afeto. Eu te amo!

À Emerson, meu melhor amigo – você trouxe o incentivo que eu precisava. Obrigada por todas as vezes que acreditou em mim, quando nem eu mesma acreditei. “Claro que você consegue, Poly, é só você querer”. Suas palavras me estimularam em tantos momentos, que talvez você não tenha nem ciência disso. Deixo aqui registrado o quanto sou grata pelos seus conselhos e por ter você na minha vida até hoje. Eu te amo!

À Erica, minha primeira amiga da graduação – aquela que segurou a minha mão no meu primeiro dia de aula à noite e não a soltou mais. Você representa felicidade e paciência nessa jornada. O que seria dos meus dias de graduação sem suas histórias engraçadas? Saiba que nunca esquecerei dos nossos momentos, seja chorando, bebendo ou rindo. Você estava lá presente. Estou com muitas saudades de você. Eu te amo!

Aos meus amigos e amigas do “subgrupo”, que acompanharam a minha trajetória durante essa pandemia e na realização desse trabalho. Hoje sei que compartilho a minha vida

com as melhores pessoas que a vida poderia ter me dado. Obrigada por vibrarem com as minhas conquistas, saibam que fico muito feliz com as de vocês também. Em especial, quero dedicar a Joandson, Emerson, Leticia, Rayane, André, Yure e Ingrid. Eu amo vocês!

À Sonia, minha orientadora e amiga. Sou grata aos teus estímulos, o teu amparo e às diversas experiências proporcionadas por você que não foram poucas: viagens, projetos, minicursos, eventos, artigos e livros. Tudo isso contribuiu para o meu desenvolvimento pessoal e acadêmico. Inclusive esse trabalho só está sendo possível, porque você acreditou no meu potencial quando muitos duvidaram. Saiba que levo comigo todos os conselhos que você me deu, que não foram poucos, mas fizeram total diferença na minha jornada. Você é uma inspiração para mim. Eu te amo!

À Universidade Federal de Campina Grande, que me acolheu e proporcionou experiências engrandecedoras com o pensamento científico e com a diversidade. A todos os meus professores, que durante toda graduação me fizeram admirar ainda mais aquela que será minha futura profissão. Principalmente aos professores Thiago, Débora, Nirvana e Sérgio Malta. Seus ensinamentos, com certeza, estarão comigo por toda minha jornada.

Aos extensionistas e às instituições de ensino participantes do projeto de extensão que tornaram possível a realização desta pesquisa.

À todas as pessoas que, ao longo desses cinco anos, entraram na minha vida e deixaram um pedacinho de si – para que assim, eu pudesse me tornar a pessoa que sou hoje. Meu mais sincero: obrigada!

RESUMO

O presente trabalho versa sobre a formação inclusiva e a contribuição da extensão na formação dos estudantes do curso de licenciatura em geografia da Universidade Federal de Campina Grande. A inclusão das pessoas no espaço escolar depende de ambiente e materiais pedagógicos adaptados, mas principalmente de profissionais capacitados. Neste sentido, partimos dos seguintes questionamentos: os futuros docentes e, especificamente, aqueles da área de Geografia estão preparados para atender estas pessoas? Qual o papel da extensão universitária na construção dessa formação? A partir desta problematização tomou-se como objetivo geral analisar de que forma ocorreu a formação docente inicial, na perspectiva inclusiva, dos licenciandos de Geografia através do projeto de extensão “Oficinas utilizando o livro falado de literatura e geografia para estudantes com deficiência visual”. E de forma mais específica: identificar como a educação especial, na perspectiva inclusiva, foi se consolidando a partir dos aportes legais e como a formação docente foi tratada neste contexto; entender características dos estudantes com deficiências participantes do projeto e verificar de que forma o projeto de extensão vivenciado contribuiu para a formação inicial inclusiva dos licenciandos de Geografia. A metodologia utilizada foi a qualitativa, por meio da abordagem da pesquisa participante, além de aplicar questionários com os participantes do projeto e utilizar fotografias. A partir da análise dos resultados, conclui-se que o projeto supracitado oportunizou formação inclusiva para os futuros docentes de Geografia e que se não fosse através dele, os extensionistas teriam poucas oportunidades ou não teriam vivenciado a educação inclusiva na prática. Diante desses resultados faz-se necessários aprofundar as discussões e ampliar essas práticas no curso de licenciatura de Geografia da UFCG, porque mesmo tendo sido acrescida uma disciplina que trata dessa temática na Grade Curricular nova do curso, ainda não é suficiente para atender tal demanda formativa dos licenciandos.

Palavras-chave: Professor de Geografia, Formação, Extensão Universitária, Inclusão.

ABSTRACT

This work deals with the inclusive training and the contribution of university extension programs in the graduation course of geography of *Universidade Federal de Campina Grande*. The inclusion of disabled people in scholar space depends on the environment and adapted teaching materials, but mostly on capable professionals. Therefore, we started questioning the following: are the future teachers and, specifically, those from geography course, prepared to attend this people? What is the role of geography extension courses in preparing the graduates? From this problematization emerged our main goal that points to assess how structured was the geography graduates' college program about inclusive needs through the extension program entitled "Workshops using literature and geography audio books for visually impaired students". Furthermore, this paper aims: to identify how inclusive education had been consolidated by legal contributions and how the teachers' graduations were impacted; to understand the characteristics of the visually impaired participating students; and verify in which way the extension program contributed to the graduates' inclusive formation. The chosen methodology was the qualitative, using the participant research to apply surveys to the project participants. The analysis of the outcomes led us to conclude that the aforementioned project provided opportunities to the graduates and, if not for it, the extensionists would have had few chances or would not have had chances at all to experience the practice of inclusive education. Given these results, it becomes necessary to deepen the discussions and broaden such practices in geography graduation degree of UFCG, because even though a new discipline that deals with the subject was added to the curriculum, it is still not enough to attend the demand of the graduates.

Keywords: geography teacher, Formation, University Extension, inclusion.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Mapa da localização das instituições participantes da pesquisa.....	13
FIGURA 2: Fachada da Escola Senador Argemiro de Figueiredo.....	16
FIGURA 3: Fachada do Instituto Federal da Paraíba – Campus Campina Grande.....	16
FIGURA 4: Fachada do Instituto dos Cegos de Campina Grande – PB.....	18
FIGURA 5: Compartilhando o gibão de couro de um vaqueiro.....	40
FIGURA 6: Tocando o mapa dos Biomas do Brasil.....	41
FIGURA 7: Contato com a maquete do cortiço.....	43
FIGURA 8: Jogo dos bichos.....	46

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Grade curricular do curso de Licenciatura em Geografia – 2010 (continua).....	31
TABELA 1: Grade curricular do curso de Licenciatura em Geografia – 2010 (conclusão).....	32
TABELA 2: Grade curricular do curso de Licenciatura em Geografia - 2017.....	33

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO E PERCURSO METODOLÓGICO	13
1.1. Percurso Metodológico	14
1.2. Caracterização das instituições pesquisadas	15
1.2.1. Escola Senador Argemiro de Figueiredo.....	15
1.2.2. Instituto Federal da Paraíba – Campus Campina Grande.....	16
1.2.3. Instituto dos Cegos de Campina Grande	17
2. A INCLUSÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA CAMINHADA DE DESAFIOS	19
2.1. Breve resgate histórico sobre a busca pela inclusão das pessoas cegas e surdas 19	
2.2. Algumas legislações na caminhada inclusiva	20
2.2.1. Os planos de educação brasileiros e a formação docente	24
2.2.2. Diretrizes para a formação docente brasileira	27
2.3. A necessidade da formação no campo da Educação Inclusiva	29
3. BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E A AÇÃO PEDAGÓGICA FORMATIVA	35
3.1. Características das deficiências	35
3.1.1. Deficiência visual	36
3.1.2. Deficiência auditiva.....	37
3.2. Experiências do projeto de extensão com estudantes cegos, surdo, videntes e ouvintes	39
3.2.1. Realização da primeira atividade da extensão.....	39
3.2.2. Realização da segunda atividade da extensão	42
3.2.3. Realização da terceira atividade da extensão	44
3.2.4. Realização da quarta atividade da extensão	45
3.2.5. Realização da quinta atividade da extensão	46
4. PROCESSO FORMATIVO A PARTIR DOS EXTENSIONISTAS E DOCENTES	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	55

INTRODUÇÃO

Segundo dados do Censo Demográfico de 2010, o Brasil possui 45,6 milhões de pessoas com deficiências, e dados do Censo Escolar de 2012, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL), destacam que em 2007, 348.470 alunos com necessidades educacionais especiais estavam matriculados em classes especiais, e as classes comuns inclusivas possuíam 306.136.

Contudo, a inserção dessas pessoas nos ambientes escolares não garante a efetivação do processo da inclusão, pois envolve uma gama de fatores que vão além da sua entrada nos espaços educacionais, exigindo profissionais qualificados, materiais didáticos inclusivos, metodologias diferenciadas e espaços estruturados para a diversidade do referido público. Ou seja, é essencial que ocorram na escola mudanças radicais com o objetivo de tornar uma escola democrática, que respeita o tempo do estudante, que coloca a aprendizagem no centro e que estimula o trabalho colaborativo e participativo. Mas, para isso são necessárias políticas públicas inclusivas, que proporcionem formação docente inicial e continuada, além de investimentos nos diversos aspectos demandados por estes estudantes.

Portanto, além da construção teórica na formação inicial, é preciso que haja o fortalecimento das parcerias entre as universidades e escolas públicas e privadas, através de programas de extensão, iniciação à docência, residência pedagógica e estágios supervisionados, não no sentido da universidade trazer um conhecimento já pronto, mas com o objetivo de trabalhar junto com as instituições escolares possibilidades de construir um saber a respeito do processo de implementação da política de educação inclusiva. Visto que a teoria aliada à prática proporciona resultados mais efetivos na formação desses futuros profissionais da educação. Além disso, é preciso reconhecer que o processo de inclusão depende de uma ação coletiva, abrangendo diversos setores da sociedade. Neste sentido, cada segmento da comunidade escolar precisa reconhecer seu papel, pensando em ações que possam facilitar o processo de inclusão.

Essa discussão motivou a base da seguinte problemática: Os professores e, especificamente, aqueles da área de Geografia estão preparados para atender estas pessoas? Qual o papel da extensão universitária na construção dessa formação? Essas são algumas das questões que levam a refletir sobre a necessidade de se ter formação docente e que proporcione práticas reflexivas sobre a educação inclusiva.

Neste sentido, a presente pesquisa objetiva, de forma geral, analisar de que forma ocorreu a formação docente inicial, na perspectiva inclusiva, dos licenciandos de Geografia através do projeto de extensão “Oficinas utilizando o livro falado de literatura e geografia para

estudantes com deficiência visual”. E de forma mais específica: identificar como a educação especial, na perspectiva inclusiva, foi se consolidando a partir dos aportes legais e como a formação docente foi tratada neste contexto; entender características dos estudantes com deficiências participantes do projeto e verificar de que forma o projeto de extensão vivenciado contribuiu para a formação inicial inclusiva dos licenciandos de Geografia.

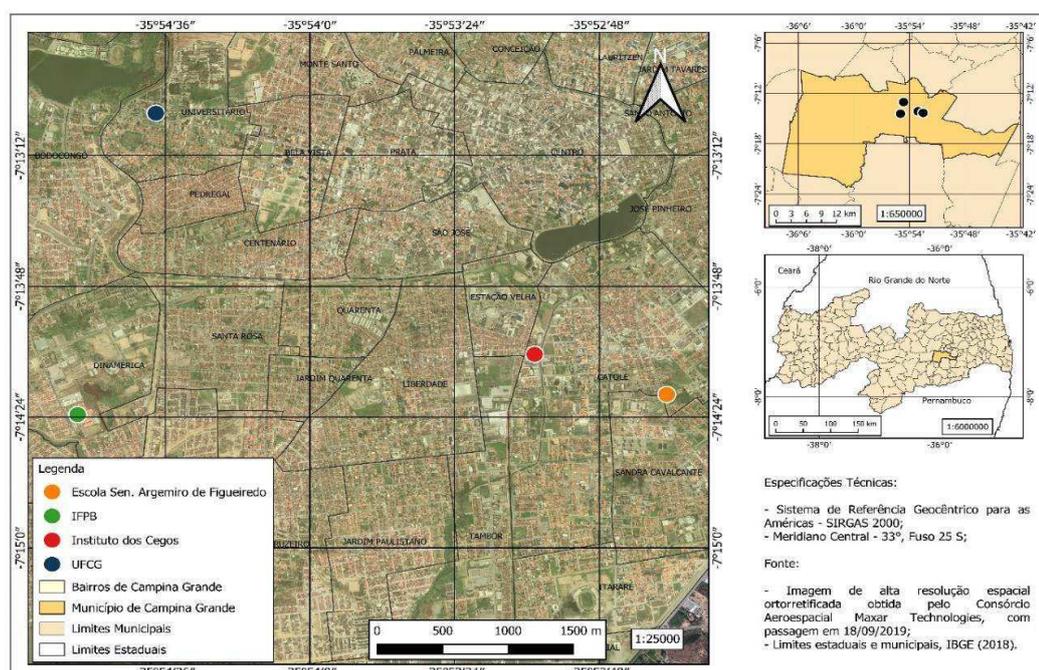
Esse trabalho possui relevância acadêmica por refletir sobre a necessidade dos cursos de licenciatura promoverem grades curriculares que incluam a educação inclusiva, não se limitando às disciplinas optativas, mas priorizando e tornando disciplina obrigatória, pois é necessário que os licenciandos saiam da graduação com um olhar inclusivo. Além disso, possui relevância educacional, pois a formação acadêmica é fundamental neste processo, já que o professor deve estar preparado adequadamente com o objetivo de contemplar as necessidades de alunos com deficiências.

A fim de cumprir os objetivos propostos, esse trabalho foi dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo refere-se à caracterização da área de estudo e o percurso metodológico utilizado afim de cumprir os objetivos da pesquisa. No segundo fizemos um breve resgate histórico sobre o surgimento da educação especial no mundo e no Brasil, bem como, resgatamos algumas legislações brasileiras sobre a Educação Especial e a formação docente inclusiva. No terceiro, será exposto a caracterização dos participantes da pesquisa e as atividades realizadas no projeto de extensão. Por fim, no quarto capítulo analisaremos a contribuição da extensão para o processo formativo dos extensionistas e docentes.

1. CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO E PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa aqui realizada, ocorreu em três instituições educacionais de Campina Grande, sendo elas: Escola Senador Argemiro de Figueiredo, Instituto Federal de Campina Grande e o Instituto dos Cegos de Campina Grande (Figura 01), sendo as referidas instituições reconhecidas por se dedicarem ao trabalho pedagógico com estudantes com deficiência visual e auditiva.

Figura 01 - Mapa da localização das instituições participantes da pesquisa



Fonte: Consórcio Aeroespacial Maxar Technologies com passagem, 2019.

Nesse contexto, o curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), desenvolveu nas referidas instituições o projeto de extensão, aprovado pelo Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX), em 2019, sob a coordenação da Profa. Dra. Sonia Lira e colaboração do Prof. Dr. Sérgio Malta, intitulado “Oficinas utilizando o livro falado de literatura e geografia para estudantes com deficiência visual”, tendo por objetivo geral organizar oficinas de Literatura e Geografia”; a partir das quais realizou-se uma investigação de cunho qualitativo com uso da pesquisa participante e aplicação de questionários e fotografias com o(a)s 09 (nove) extensionistas participantes, docentes que acompanharam o projeto e os coordenadores do referido projeto.

1.1. Percurso Metodológico

A pesquisa baseou-se em uma análise qualitativa por meio da abordagem da pesquisa participante, que segundo Gil (2008, p. 31), caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e pesquisados das situações investigadas. É um tipo de pesquisa social com base empírica e que tem como princípio fomentar ações para melhorar as condições de vida dos grupos mais desprovidos e explorados, além disso, tem como objetivo desenvolver a capacidade de análise e resolução dos problemas que enfrentam ou convivem cotidianamente. Em decorrência da tomada de posição em relação aos mais “desfavorecidos”, a pesquisa participante tem um caráter de não neutralidade (BRANDÃO, 1985. p. 72).

Isto foi possível, pois a autora deste trabalho foi extensionista em uma das instituições citadas e também vivenciou os planejamentos e avaliações do projeto com todos os membros da equipe, além de participar em alguns momentos da realização do projeto nas outras instituições. Neste contexto, na observação participante fez anotações de campo e registrou fotografias e, além disso, encaminhou questionários digitais para os participantes do projeto a partir dos objetivos propostos na investigação.

O diário de campo desempenhou um papel importante na pesquisa, que não se limitou apenas aos registros dos dados, mas também teve caráter reflexivo, investigativo e descritivo. Segundo Triviños (1987, p. 114):

Considera o diário de campo uma forma de complementação das informações sobre o cenário onde a pesquisa se desenvolve e onde estão envolvidos os sujeitos, a partir do registro de todas as informações que não sejam aquelas coletadas em contatos e entrevistas formais, em aplicação de questionários, formulários e na realização de grupos focais.

Ou seja, o diário de campo auxiliou na observação participante, pois registrou as informações obtidas através dos fenômenos sociais para que sejam analisadas posteriormente. Entretanto, assim como ressalta Gil (2008, p. 103) “em muitas situações é inconveniente tomar notas no local, pois com isso elementos significativos da situação podem ser perdidos pelo pesquisador, e a naturalidade da observação pode ser perturbada pela desconfiança das pessoas observadas”. Por isso, a pesquisadora fez tais registros em momentos posteriores a atividade extensionista. O diário de campo foi utilizado durante todos os encontros da extensão, desde aqueles que se referiam ao processo de planejamento e estudos, durante o desenvolvimento das oficinas e após a finalização delas.

Ademais, também foi usado com o(a)s extensionistas questionários. Segundo Gil (2008, p.128), 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.”

O questionário torna-se essencial nessa pesquisa, uma vez que através dele analisamos o papel da extensão na formação inclusiva dos extensionistas, que serão os futuros docentes do Ensino Básico, sendo realizado de modo on-line através da plataforma do Google chamada “Forms”, pois no período pandêmico tivemos dificuldades para encontros presenciais.

Para complementar, utilizamos também a fotografia como instrumento metodológico nesta pesquisa, pois sabemos que é um recurso de extrema importância e quando associado a outros instrumentos, tem seu potencial ampliado. Elas estarão dispostas ao longo do trabalho como um meio de reflexão, uma vez que “gravam detalhes que podem instigar os expectadores a refletirem sobre realidades culturais mais amplas” (HARPER, 2000, p. 727). Desse modo, os registros fotográficos também contribuíram para a complementação dos dados na pesquisa participante.

Além disso, foi analisado algumas resoluções que tratam sobre as políticas de formação docente brasileira e as grades curriculares do curso de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Nessa perspectiva, faremos uma breve caracterização de cada instituição parceira do projeto de extensão e que proporcionou a operacionalização da pesquisa.

1.2. Caracterização das instituições pesquisadas

1.2.1. Escola Senador Argemiro de Figueiredo

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Senador Argemiro de Figueiredo, mais conhecida como Escola Polivalente, está situada na Avenida Elpídio de Almeida, nº 25, bairro do Catolé, em Campina Grande – PB (Figura 02).

Figura 2 - Fachada da Escola Senador Argemiro de Figueiredo



Fonte: Google Maps, 2019.

De acordo com o Censo Escolar 2019, a escola, além de oferecer o ensino fundamental e médio regular, também oferece a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como também de Educação Especial. A instituição faz parte do percentual de 57,8% das escolas brasileiras que atendem pessoas com deficiências (BRASIL, 2017, p. 04).

Segundo Alves (2017, p. 130), a escola apresenta “corredores e salas de aulas sem grandes desníveis, rampas que apresentam piso tátil para atender aos alunos com deficiência visual e Sala de Recursos Multifuncionais/AEE. Porém, esses ambientes apresentam desgastes devido à falta de manutenção”. No período da pesquisa os pisos táteis eram inexistentes.

1.2.2. Instituto Federal da Paraíba – Campus Campina Grande

Situado na Rua Tranqüilino Coelho Lemos, nº 671, bairro da Dinâmica, em Campina Grande – PB (Figura 3). O Instituto Federal da Paraíba - IFPB iniciou suas atividades nesta cidade no final do ano de 2006, oferecendo cursos técnicos de nível médio (integrado e subsequente) e cursos superiores de tecnologia, bacharelado e licenciatura (IFPB, 2010)

Figura 3 – Fachada do Instituto Federal da Paraíba – Campus Campina Grande



Fonte: Google Maps, 2019.

A pesquisa foi realizada numa turma noturna do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio que faz parte do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. A turma era bastante heterogênea, composta por faixas etárias diferentes e pessoas com diversas especificidades. Nesta instituição, além de acompanharmos duas estudantes cegas, também vivenciamos o trabalho com um surdo.

Diferentemente da escola estadual, a infraestrutura do IFPB é mais apropriada para as pessoas com deficiência. Há rampas de acesso, piso tátil, profissionais capacitados realizando o acompanhamento deles, além de ter o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNE), que tem como objetivo assegurar o desenvolvimento acadêmico e psicossocial de estudantes com deficiência.

1.2.3. Instituto dos Cegos de Campina Grande

Fundado em 1952, o Instituto dos Cegos (Figura 04) localizado na rua Pedro Leal, Bairro Estação Velha, na Cidade de Campina Grande – PB, surgiu a partir da iniciativa do professor José da Mata Bonfim, que havia estudado no Instituto dos Cegos da Paraíba, localizado em João Pessoa/PB (NETO, 2012, p.15)

No ano de 2019 o Instituto dos Cegos atendia 156 pessoas com deficiência visual, sendo estas crianças, jovens, adultos e idosos. O Instituto servia como um local em que tais pessoas encontravam subsídios para que pudessem desenvolver suas atividades em escolas regulares, contribuindo com a inclusão destas na sociedade, assim como ressalta Lira (2017, p. 98) “as crianças e jovens em idade escolar são matriculadas em escolas públicas localizadas no entorno daquela entidade para terem acesso à Educação Básica, embora dentro do instituto também sejam oferecidas aprendizagens nas diversas áreas do conhecimento”.

No período pandêmico suas atividades também passaram a ser desenvolvidas através de ensino remoto, como nas demais escolas, ou com *lives* oferecidas à comunidade em geral.

Figura 4 – Fachada do Instituto dos Cegos de Campina Grande – PB



Fonte: Google Maps, 2019.

Neste sentido, verificamos que, mesmo com características diferenciadas, as três instituições oferecem a educação especial. Sendo assim, o projeto de extensão trouxe oportunidades formativas na perspectiva inclusiva para os professores e os extensionistas.

Contudo, como a formação inicial, e, especificamente, a licenciatura em Geografia, vem trabalhando a preparação dos futuros docentes na perspectiva da Educação Inclusiva? Por isso, a seguir faremos algumas reflexões sobre a inclusão e a formação docente.

2. A INCLUSÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA CAMINHADA DE DESAFIOS

Por mais que a discriminação contra as pessoas com deficiência tenha sido combatida nas últimas décadas, ainda existe uma longa caminhada para vislumbrarmos uma sociedade menos preconceituosa, com mais equidade de oportunidades e participação, respeitando a singularidade de cada indivíduo.

Dessa forma, conhecer um pouco da história do processo de inclusão é um passo importante para percebermos o que já foi conquistado em termos legais, estruturais, organizacionais e, principalmente, educacionais, buscando avançar para que a educação inclusiva seja de fato uma realidade.

2.1. Breve resgate histórico sobre a busca pela inclusão das pessoas cegas e surdas

Ser considerado diferente do que é tido como “normal” sempre acarretou a exclusão das pessoas com deficiência. O período pré-científico, que corresponde desde a Antiguidade Clássica até o século XVIII, é caracterizado pela carência de conhecimento sobre as doenças e suas causas e pela falta de informação sobre o que era tido como diferente. Além disso, a religião tinha bastante influência e por isso utilizava-se de seus dogmas para determinadas explicações, por não haver análises científicas contundentes a esse respeito (LOMBARDI, 2007)

Apesar das mudanças que ocorreram dos primórdios até a contemporaneidade, herdamos ainda essa forma de agir e pensar, vivenciando situações cotidianas que em muitos casos não diferem dessa época pois durante longo tempo tais pessoas foram exterminadas ou afastadas do convívio social. Entretanto, foi através dessa caminhada histórica que aconteceram os passos iniciais para avançar nas questões que envolviam a participação mais efetiva dessas pessoas na sociedade. As primeiras instituições voltadas para o atendimento delas começam a surgir, inicialmente, com um cunho mais assistencialista e segregacionista, contudo tendo alguns avanços significativos, pois além de não haver mais o extermínio, propiciaram, mesmo que para poucos, espaços de convívio com seus pares. Entre elas podemos destacar o *Institute Nationale des Jeunes Aveugles*, criado em 1829, pelo professor Louis Braille, que tinha como objetivo propiciar às pessoas com deficiência visual (DV) a escrita do braile. (MARANHÃO, 2005, p. 25),

Por ter perdido a visão quando criança, Braille conseguiu desenvolver uma técnica de leitura/escrita a partir de um método utilizado em campo de batalha, porque era necessário ler

mensagens sem usar a luz. Esse sistema é lido da esquerda para a direita, sendo que cada célula permite 63 combinações de pontos e é aplicado em termos matemáticos, científicos, químicos e musicais, ampliando a acessibilidade da pessoa com DV (TORRE, 2014, p. 42).

No caso brasileiro, a primeira ação concreta voltada para as pessoas cegas ocorreu com a fundação do Instituto Benjamin Constant pelo Imperador D. Pedro II, através do Decreto Imperial n.º 1.428, de 12 de setembro de 1854, tendo sido inaugurado, solenemente, no dia 17 de setembro do mesmo ano, com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Esse instituto trouxe significativos avanços, na época, em relação a educação e a profissionalização de pessoas cegas (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2004).

No que se refere à educação dos surdos, em 1857, um francês chamado Eduard Huet veio ao Brasil a convite de D. Pedro II, sendo o responsável pela fundação da primeira escola para surdos do país, chamada na época de Imperial Instituto de Surdos Mudos. Com o passar do tempo, o termo “surdo-mudo” caiu em desuso por ser considerado incorreto, entretanto, a escola seguiu funcionando com o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Na referida instituição foi disseminada a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), a partir de uma mistura entre a Língua Francesa de Sinais e de gestos, já utilizados pelos surdos brasileiros. Contudo, o congresso sobre surdez em Milão proibiu o uso das línguas de sinais no mundo, acreditando que a leitura labial era a melhor forma de comunicação para tais pessoas. Apesar da proibição, as pessoas continuaram utilizando e isso favoreceu à legitimação da língua de sinais, sendo finalmente reconhecida como uma língua oficial do Brasil, em 2002 (MAZZOTTA, 2005, p. 28-29).

Instituições semelhantes às citadas anteriormente passaram a ser criadas ao longo do tempo e do território brasileiro, podendo ser destacado também o Instituto dos Cegos de Campina Grande, já citado neste texto. Além disso, muitos eventos e documentos foram elaborados tanto a nível internacional quanto nacional, dedicando-se a propor ações para o atendimento das pessoas com deficiências. A seguir será abordada algumas destas legislações.

2.2. Algumas legislações na caminhada inclusiva

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, no ano de 1948, institucionalizou os direitos essenciais de todo o ser humano. Entre os direitos sancionados, ressaltamos a exigência para que todos os países se comprometessem em garantir o acesso de todos à educação (ONU)

Com relação às políticas nacionais, iniciou-se o processo de criação de Leis e Decretos, a partir de 1961, com a Lei nº 4.024 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDBEN), que assegurava o direito à educação em escolas regulares para as crianças com deficiência ou superdotadas (BRASIL, 1961, p. 02).

Contudo, na década de 70 (período da ditadura militar), houve uma regressão na caminhada inclusiva com a lei nº 5.692/71 que defendia o tratamento especializado para os alunos com necessidades especiais, reforçando assim a segregação desses alunos em classes especiais (BRASIL, 1971, p. 1). Nesse sentido, foram criadas turmas separadas nas escolas para atender este público ou instituições especializadas.

Em contrapartida, a Constituição Federal de 1988 (período de redemocratização brasileira), apontava nos artigos 206 e 208, em seu inciso I “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Ainda nesta constituição o Art. 208 destaca:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988, p. 123)

Entretanto, até os dias atuais o atendimento na Educação Básica ainda é ineficaz em vários destes aspectos, necessitando de recursos pedagógicos adequados, formação para os docentes e acessibilidade estrutural. Em muitos casos, o aluno com deficiência ainda precisa se adaptar aos moldes da escola, dificultando o direito à educação de qualidade.

Mais adiante, destaca-se a Declaração Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990 (UNICEF, 2017), cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna (MENEZES; SANTOS, 2001)

Enfatizamos nesta mesma década a Declaração de Salamanca (1994), que reiterava a educação inclusiva como um de seus pilares, pois anteriormente era tratada a partir da integração desses estudantes em classes especiais ou institutos especializados e, após essa declaração, foi ressaltado que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (BRASIL, 1994, p.1)

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9394 reforçou alguns pontos elencados na Constituição Federal para a Educação Especial. No capítulo que trata destas questões, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação

Especial” (BRASIL, 1996, p. 39). Também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996, p. 40). Além disso, a lei ressalta a necessidade de uma formação especializada para os professores e a realização de mudanças de currículos, métodos, técnicas e recursos visando atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, p. 40).

Além das legislações citadas, existem outras mais específicas para reforçar a necessidade de melhoria no atendimento destas pessoas. No ano de 2002, tivemos a primeira conquista da comunidade surda no Brasil, através da lei nº 10.436, reconhecendo legal a comunicação e expressão através da Língua Brasileira de Sinais e outros recursos de expressão a ela associados (BRASIL, 2002). Embora tenha sido um avanço para as pessoas com deficiência auditiva, a lei só foi colocada em prática no ano de 2005, a partir da sua regulamentação.

Estas mudanças causaram um impacto significativo na formação dos profissionais dessa área, pois tornou-se obrigatória a Libras nos cursos de formação de professores e nos cursos de fonoaudiologia, além disso, passou a ser obrigatório o uso de um intérprete em concursos públicos, bem como a inclusão de um tradutor e intérprete de Libras nas escolas. (BRASIL, 2005). No entanto, para os estudantes cegos não existe a mesma obrigatoriedade de tais profissionais, necessitando maior organização deste segmento para garantir também a exigência de brailistas para acompanhá-los.

No ano de 2007, aconteceu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em Nova York, estabelecendo alguns princípios para nortear os países quanto às políticas inclusivas. Os principais aspectos estabelecidos no art. 3º da Convenção diz respeito à dignidade, autonomia individual, liberdade do deficiente de fazer suas próprias escolhas, independência das pessoas com necessidades especiais, não discriminação e respeito da diferença, além da aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade, pela igualdade de oportunidades e pela acessibilidade (FILHO, 2018, p. 4).

Após a convenção, citada anteriormente, foi implementada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a partir de documento elaborado em 2008, tendo como objetivos a serem alcançados pelos sistemas de ensino: a transversalidade da educação especial desde a educação básica até a educação superior; o atendimento educacional especializado nas escolas regulares; a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; a formação especializada de professores e demais profissionais da educação para o

atendimento educacional especializado visando a inclusão escolar; a participação contínua da família e da comunidade escolar; a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e a articulação de diversos setores na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 16)

Dessa forma, a referida política preocupava-se com a escolarização das pessoas com deficiências nas diferentes modalidades de ensino, como também com a formação dos diversos profissionais para atendê-los, inclusive para os professores.

No ano de 2015, foi sancionada a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, tendo por objetivo “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Em relação ao processo educacional o estatuto ressalta, em seu artigo 28, que,

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (BRASIL, 2015).

Sendo assim, é responsabilidade do poder público garantir um modo de organização do sistema educacional que considere as necessidades de todos os alunos. Mantoan (2003, p. 16) afirma que essa organização deveria ser estruturada em função de cada uma dessas necessidades. Isto é, estes espaços deveriam considerar as especificidades de todos os estudantes, com deficiência ou não, para que eles se sintam inclusos no processo educacional conjuntamente com todos os demais colegas.

Mas, além das legislações citadas anteriormente, no início do século XXI também foram elaborados dois planos nacionais de educação que se propuseram a criar políticas e programas para a melhoria da educação brasileira, inclusive dando destaque à necessidade da formação docente e à educação inclusiva.

2.2.1. Os planos de educação brasileiros e a formação docente

No ano de 2001 foi sancionada a lei nº 10.172, que se refere ao Plano Nacional de Educação (PNE) que teve duração de 10 anos. (BRASIL, 2001, p. 1). Por mais que essa lei tivesse como objetivo a construção de políticas e programas visando a melhoria da educação, ela foi duramente criticada, pois possuía um número alto de metas e objetivos, entretanto não definia instrumentos que permitissem pôr em prática o que foi estabelecido em lei.

Além disso, no que se refere a educação especial, a Lei estabeleceu por 10 anos a garantia do atendimento de todos os alunos com necessidades especiais no Ensino Fundamental e o aumento dos recursos financeiros destinados à educação especial, de forma a atingir 5% dos recursos vinculados à educação, e garantir em até cinco anos, escolas adaptadas e com padrões mínimos de infraestrutura. (BRASIL, 2001, p. 5).

Entretanto, percebe-se que houve pouca contribuição desse documento para tal política educacional, conforme relata Britto (2015, p. 21), pois embora “[...] possa ter inspirado o desenho de alguns programas e delineado determinadas opções políticas, na prática, sua configuração restringiu-se ao plano formal”.

Em 2014, foi sancionada, sem vetos, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que fez entrar em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, sendo o segundo PNE aprovado por lei. Diferentemente do anterior, este continha um número menor de metas a serem atingidas, num total de 20 que abordavam quatro grandes eixos: a estruturação e universalização da Educação Básica, a expansão do Ensino Superior, a promoção da igualdade e da diversidade e a valorização das carreiras dos profissionais da educação.

Esse documento é fruto da mobilização de atores sociais que constituem a educação como um todo, uma vez que ele foi construído e planejado por: movimentos sociais; gestores, setor privado da educação brasileira; instituições de ensino superior públicas, dentre outros.

No referido PNE, a meta 4 garantia o acesso das pessoas com deficiência à educação, à universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação e esse acesso precisava ocorrer por meio da educação inclusiva, ou seja, “preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (BRASIL, 2016, p. 97)

As metas 15 e 16 asseguravam aos professores de todos os níveis, etapas e modalidades da educação nacional, formação inicial e continuada, para possibilitar a qualidade social da

educação da criança e adolescente. Ademais, utilizava dois indicadores para acompanhamento dos percentuais de participação: o primeiro era da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequentava a escola e o segundo era o percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação em classes comuns do ensino regular da educação básica. (BRASIL, 2016, p. 100)

Os dados do Censo Demográfico de 2010 apontavam que apenas 82,5%, de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos frequentavam a escola, indicando que a universalização ao acesso à Educação Básica dessa população, preconizada pela Meta 4 do PNE, ainda estava distante, uma vez que 17,5% (190.501) desse público ainda estava fora da escola. E com relação ao percentual de matrículas em 2013, 85,5% (546.876) estavam matriculados em classes comuns do ensino regular e/ou EJA da Educação Básica. Durante o período de 2009 a 2013, o percentual de matrículas desses alunos em classes comuns aumentou 16,4% (BRASIL, 2016, p. 68).

E com relação à formação do professor da Educação Básica, o PNE dedicava 20% das suas metas ao professor, sua formação e valorização, enfatizando formação de professores, formação continuada e Pós-Graduação de Professores), valorização do professor) e Plano de Carreira Docente).

A meta 15 era determinante, ao discorrer a respeito da formação docente, tendo como objetivo:

Garantir em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014, p. 78).

A referida meta ressaltava a importância da atuação conjunta de instituições públicas e comunitárias, visando estabelecer o plano estratégico e diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação, resguardando as obrigações dos participantes desse processo. Os três primeiros incisos do artigo destacavam a formação necessária para atuação na Educação Básica, através de: a) a habilitação para exercício da docência em classes de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, deverá ser em nível médio e superior; b) todos os profissionais com diploma de pedagogia e habilitações específicas para a função administrativa, ou com titularidades de mestre ou doutor; e c) trabalhadores com formação técnica e superior em área pedagógica.

Além disso, são explanadas as formas de financiamento para a formação docente, que não necessariamente precisavam ser através da rede pública. Pelo contrário, ao observamos as estratégias, percebemos que há espaço para o estudante receber dinheiro público para financiar a licenciatura em instituições privadas, ou seja, o setor capitalista da educação abarcaria estes recursos públicos (BRASIL, 2016, p. 105)

Ademais, constatava-se a situação precária dos docentes brasileiros. Isto porque através do censo escolar de 2016, verificou-se que o cenário da formação de professores da Educação Básica era preocupante, visto que havia 2.196.397 atuando em instituições de Educação Infantil, Ensino fundamental e Médio, sendo que, 6.043 destes possuíam formação em nível fundamental, 488.064 em nível médio, 1.702.290 superior e, desse total com graduação atuam junto aos estudantes, 1.606.889 com licenciatura e 95.401 sem licenciatura, os bacharéis. (CARRILHO, 2018)

Outro dado apontava que 44,6% dos docentes da rede pública tinha formação diferente da área de atuação e 55,4% eram pedagogos ou bacharéis com complementação que os habilitava para exercer a docência nessas classes. Diante desse cenário, observamos a importância de políticas públicas voltadas para a formação docente, uma vez que ainda existe uma parcela de profissionais que não tem sequer o Ensino Médio e aqueles que ainda tem uma licenciatura são designados para ministrar aulas de conteúdos diferentes da sua formação sem ter ao menos um preparo anterior, resultando, na grande maioria, em insucesso dos estudantes.

Já a meta 16 do PNE apontava sobre as perspectivas para a qualificação dos professores, colocando que seria necessário:

formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Neste sentido, o PNE reiterava a importância de formação continuada na área em que atuavam os educadores, com expectativas de atingir, até 2024, 50% dos docentes. Ao total são seis estratégias, que podem ser assim definidas: 16.1) realizar o levantamento da demanda para a oferta de formação continuada via programas educacionais e em instituição de ensino superior públicas, através regime de colaboração; 16.2) consolidar a política nacional de formação de professores; 16.3) oferta de material de apoio à diferentes propósitos, para conhecimento científico, e ao acesso aos bens culturais; 16.4) possibilitar acesso a materiais de apoio ao trabalho do professor via portal eletrônico; 16.5) disponibilizar bolsas de estudos a professores

da educação básica em programas de pós-graduação; e 16.6) implantação do Plano Nacional do Livro e Leitura como fortalecimento da formação de professores

Contudo, as políticas educacionais brasileiras estão sendo inviabilizadas após a aprovação da Emenda Constitucional 95, de 2016, que teve como objetivo congelar por 20 anos os investimentos sociais, resultando em desmonte dos serviços públicos até 2036. Sendo assim, essa proposta trouxe prejuízos graves para a educação pública, além da inviabilização do Plano Nacional de Educação, havendo um impacto direto na gestão das políticas públicas de saúde, educação e assistência social. Além disso, a continuidade das ações voltadas para a educação inclusiva foi significativamente diminuída, dependendo apenas das iniciativas pontuais de políticas estaduais e municipais e atuação de algumas escolas específicas.

Nos últimos anos também vivenciamos a implementação de duas diretrizes voltadas para a formação docente brasileira, as quais faremos algumas reflexões a seguir.

2.2.2. Diretrizes para a formação docente brasileira

A análise das políticas públicas voltadas à formação docente contribui para o entendimento sobre as relações estatais com os profissionais da educação. Isto é necessário, pois segundo Ozga (2000, p. 40) “compreender a história das políticas educacionais relativamente aos professores, ajuda-nos a encontrar um determinado padrão de relacionamento entre o Estado e o seu corpo educacional”.

Dito isso, analisaremos a seguir as diretrizes para a formação docente brasileira de 2002; 2015 e 2019 e a partir dessa análise poderemos observar que na DCN/2015 havia uma preocupação conjugando a formação inicial e a continuada, além da valorização profissional, entretanto após o golpe de 2016, percebemos um agravamento do processo de desvalorização e enfraquecimento do status profissional da docência, manifesto nas DCN/2019.

Na última década, a formação de professores no Brasil foi orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) definidas pela Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002) e Resolução CNE/CP nº 02 de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002). Posteriormente, a DCN para formação de professores foi redefinida pela Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015). A implementação dessas novas diretrizes ocorreu mediante alguns aspectos que não estavam sendo contemplados pelas resoluções anteriores (BRASIL, 2002).

Segundo Gatti et al. (2019, p. 72.), esse documento “[...] evoca mudanças profundas nas instituições formadoras, nos currículos das licenciaturas e nas posturas dos formadores”, pois

se fundamentaram em ideias mais críticas, compreendendo professores como sujeitos “formativos de conhecimento e cultura”, com “valores éticos e políticos”. Isso decorre do fato de que as políticas de educação são reflexos do contexto político vivido no momento e são dependentes das decisões dos governantes e da administração vigente.

No ano de 2019, houve o estabelecimento de novas DCN para formação de professores, por meio da resolução CNE/CP nº 2, de 2019. Em menos de 20 anos, três diretrizes foram instituídas, entretanto esse percurso não pode ser compreendido de maneira ordenada e linear, visto que foram diferentes governos que moldaram seus textos de acordo com os seus interesses e de outros segmentos da sociedade.

De modo geral, ao analisarmos as mudanças realizadas entre as duas diretrizes, notamos alguns retrocessos no que se refere à formação docente, principalmente com relação a carga horária, organização curricular dos cursos, profissionalidade docente e valorização profissional. Sobre as alterações realizadas em relação ao tempo mínimo para a efetivação da carga horária de formação do curso, nota-se que houve um avanço no ano de 2015 com relação as DCN de 2002, pois aumentou de três anos para quatro ou oito períodos letivos.

Por outro lado, com a aprovação das DCN/2019, o tempo mínimo para efetivação do curso foi removido, podendo acarretar em práticas formativas aligeiradas por não estabelecer um tempo mínimo. Além disso, tanto no DCN de 2002 quanto no DCN de 2015 são mantidas as 400 horas de prática como componente curricular, além das 400 horas de estágio curricular supervisionado e as 200 horas para outras atividades de formação também estão presentes, porém nas DCN/2019 não instituem essa carga-horária (FICHTER, 2021).

Quando analisado a questão do embasamento da formação de professores, encontramos referências a conhecimentos específicos, pedagógicos ou interdisciplinares, presentes nas duas diretrizes. As DCN de 2015 e 2019 destacam a necessidade de acesso permanente às informações, vivências e atualizações culturais, pois afirmam que a consolidação dos conhecimentos dos professores virá através do seu exercício profissional.

Sobre a valorização profissional dos docentes, evidenciamos que as DCN/2015 trazem uma concepção mais sólida, visto que articulam questões materiais (salário, carreira, condições de trabalho) com questões mais específicas (formação inicial e continuada). Ao analisar essa mesma categoria nas DCN de 2019 notamos um grande retrocesso, pois removem a valorização docente como um dos eixos estruturantes das diretrizes, presentes nas DCN/2015, se articulando com outros movimentos dos governos posteriores à 2016, que contribuíram para a desvalorização docente.

Com relação à educação especial percebemos que a DCN/2015 dá uma ênfase maior nesse aspecto em comparação à DCN/2019, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, pois a Resolução CNE/CP nº 2/2015) orienta que os cursos de formação deverão garantir nos currículos:

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

Além disso, menciona a educação especial em outros artigos, assegurando a inclusão desta temática no projeto político pedagógico das instituições e a obrigatoriedade da formação mínima exigida pela legislação federal para os profissionais da educação exercerem atividades docentes.

Quando analisada a DCN/2019, notamos a extinção de vários artigos que contemplavam a educação especial na DCN/2015, mencionando apenas no artigo 16 quando orienta que para cada etapa da educação básica deve ser estabelecido o tratamento pedagógico adequado, visto que a educação especial, assim como a educação do campo, educação indígena e educação quilombola exigem saberes específicos e práticas contextualizadas.

Percebemos então que, até o ano de 2015, a trajetória das políticas da educação especial, na perspectiva inclusiva, sinalizava um caminho com maior autonomia e novas possibilidades para os cursos de licenciatura e a formação docente, entretanto, como afirmado anteriormente, não é uma trajetória linear, visto que cada governo impõe políticas de acordo com os seus interesses e, atualmente vivemos um processo de retrocesso em tais políticas.

2.3. A necessidade da formação no campo da Educação Inclusiva

A formação no campo da educação inclusiva ainda se constitui enquanto um desafio para as políticas brasileiras. Isto, porque sabemos que mesmo com as legislações que enfatizam tal necessidade a operacionalização dela ainda não ocorreu com eficácia e continuidade.

Contudo, ressaltamos que esta é uma necessidade urgente, na medida em que o processo de inclusão é bastante complexo e precisa de formação específica e conhecimento sobre as

especificidades existentes e as formas de trabalharem com elas em sala de aula. Martins (2012, p. 29-30) salienta que:

[...] na formação inicial, durante a graduação, todos os futuros professores da Educação Básica devem desenvolver competências para atuar também com alunos que apresentem necessidades especiais, em qualquer etapa ou modalidade de ensino, na perspectiva de se efetivar a educação inclusiva.

Neste contexto, Mitler (2003, p.35) reitera que “a inclusão implica que todos os professores têm direito de esperar e de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional”.

Mas, essa ainda não é a realidade da grande maioria das universidades brasileiras que ainda adotam o modelo tradicional de educação, em que o aluno não é participante do processo ensino-aprendizagem, somente um agente passivo do conteúdo, e a contextualização entre teoria e prática ainda é uma utopia.

Rodrigues (2006) acentua que, é priorizado os aspectos teóricos, com currículos desassociados da prática pedagógica, que não proporciona a capacitação necessária aos profissionais para o trabalho com a diversidade dos educandos, o que acarreta em sérias consequências à efetivação do processo inclusivo.

Sendo assim, as mudanças são necessárias e urgentes, porque a falta de formação inclusiva dos professores acaba refletindo no desempenho dos alunos com deficiências que, em muitos casos, são deixados de lado, prejudicando o seu desenvolvimento educacional. Sampaio (2015, p. 85) também acentua que:

[...] pessoas envolvidas com a causa da Inclusão sabem que se o aluno não está aprendendo, o problema não está nele. O problema está na metodologia de ensino, na formação [...] do professor, na estrutura da escola que não está adaptada para receber este aluno especial; está na família, que também, por falta de informação, trouxe seu filho tardiamente para a escola; e claro; o problema está principalmente no Governo que não investe o suficiente na educação [...]

Destacamos, neste contexto, a necessidade da presença de Planos Pedagógicos de Curso (PPC) nas licenciaturas que se preocupem com a formação para a educação inclusiva. Segundo Martins (2012, p.30):

[...] muitas instituições de ensino superior não se estruturaram no sentido de oferecer disciplinas e /ou conteúdos relativos ao tema nos seus cursos de licenciatura, enquanto que outras o fazem de maneira precária, através da

oferta de disciplina eletiva, ou com carga horária reduzida, ministrada de maneira aligeirada, o que não favorece a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de destrezas, habilidades e atitudes relativas ao processo de atendimento à diversidade dos educandos.

As estruturas curriculares dos cursos de licenciatura muitas vezes não apresentam uma atenção no que diz respeito à educação inclusiva, sendo assim, não se torna possível exigir do docente práticas educacionais inclusivas ou resultados satisfatórios sendo que ele não foi preparado para o exercício, para a atuação com estas novas propostas.

Rodrigues (2011, p.58) descreve que:

Precisamos de professores que, com o conhecimento adequado, com atitudes positivas e com um compromisso, possam levar adiante a reforma da Educação Inclusiva. Para isso, precisamos que a Educação Inclusiva chegue aos cursos de formação de professores (RODRIGUES 2011, p.58).

Por isso, os cursos de licenciaturas deveriam ter grades curriculares que contemplassem a educação inclusiva. Dessa forma, aqueles que se adequaram à resolução das DCN/2015 fizeram tais adaptações, sendo o caso do curso de licenciatura em Geografia da UFCG. Na grade curricular de 2017 identificamos mudanças acerca da formação docente que abrangendo tal perspectiva. A seguir, serão expostas as duas grades curriculares do referido curso:

Tabela 1 – Grade Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia – 2010 (continua)

1º período	2º período	3º período	4º período
História do Pensamento Geográfico	Teoria e Método em Geografia	Fundamentos para Estudo em Climatologia	Fundamentos para o Estudo em Biogeografia
Introdução a Sociologia	Fundamentos para Estudo em Geomorfologia	Fundamentos para o Estudo em Pedologia	Projeto de Pesquisa
Fundamentos para o Estudo em Geologia	Cartografia e Estudos Correlatos	Fundamentos para Estudo em Geografia Agrária	Região e Regionalização
Metodologia do Trabalho Científico	Elementos e Dinâmicas Demográficas	Formação Territorial do Brasil	Libras
Língua Portuguesa	Geografia Econômica	Fundamentos para Estudo em Geografia Urbana	Prática de Ensino em Geografia
Estudo de Campo	Leitura e Produção de Textos em Geografia	Geografia Política	

Tabela 1 – Grade Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia – 2010 (conclusão)

5º período	6º período	7º período	8º período
Estágio Curricular Supervisionado I	Estágio Curricular Supervisionado II	Estágio Curricular Supervisionado III	Trabalho de Conclusão de Curso
Geografia Regional do Brasil	Informática Aplicada ao Ensino de Geografia	Geografia Regional do Mundo	Estágio Curricular Supervisionado IV
Políticas Educacionais no Brasil	Metodologia do Ensino de Geografia	Geografia Cultural	
Produção e Instrumentação de Recurso Didático em Geografia	Geografia dos Recursos Hídricos	Sensoriamento Remoto e Geoprocessamento	
Psicologia Educacional	Geografia da Paraíba		
Didática			

Fonte: Adaptado do Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande.

Com base nas disciplinas obrigatórias que compunham a matriz curricular de 2010, do curso de licenciatura em Geografia, verificou-se que apenas a disciplina de Libras trazia algum tipo de conteúdo envolvendo a educação inclusiva. Sua ementa sugeria que ela tratasse da: Língua e identidade Surda; A Libras na educação bilíngue de surdos; Noções sobre os aspectos gramaticais, culturais e textuais da Libras a partir de vivências interativas nesta língua.

Contudo, não encontramos nenhuma outra disciplina voltada especificamente para as demais especificidades existentes das deficiências ou outras diversidades existentes na sociedade. Concluímos que oficialmente não havia nenhum conteúdo, tema ou referência bibliográfica que pudesse contribuir para o processo de aprendizagem do acadêmico em relação à questão da educação inclusiva. Dessa maneira, percebe-se uma lacuna na articulação do ensino de geografia e a educação inclusiva.

Entretanto, é importante salientar como aluna do referido curso, que apesar da formação docente inclusiva não ter sido uma prioridade na grade curricular acima, a professora orientadora deste trabalho tratou de incluir esse tema em todas as disciplinas ministradas por ela, proporcionando aos alunos vivências que não seriam possíveis caso ela não possuísse esse olhar inclusivo.

Ao observarmos a grade curricular de 2017, que se encontra abaixo (Tabela 01), notamos que houve a inclusão de mais uma disciplina que trata sobre a educação inclusiva. A proposta de incluir essa disciplina ocorreu também a partir da referida professora que sempre ressaltou a importância de fomentar a reflexão da educação como direito de todos os alunos, preparando

futuros professores para atuarem nas diferentes realidades e contextos inclusivos da Educação Básica.

Tabela 1 – Grade Curricular do Curso de Licenciatura em Geografia - 2017

1º período	2º período	3º período	4º período	5º período
Introdução à Profissão Docente de Geografia	Vivência no Espaço Escolar	Tecnologias e Educação Geográfica	História da Geografia Escolar	Metodologia do Ensino de Geografia
História do Pensamento Geográfico	Teoria e Método em Geografia	Geografia Cultural	Cartografia Digital	Região e Regionalização
Geografia da População	Psicologia Educacional	Geologia Geral	Geomorfologia Geral	Didática
Geografia Econômica	Geografia Agrária	Climatologia Geral	LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais	Pedologia
Metodologia do Trabalho Científico	Geografia Urbana	Cartografia Geral	Climatologia do Brasil	Sensoriamento Remoto
Projeto Integrador I	Projeto Integrador II	Projeto Integrador III	Projeto Integrador IV	Projeto Integrador V

6º período	7º período	8º período	9º período	10º período
Estágio Curricular Supervisionado I	Estágio Curricular Supervisionado II	Estágio Curricular Supervisionado III	Projeto de Pesquisa	Trabalho de Conclusão de Curso
Geografia, Educação e Diversidade	Formação Sócioterritorial do Brasil	Geografia Regional do Brasil	Geografia do Semiárido	
Biogeografia	Geografia Política	Educação Ambiental	Geografia da Paraíba	
Geomorfologia do Brasil	Hidrogeografia	Políticas Educacionais no Brasil	Geografia Regional do Mundo	

Fonte: Adaptado do Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande.

A disciplina mencionada que contempla a educação inclusiva é a denominada como “Geografia, Educação e Diversidade”. Sua ementa aponta que ela trata da: Política nacional de atenção educacional às pessoas com necessidades especiais, minorias e demais casos de negação de direitos na sociedade; A formação de professores numa perspectiva de atendimento à diversidade; Prática Pedagógica e acesso ao conhecimento numa perspectiva inclusiva; Direitos humanos e o espaço cidadão; Educação, espaço e relações étnico-raciais; A inclusão a partir das diferenças nas aprendizagens com ênfase na educação de jovens e adultos e atividades extensionistas com grupos sociais diversos, promovendo a inclusão e a formação cidadã.

Além disso, mantém-se a permanência da disciplina de Libras, sendo obrigatória nos cursos de formação de professores e também percebemos que na disciplina “Vivência do espaço escolar” há referências bibliográficas que tratam da inclusão, o que já significa um avanço com

relação a grade anterior que, com exceção de Libras, não colocava mais nenhum registro de formação docente inclusiva.

Cabe considerar que, apenas a inserção de duas disciplinas na grade curricular do curso de Geografia não resolveria acerca da formação do professor para a educação inclusiva. Contudo, tais disciplinas já representam um pontapé inicial para a promoção do olhar inclusivo nesses futuros profissionais da Educação Básica.

Além disso, essa formação não deve se limitar à preparação inicial, precisando que haja investimentos para a formação continuada desses profissionais acerca da inclusão, pois a educação é um processo que está em constante mudança e que requer uma atenção especial dos profissionais acerca das inovações, necessidades e realidade educacional, tornando possível desenvolver práticas pedagógicas com qualidade e respeito às diferenças.

A seguir, destacaremos nesta pesquisa algumas experiências formativas através do uso da extensão universitária e do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no curso de licenciatura em Geografia da UFCG, enfatizando a educação inclusiva.

3. BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E A AÇÃO PEDAGÓGICA FORMATIVA

A pesquisa, aqui apresentada, teve a participação de dois docentes lotados na Unidade Acadêmica de Geografia, três docentes da Educação Básica, que possuíam formações e vínculos diferenciados, sendo a professora do IFPB concursada, com doutorado e também era supervisora do PIBID; a docente do Instituto do Instituto dos Cegos era graduada, contratada pela Secretaria de Educação Estadual da Paraíba e cedida ao referido instituto e a professora da Escola Senador Argemiro de Figueiredo, concursada e lotada naquela instituição.

Ademais, a maioria do(a)s extensionistas participantes do projeto cursavam Licenciatura em Geografia na UFCG, mas uma já era graduada em Geografia e cursava licenciatura em Pedagogia. Como também, as turmas em que foram realizadas a extensão possuíam pessoas videntes, ouvintes e com deficiência visual ou auditiva. Por isso, a seguir faremos breve caracterização daqueles com deficiência.

3.1. Características das deficiências

Conforme a Lei Brasileira de Inclusão, já citada neste texto, houve mudanças no que se refere ao conceito de deficiência. O novo conceito supera as legislações tradicionais que normalmente enfocam apenas o aspecto clínico da deficiência. O artigo 2º da LBI estabelece:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015)

Sendo assim, fica estabelecido que as limitações físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais são reconhecidas como características da pessoa e faz parte da diversidade humana. Desta maneira, caracteriza-se a deficiência por ser resultado de fatores externos que não estão sob o controle da pessoa com limitação. Mas, na experiência vivenciada só tivemos a participação de estudantes com deficiência visual ou surdez, as quais nos determos a seguir.

3.1.1. Deficiência visual

“A visão é a maneira que o cérebro toca o mundo”

(Merleau-Ponty)

O sistema visual é um dos mais complexos, uma vez que mais de 80% da atividade cerebral do ser humano está relacionado a informações sensoriais visuais, além disso, existe uma conexão direta da visão com os demais sentidos, e por isto, torna-se um dos cinco sentidos mais importante para o ser humano. Para Sá; Campos; Silva (2007, p.15), é “o elo de ligação que integra os outros sentidos, permite associar som e imagem, imitar um gesto ou comportamento e exercer uma atividade exploratória circunscrita a um espaço delimitado”.

O conceito de deficiência visual abrange tanto a perda quanto a redução dessa capacidade visual e tem caráter definitivo. Em termos técnicos e de acordo com o art. 4º do Decreto nº 3.298, é considerada cegueira quando “(...) a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica” (BRASIL, 2004, p.1), e baixa visão é “a acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica (BRASIL, 2004, p.1).

Contudo, alguns autores discordam dessa definição, pois do ponto de vista educacional deve-se priorizar o potencial visual útil para execução de tarefas cotidianas. De acordo com Amiralian (1997, p. 31):

[...] foi observado que sujeitos cegos, com idêntica acuidade visual, possuíam eficiência visual diversa, ou seja, sujeitos com a mesma medida oftalmológica de visão apresentam diferenças na utilização do resíduo visual. Essa constatação tornou necessária uma concepção educacional de cegueira, que se caracterizou prioritariamente pela ênfase dada na eficiência visual e não na acuidade.

Com base na Organização Mundial da Saúde (OMS), Bruno (1997, p. 7) conceituou “pessoas com baixa visão” e “pessoas cegas” dando ênfase na concepção educacional:

Pessoas com baixa visão – aquelas que apresentam “desde condições de indicar projeção de luz, até o grau em que a redução da acuidade visual interfere ou limita seu desempenho”. Seu processo educativo se desenvolverá, principalmente, por meios visuais, ainda que com a utilização de recursos específicos.

Pessoas Cegas – aquelas que apresentam “desde a ausência total de visão, até a perda da projeção de luz”. O processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando o Sistema Braille como principal meio de comunicação escrita.

Dessa forma, na sala de aula, cabe ao professor realizar uma avaliação funcional da visão, com a finalidade de complementar a avaliação clínica. Esta avaliação com fins educacionais tem por objetivo verificar os resquícios visuais que o aluno possui, para que seja aproveitamento da melhor forma a capacidade visual da criança, uma vez que se identificado algum resquício, o mesmo pode ser muito útil para a criança se orientar e se movimentar no espaço, buscando a autonomia, além de desenvolver as atividades pedagógicas.

Existem diferenças no processo de aprendizagem de crianças que nascem cegas e aquelas que se tornam cegas. A cegueira congênita é aquela que a pessoa já nasceu com esse déficit na visão, diferentemente da cegueira adquirida, que se refere a aquelas pessoas que perderam posteriormente. Cabe ressaltar que as duas condições requerem necessidades diferenciadas, pois de acordo com o MEC (2006), a criança que após os cinco anos de idade se torna deficiente visual, terá desenvolvido praticamente todo o seu potencial visual e poderá conservar imagens e memória visual. Entretanto, as crianças que nascem cegas ou perdem a visão muito cedo terão dificuldades diferenciadas, uma vez que terão que construir representações mentais, através do som, do tato ou até mesmo vão depender do intermédio dos sujeitos que o cercam.

Durante muitos anos, acreditavam-se que os alunos com baixa visão precisavam poupar o uso da mesma para não gastá-la e correr o risco de adquirir a cegueira posteriormente. Entretanto, alguns autores ressaltam o quanto é prejudicial não fazer uso do recurso visual que se tem, e por isso defendem a importância de utilizar o menor resquício de visão possível que a criança tiver, para auxiliar no desenvolvimento da mesma. (Piñero, Quero e Díaz, 2003, p. 177)

Sendo assim, é imprescindível que o professor busque identificar as especificidades de cada aluno que tem uma limitação visual, pois tanto a época da perda quanto o motivo e o grau da deficiência terão implicações diferentes no processo aprendizagem.

3.1.2. Deficiência auditiva

“Não é a surdez que define o destino das pessoas, mas o resultado do olhar da sociedade sobre a surdez” (VYGOTSKY, 1993, p. 45)

A deficiência auditiva é uma limitação da percepção normal dos sons que uma pessoa pode adquirir ou nascer com ela. A Organização Mundial da Saúde diferencia o conceito de

“deficiência auditiva” e “surdez”, pois apesar de serem semelhantes, há uma diferença conceitual e cultural.

Enquanto a deficiência auditiva significa a diminuição na capacidade de ouvir sons e as pessoas que possuem ainda podem se comunicar pela linguagem falada e fazer uso de aparelhos auditivos ou implantes cocleares, a surdez é o estágio severo dessa deficiência, ocorrendo quando o sujeito tem perda profunda e necessita da língua de sinais para poder se comunicar. Com relação aos tipos existentes de deficiência auditiva, esses podem variar entre perda total ou parcial, e manifesta-se como surdez leve e moderada e surdez severa ou profunda. (MEC/SEESP, 1995)

O conceito cultural da deficiência auditiva vai muito além das definições médicas, pois não está relacionado com o grau de perda na capacidade de ouvir, mas na maneira como eles se reconhecem e se identificam. Ou seja, leva-se em consideração sua participação na comunidade surda, o uso da Libras para se comunicar e o sentimento de pertencimento a esse grupo. As pessoas com deficiência que fazem parte da comunidade se identificam como surdas e para eles a perda auditiva é uma forma diferente de encarar o mundo e não é vista como uma deficiência, como para aqueles que não se identificam com a cultura dos surdos e preferem ser considerados deficientes auditivos

Sendo assim, Campos (2014, p. 48) busca definir o surdo sem enfatizar a sua perda auditiva, mas ressaltando sua capacidade de aprender duas línguas, para ele surdo é: “[...] aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais, que é capaz de se apropriar da língua de sinais e da língua escrita e de outras, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social”.

A língua de sinais torna-se de fácil aquisição para as pessoas surdas, pois é a única ligação que eles têm com o mundo, e vale ressaltar que o uso dessa língua ultrapassa a única função de comunicação, mas torna-se um meio que as pessoas surdas expressem suas subjetividades e identidades, portanto é uma das especificidades mais importantes da manifestação e produção da cultura surda.

Com tudo, mesmo com a existência do Decreto nº 5626/05 (BRASIL, 2005) que garante o ensino bilíngue para pessoas surdas, assegurando a presença do professor bilíngue, de um instrutor surdo e o intérprete de Libras, sabemos que essa não é a realidade de muitas escolas públicas do nosso país. Ademais, a existência da disciplina de Libras nas licenciaturas ainda não prepara o suficiente estes futuros docentes para trabalhar com este público. Mas, já foi um avanço, porque os cursos mais antigos não possuíam tal disciplina.

3.2. Experiências do projeto de extensão com estudantes cegos, surdo, videntes e ouvintes

O projeto de extensão iniciou-se com momentos de estudos entre os membros da equipe, além de planejamentos das atividades para serem executadas. Ademais, a equipe foi dividida em três grupos pelas instituições em que seriam executados os projetos, mas os planejamentos e estudos continuaram sendo feitos em conjunto.

Como a temática das oficinas abordavam aspectos espaciais encontrados na literatura brasileira foram feitos estudos dos seguintes textos literários: Vidas secas, O cortiço, Sagarana, Contos e Lendas da Amazônia e por último discutimos sobre um Cordel produzido por um aluno do curso de licenciatura em geografia da UFCG onde abordava a Região Sul.

Os referidos textos abordavam aspectos específicos socioespaciais das cinco regiões brasileiras. Para isso, foram sendo elaborados ao longo da extensão recursos de tecnologia assistiva para atender aos estudantes com deficiências. Mas, ao mesmo tempo tais recursos também podiam ser usados pelos demais sem deficiências, trazendo tais materiais um desenho universal. A partir do Decreto nº 5.296 de 2004, o Desenho Universal pode ser definido como:

[...] concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade.

Em outras palavras, pode-se dizer que buscamos um desenho universal a partir do momento que pensamos em objetos, equipamentos e estruturas destinadas a serem utilizadas por todos, incluindo aqueles com deficiência, aumentando a utilidade para todos.

No campo educacional, a escola deve contar com recursos de tecnologia assistiva para atividades de vida diária. Entre os materiais de tecnologia assistiva utilizados na extensão, ressaltamos o uso de livros falados, mapas táteis, histórias em quadrinhos com audiodescrição, utilização de plantas, maquetes etc. Todos os referidos materiais foram preparados pelos extensionistas, possibilitando formação importante para eles enquanto futuros docentes.

3.2.1. Realização da primeira atividade da extensão

Como colocado anteriormente, antes da realização das oficinas nas instituições de ensino, haviam momentos de discussões e estudos sobre as regiões brasileiras, escolha dos textos literários e seleção dos recursos que seriam utilizados em cada atividade. Apesar de ter se realizado o mesmo planejamento para as três instituições, sempre houve a necessidade de fazer mudanças quando necessário, visto que eram públicos heterogêneos e com realidades diferentes.

Dito isso, para a primeira atividade, foi decidido iniciar abordando a região mais conhecida por eles: o Nordeste. Para subsidiar esse momento, utilizou-se um trecho do livro “Vidas Secas” de Graciliano Ramos e a música “Asa Branca” de Luiz Gonzaga. Foram entregues tanto o texto quanto a música em braile para as pessoas cegas e em fonte convencional para as pessoas videntes. Também foi utilizado alguns outros recursos auxiliares, tais como: plantas oriundas da Região Nordeste, a roupa do vaqueiro nordestino (Figura 5) e os mapas táteis referentes às regiões brasileiras e seus respectivos biomas.

Figura 5 - Compartilhando o gibão de couro de um vaqueiro



Fonte: Silva (2019)

Para facilitar a explicação e chamar a atenção dos alunos, os mapas se faziam presentes em todos os encontros (Figura 6), pois através da demonstração cartográfica é possível situar as informações, facilitando dessa forma a compreensão.

Figura 6 – Tocando o mapa dos Biomas do Brasil



Fonte: Silva (2019)

Essa colocação se estende às pessoas com deficiência visual, principalmente aos cegos congênitos, uma vez que nunca puderam ver o espaço geográfico e o mapa servirá justamente para criar imagens mentais dos lugares e fornecer a visão de espaço que depende da visão. Através da inclusão promovida pela cartografia tátil, as pessoas com deficiência ganham a tão sonhada independência, pois ao se guiarem pelos mapas, estas não precisam ser conduzidas por terceiros (LIRA, 2018. p. 51)

Assim como os mapas, todas as atividades realizadas durante as oficinas buscaram priorizar o lúdico como metodologia de ensino, pois é um recurso capaz de estimular a criatividade e a imaginação, tornando assim a aprendizagem mais prazerosa e significativa tanto para o educador quanto para o aluno.

A escolha da região Nordeste contribuiu para que os presentes sentissem-se estimulados a participar, questionar e compreender, gerando assim um debate que elencaram alguns aspectos do texto e música, como por exemplo: bioma caatinga, a falta d'água, a morte dos animais, a fome, a infelicidade de alguns sertanejos, processo de migração, programas sociais e a esperança de melhores condições de vida.

Os alunos colocaram experiências de vida de familiares ou pessoas próximas, principalmente relacionando ao processo migratório. Além disso, muitos confirmaram a interferência dos programas sociais nas suas vidas. O aluno surdo e as estudantes cegas também participaram ativamente das discussões.

Vale ressaltar que os participantes traziam a todo momento a realidade das suas famílias ou pessoas próximas, principalmente relacionado ao processo migratório, além de confirmarem a interferência dos programas sociais nas suas vidas. Os extensionistas apenas intermediavam no processo de construção conhecimento com algumas reflexões acerca do texto do livro escrito

no século XX e por mais que existam alguns casos semelhantes, a realidade nordestina já não é mais a mesma daquele período em que o livro foi escrito.

Posto isso, os extensionistas contribuíram com reflexões críticas acerca de como o Nordeste conseguiu evoluir por causa de políticas públicas voltadas para o convívio com a seca, como por exemplo a criação de açudes, tecnologias para armazenamentos de águas para cisternas, deixando assim o pensamento retrógrado de “combate à seca”, voltando as políticas públicas para o que de fato deve ser dado atenção que é o convívio com a seca.

3.2.2. Realização da segunda atividade da extensão

A segunda atividade da extensão teve embasamento na música “Rita Baiana” de Zezé Motta e no texto “O cortiço” de Aluísio Azevedo, retratando a habitação coletiva de europeus pobres, e pessoas do Brasil que vinham de outras regiões em busca de uma melhor qualidade de vida na cidade do Rio de Janeiro. Através da leitura coletiva do texto e da escuta da música, foram relacionados alguns trechos com aspectos geográficos, com o objetivo de construir conhecimentos acerca da região Sudeste, suas características físicas e o processo de urbanização e industrialização do Rio de Janeiro.

Para auxiliar no processo de aprendizagem foram levados os textos impressos em braile e em fonte convencional para pessoas videntes e adaptados para as pessoas com baixa visão. Além disso, utilizaram-se mapas táteis para ajudar na compreensão da localização da região, mudas de plantas características da Região Sudeste para que pudessem perceber a diferença da flora entre as regiões do país e também uma maquete inclusiva representando o cortiço (Figura 7). Ao longo da exposição da maquete havia o toque das pessoas com deficiência visual explicando cada item.

Figura 7 – Contato com a maquete do cortiço



Fonte: Silva (2019)

É essencial buscar conexão entre a maquete e o assunto trabalhado para que o seu uso seja eficaz, uma vez que a simples visualização não atinge o objetivo principal do recurso. Segundo SIMIELLI et al (1991, p 19)

É importante que no momento em que os alunos estejam trabalhando com a maquete consigam, de acordo com seu nível, produzir conhecimento. Essa produção se faz a partir das informações que os elementos da maquete em si traduzem, assim como de informações que possam ser sobrepostas à maquete e trabalhados para a elaboração de conceitos e de fenômenos, como também de suas interações com o relevo.

A maquete também é um instrumento facilitador na construção do conhecimento das pessoas com deficiência visual, pois oportuniza sentir as diferentes formas através do tato (LOMBARDO e CASTRO, 1997). Além disso, em uma das instituições que se realizou a oficina, havia a participação de uma pessoa surda e a maquete também contribuiu na aprendizagem e desenvolvimento desse aluno, visto que eles necessitam de experiências visuais para ter acesso ao conhecimento. Thoma et al. (2014, p.13) ressalta:

A pessoa surda serve-se da linguagem constituída de códigos visuais com capacidade de desenvolver significantes e significados que lhe propiciem acesso ao conhecimento. A visão, além de ser meio de aquisição de linguagem é meio de desenvolvimento. Isso acontece porque a cognição dos surdos se desenvolve de um modo totalmente visual, diferente dos ouvintes que utilizam a audição para se comunicar, para captar explicações, conceitos, significados

Por isso, a maquete possibilitou a participação ativa dos alunos com deficiência entre os demais. Além disto, o estudo e a produção desse material colaboraram na qualificação dos futuros docentes, uma vez que a linguagem visual demanda um conhecimento e um diálogo em diversas áreas do conhecimento, que se caso o professor não tiver, poderá acarretar em interpretações errôneas.

Nessa oficina, houve a necessidade de mudar o roteiro planejado, já que os participantes ficaram mais atentos quando a história foi contada de forma mais simplificada, com um linguajar diferente daquele empregado no texto. Foram debatidos aspectos como: animalização do homem, imigração, desigualdade social, personificação do espaço e a infidelidade como produto do meio de alguns personagens do livro. Por causa disto, decidimos empregar nas demais oficinas esse estilo de leitura

3.2.3. Realização da terceira atividade da extensão

Na terceira oficina realizada, utilizou-se um conto do livro “Sagarana” chamado “Conversa de Bois” de João Guimarães Rosa e a música “Cerrado”, composição de Caíque Borges para discutir aspectos da região Centro-Oeste. O conto relata a história dos bois que conseguem pensar e falar como humanos. Esse gênero literário aborda teses naturalistas, que é uma antropomorfização, trazendo no animal características do homem, ou no homem características dos animais e que são trabalhadas nesse texto em seus personagens.

Ao longo da atividade, trabalhou-se a teoria de Aziz Nacib Ab`saber sobre os domínios morfoclimáticos no Brasil (AB`SABER,2003), visto que essa teoria teve o seu enfoque no bioma que estava sendo trabalhado: o cerrado. Debateu-se acerca dos aspectos físicos desse bioma e como influenciam no modo de vida das pessoas dessa região. Em duas instituições, usou-se imagens que contemplavam as características da flora desse bioma, não sendo possível utilizar tal recurso no Instituto dos Cegos, pois grande parte daquele público tinha cegueira. Foi utilizada a música “Cerrado” e uma análise da letra interligando com questões atuais que estão relacionadas a esse bioma, como as queimadas, risco de extinção de algumas espécies desse bioma, a agropecuária, etc.

Na conclusão da terceira oficina, foi percebido que o planejamento estava repetitivo e cansativo, tanto para quem estava participando quanto para quem estava planejando, pois, a sequência utilizada de iniciar com e trecho de livro e posteriormente utilizar a música se tornou monótona e os participantes já não estavam mais com a mesma empolgação. Tentou-se buscar

novas estratégias através de outros recursos e metodologias, para trazer a atenção deles novamente.

É imprescindível que durante o ato educativo tenha essa conscientização que é preciso haver mudanças naquilo que se oferece aos alunos. Sendo assim, a análise das práticas desenvolvidas no interior das salas de aula se faz necessária no intuito de criar novas estratégias didáticas objetivando o desenvolvimento do aluno, por meio do envolvimento e participação deles nos processos de ensino e aprendizagem.

3.2.4. Realização da quarta atividade da extensão

Iniciou-se a oficina sobre a Região Norte expondo o conto “O grande rio que sai dos potes de água” do livro “Contos e lendas da Amazônia” de Reginaldo Prandi que relata uma história popular de como se formou o rio Amazonas. O gênero literário conto, aborda um texto ficcional, que cria um universo de seres e acontecimentos de ficção, fantasia e imaginação para explicar como se formou o rio Amazonas.

Discutiu-se os aspectos geográficos da Região Norte através dos mapas e dos elementos extraídos do texto, abordando conceitos e teorias geográficas a respeito do bioma Amazônia. Por exemplo, como a ciência geográfica explica o processo de formação do rio Amazonas, sua nascente, o fenômeno do encontro das águas em Manaus, o clima predominante da região, o relevo e a riqueza de toda biodiversidade em fauna e flora da Floresta tropical Amazônia.

Para explicar a formação do rio, utilizou-se a folha da castanhola como material lúdico, que é uma espécie de árvore comum na mata atlântica. As nervuras da folha foram comparadas com os afluentes e a parte central da folha, com o rio principal. Através dessa demonstração, os estudantes com deficiência visual conseguiram entender a estrutura de uma bacia hidrográfica somente utilizando com o auxílio da explicação.

Um outro material lúdico utilizado foi a maquete da Cordilheira dos Andes, sendo usada para explicar onde era a nascente do rio e o percurso que fazia até chegar nas áreas com menor altitude, falando da velocidade da água ao longo do trecho e do aumento do leito do rio na medida que mais afluentes desaguavam.

Foram planejados momentos diferentes para cada instituição nessa oficina, pois foi percebido ao longo das demais, as atividades que respeitassem as características das turmas.

Sendo assim, na instituição que grande parte era composta por pessoas com deficiência visual utilizamos o jogo dos bichos (Figura 8)

Figura 8 – Jogo dos bichos



Fonte: Silva (2019)

O jogo se deu da seguinte maneira: o grupo de estudantes era dividido em duas equipes e cada uma teria um dado com várias opções de animais de todas as regiões brasileiras. O som de cada animal era colocado e eles teriam que adivinhar qual era o bicho presente no mapa que era referente ao som escutado. A equipe que tivesse mais pontos no final do jogo seria a ganhadora. Com o uso desta tecnologia assistiva foi notório o envolvimento mais participativo de todo o grupo presente naquela oficina.

Quando se trata da esfera educacional, não só a aprendizagem do aluno é favorecida como também a inserção do mesmo socialmente nas atividades postas em sala de aula.

3.2.5. Realização da quinta atividade da extensão

Na última oficina referente à região Sul, realizou-se a culminância do projeto, levando-se um cordel sobre aquela região produzido por Santiago Augusto, um aluno da Universidade Federal de Campina Grande, além disso, trabalhou-se um estilo de música característico desta região, o Vaneirão, que apresenta um ritmo semelhante ao Forró, além de comidas típicas, tais como pizzas, vinho e o famoso chimarrão, bebida muito presente naquela região, que é uma espécie de chá.

A oficina se iniciou com a reprodução do cordel, em seguida houve um debate sobre a xenofobia e a supervalorização da região sul. Instigou-se o debate sobre o preconceito que sofremos pelos sulistas buscando sempre realizar a relação com a geografia.

Ao final das oficinas, percebeu-se a importância das tecnologias assistivas para as pessoas com DV, uma vez que a metodologia tradicional de ensino exclui essas pessoas do ambiente escolar, por isso é essencial a presença de recursos produzidos em áudios, maquetes e outros materiais que possam ser tocados, cheirados ou até degustados, proporcionando experiências ricas, enquanto metodologias que fazem parte das tecnologias assistivas.

Contudo, tais recursos são meios para se proporcionar a aprendizagem e não fins, pois o processo de mediação pedagógica depende do entendimento sobre a deficiência e as especificidades destas pessoas, possibilitando que suas singularidades sejam respeitadas em suas aprendizagens.

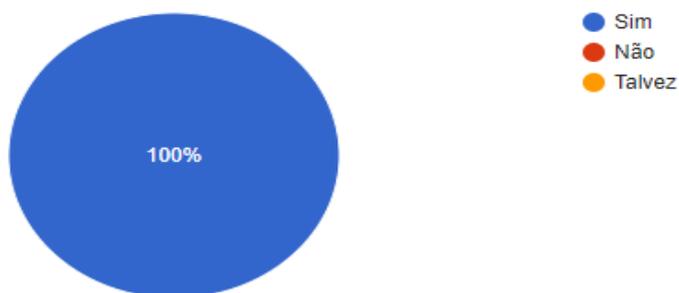
Desta forma, todas essas aprendizagens do referido projeto de extensão fortaleceram e ressignificaram os pensamentos e práticas dos licenciandos, uma vez que através dele foi possível o desenvolvimento de novas metodologias de ensino, construção de recursos didáticos inclusivos, vivenciando experiências inclusivas, construindo assim conhecimentos acerca das especificidades presentes nos estudantes com deficiências, favorecendo o estabelecimento de práticas pedagógicas na Educação Básica que inclua a todos os alunos.

4. PROCESSO FORMATIVO A PARTIR DOS EXTENSIONISTAS E DOCENTES

Conforme dito anteriormente, enquanto recurso metodológico também utilizamos um questionário encaminhado através do Google Forms para os extensionistas que participaram do Projeto de Extensão para verificar de que forma o projeto, em epígrafe, contribuiu para a formação inicial inclusiva dos licenciandos de Geografia.

No primeiro questionamento, conforme o gráfico 01, 100% confirmou ter desenvolvido metodologias no projeto, voltadas para a educação inclusiva, contribuindo para suas formações como futuros docentes.

Gráfico 1: Pergunta 1: A experiência do referido projeto de extensão contribuiu para a sua formação docente, a partir metodologias referentes à educação inclusiva?



Mas, para que a pesquisa não limita-se a essas três opções de respostas, pedimos aos participantes que justificassem em todas as perguntas a alternativa escolhida. Por ter sido uma escolha unânime, destaco apenas algumas das justificativas dos participantes. Entre elas o extensionista nº 1 colocou:

Tornar as temáticas trabalhadas em sala de aula em uma perspectiva inclusiva, é de grande importância para o ensino aprendizagem. Dessa forma, através do projeto de extensão, houve o contato com diversos exemplos de como realizar essa adaptação, respeitando as especificidades de cada de estudante. A metodologia como caminho para se alcançar os objetivos de aprendizagem deve ter a perspectiva inclusiva, como utilização de recursos táteis, visuais, auditivos e etc.

Como também, o extensionista nº 2 ressaltou:

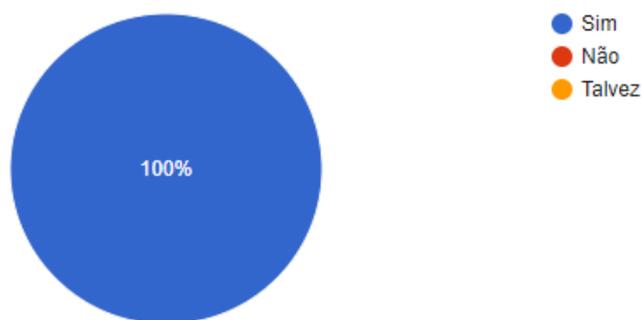
Além das diferentes metodologias que tivemos que usar durante o projeto de extensão, tivemos um contato muito plural e construtivo com os alunos. A

humanidade que foi passada por eles, a simplicidade e a felicidade de conhecer e reconhecer os locais através dos diferentes sentidos e através das metodologias.

Dessa forma, ficou claro que as metodologias utilizadas contribuíram para o processo inclusivo dos estudantes nas instituições parceiras e também com a formação voltada para a inclusão dos extensionistas do projeto.

O segundo questionamento diz respeito à contribuição do projeto na produção de recursos didáticos. Assim como na pergunta anterior, pode-se verificar no gráfico nº 2, que 100% dos participantes afirmaram que a extensão contribuiu na produção de novos recursos, os quais tinham desenho universal, pois serviam para os alunos com e sem deficiência.

Gráfico 2: Pergunta 2: A experiência do referido projeto de extensão contribuiu com a sua formação docente, referente a produção de novos recursos didáticos inclusivos?



Neste questionamento também foi solicitada a justificativa da resposta, as quais destacamos algumas destas com as seguintes respostas:

Sim, eu não tinha ideia de como produzir recursos como mapas táteis ou textos em braile, hoje, já me sinto apto a criar e recriar recursos deste tipo. (Extensionista 03)

Durante a extensão foram utilizados materiais inéditos não só para os alunos, como também para os extensionistas, tornando o projeto uma fonte de conhecimento para todas as áreas. (Extensionista 04)

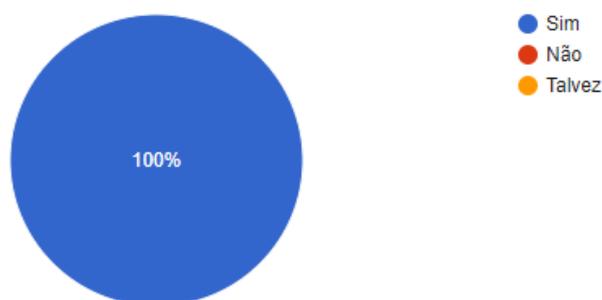
A produção de recursos didático para estudante com cegueira e baixa visão foi um desafio, mas que contribuiu muito para que eu aprendesse a desenvolver as técnicas necessárias para elaboração de maquetes e outros. (Extensionista 05)

O resultado dessa enquete se dá pelo fato de que durante o projeto de extensão, os participantes buscavam a todo momento trazer recursos lúdicos, podendo ser constatado no

capítulo anterior na descrição das atividades. Desse modo, tal experiência contribuiu significativamente para a formação inclusiva dos graduandos envolvidos com o projeto.

Ao serem questionados sobre o entendimento sobre as especificidades dos alunos com deficiência presentes nas oficinas, os extensionistas confirmaram que a aprendizagem deles foi significativa, pois buscaram meios que garantissem a utilização dos outros sentidos, fortalecendo a discussão dos processos compensatórios resgatada por Vygotsky.

Gráfico 3: Pergunta 3: A experiência do referido projeto de extensão contribuiu com a sua formação docente, referente às especificidades dos alunos com deficiência presentes?

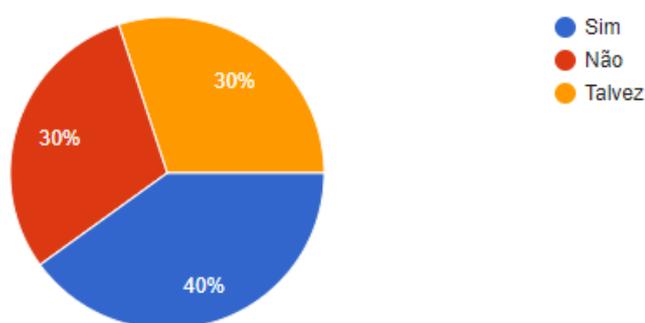


Por isso, ao longo das oficinas, foi observado que os extensionistas buscavam se apropriar das especificidades das deficiências, porém identificando as competências de cada estudante, encontrando alternativas de ensino e condições favoráveis à participação nas oficinas. Por exemplo, quando foram produzidas legendas acompanhando os vídeos ou as imagens para o estudante surdo, ou quando foi produzido o texto em audiodescrição para a história em quadrinhos do Cortiço também ser apropriado pelos cegos. Contudo, os mesmos materiais eram utilizados também tanto pelos videntes quanto os ouvintes. Entretanto, também buscamos saber se havia na grade curricular do curso de Geografia a oferta de disciplinas específicas sobre a educação inclusiva, mas percebemos que a única disciplina mencionada foi Libras, como apresentamos em capítulo anterior.

Apesar de não ter sido mencionada outra disciplina, alguns extensionistas ressaltaram que algumas disciplinas específicas sobre educação pontuaram a inclusão e trabalharam acerca de metodologias que garantissem a aprendizagem de todos. Porém, tais disciplinas são oferecidas pela Unidade Acadêmica de Educação ou de Letras. Além disso, salientaram a importância do PIBID e do projeto de extensão, citado ao longo deste trabalho, por proporcionar o contato com práticas da educação inclusiva, demonstrando que aqueles que não têm a possibilidade de participar destes projetos ou programas talvez não consigam tal aprimoramento profissional.

Ainda analisando a grade curricular do curso de Geografia, foi questionado na quinta questão se as disciplinas específicas do curso trabalhavam metodologias inclusivas, e se caso positivo, pediu-se para os mesmos citarem tais disciplinas. Como observa-se no gráfico abaixo, 40% afirmaram que sim, 30% disseram que talvez e os outros 30% afirmaram que as disciplinas específicas do curso não aborda metodologias inclusivas.

Gráfico 4: Pergunta 5: Durante a sua trajetória acadêmica, as disciplinas específicas do curso trabalhavam metodologias inclusivas? Caso positivo, cite as disciplinas

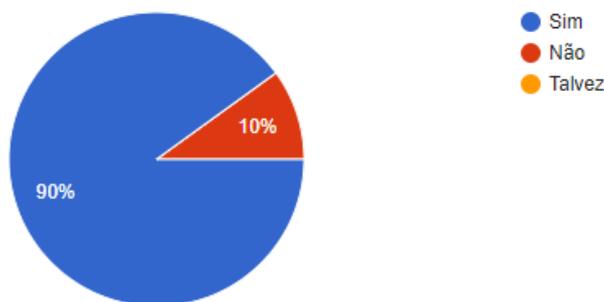


Ao analisar as disciplinas citadas pelos extensionistas, percebe-se que todas são da área da educação, e outras mais especificamente, ministradas pela orientadora deste presente trabalho. Apesar de não haver disciplina sobre o assunto na grade dos extensionistas e não ter nenhuma menção sobre a educação inclusiva na ementa das demais disciplinas, a professora em questão buscou incluir o assunto nas disciplinas que lecionava por saber que se trata de um tema urgente na educação brasileira. Mesmo abrindo o espaço para discussão, devido a amplitude do tema é muito curto o tempo dedicado a esse tema, sendo necessárias disciplinas específicas aliadas às experiências inclusivas para uma melhor formação.

Por fim, questionou-se aos extensionistas se além da experiência da extensão, eles tiveram alguma participação em atividades voltadas para a inclusão na UFCG, caso a resposta fosse positiva, pedimos que informasse quais teriam sido. Como pode-se analisar no gráfico abaixo, 90% dos extensionistas afirmaram que sim e apenas 10% disseram que não haviam participado de outras atividades de cunho inclusivas.

Gráfico 5: Pergunta 6: Além da experiência da extensão, você participou de alguma atividade voltada para a inclusão na UFCG? Caso positivo, cite as atividades na próxima

pergunta.



Ao analisar-se as atividades, nota-se também que eram encaminhadas pela orientadora deste trabalho e que também foi coordenadora do referido projeto, visto que as atividades citadas foram iniciativas do Grupo de Pesquisa sobre Políticas e Educação Geográfica (GPPEG), conforme depoimentos a seguir:

Nas reuniões do Grupo de Pesquisa sobre Políticas e Educação Geográfica (GPPEG), e nos encontros de inclusão promovidos pelo curso de geografia na pessoa da Profa. Dra. Sonia Maria de Lira. (extensionista 6)

Particpei dos diversos encontros promovidos pelo Grupo de Pesquisa sobre Políticas e Educação Geográfica, sem eles, a minha experiência com educação inclusiva seria quase nula (extensionista 7)

Encontro de Inclusão no ensino superior; evento de amostras de recursos táteis; e o PIBID que também foi desenvolvido em turmas que possuíam estudantes com cegueira, surdos e videntes (extensionista 8)

Fica perceptível a defasagem na formação inicial dos licenciandos acerca da educação inclusiva, pois assim como verifica-se nos relatos acima, se não fosse a iniciativa de uma professora do corpo docente do curso, essa temática não seria abordada e a experiência inclusiva iria ser quase nula a partir de iniciativas do curso.

Além disso, é necessário apontar a importância de programas como Residência Pedagógica, PIBID e a extensão por proporcionar uma percepção mais ampla acerca das diferentes condições nas quais se exerce a profissão e que serve de base para sua prática. Mas, tais atividades também dependerão daqueles que a coordenem.

Contudo, para que seja possível ter uma formação inicial que seja de fato inclusiva, é preciso que as universidades direcionem um olhar sobre si, pois como formar profissionais com um olhar inclusivo, com um sistema universitário que ainda perpetua práticas excludentes e elitistas? E esse processo depende de fatores que o sustentem, como políticas públicas,

inclusive da universidade, pois a UFCG não tem um programa próprio para a educação inclusiva e, conseqüentemente, seus cursos ficam à deriva nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender de que forma se deu as contribuições ofertadas pelo Projeto de Extensão “Oficinas utilizando o livro falado de literatura e geografia para estudantes com deficiência visual” para a formação inicial dos extensionistas acerca da educação inclusiva.

A autora deste trabalho também era uma das extensionistas do projeto e ressalta que adentrar no contexto da docência remeteu a experimentar sensações inquietantes, porém prazerosas, em que os desafios apresentados no desenvolvimento do referido projeto faziam com que refletisse e repensasse sua prática, como também os demais extensionistas participantes, sendo tal projeto um divisor de águas que apareceu para fortalecer e ressignificar os pensamentos e práticas, contribuindo fortemente para a formação docente inclusiva de cada licenciando.

Foi possível perceber também, tanto nos estudos realizados quanto nas falas dos extensionistas que, apesar dessa experiência enriquecedora, ela não é suficiente para atender a demanda de alunos matriculados no curso de licenciatura em Geografia. Além disso, por mais que atualmente exista uma disciplina que aborde esta temática na grade curricular nova do curso, ela não está disponível para os graduandos que foram matriculados na grade anterior, por isso, alguns salientaram que se não fossem os esforços da citada professora para incluir esta temática nas suas disciplinas, talvez eles não tivessem outros contatos com a educação inclusiva.

Neste sentido, a Universidade precisa ter a responsabilidade e o compromisso social para formar educadores suficientemente capazes, inclusive por causa das legislações já existentes e a necessidade das escolas que deveriam ser inclusivas. Pois, a formação inicial dos futuros docentes constitui-se como um dos elementos chaves para a melhoria da qualidade da educação, porque, sem ela, estes profissionais não têm como desenvolver práticas pedagógicas que atendam as expectativas da diversidade existente em sala de aula.

Levando em consideração a formação para a inclusão, pode-se perceber, a partir dos estudos realizados que apesar dos avanços conquistados, esta formação ainda caminha a passos lentos, principalmente nos últimos anos. É possível perceber esse fato na última diretriz estabelecida para a formação de professores, que não prioriza a educação inclusiva em seus artigos quando comparada com a DCN/2015, evidenciando que esse percurso não pode ser

compreendido de maneira ordenada e linear, visto cada governo impõe políticas de acordo com os seus interesses e de outros segmentos da sociedade.

Essa inexistência de diretrizes curriculares que contemplem o tema em questão dificulta a formação dos futuros profissionais, pois para que a educação inclusiva se fortaleça os princípios e bases inclusivas é imprescindível a existência de diretrizes curriculares nacionais para a formação docente que abranjam a diversidade.

Além disso, sabe-se que a formação acadêmica é composta de um processo que trata a teoria e prática num caminhar paralelo, por isso é necessário pensar como o curso poderia ampliar essa relação articulando com a educação inclusiva nos diversos programas que possui, para garantir melhor qualificação dos licenciandos participantes.

Um fator que aproxima a teoria e a prática é a proposta do projeto de extensão, assim como foi visto ao longo deste trabalho, que se não fosse ela, os licenciandos não teriam tido sequer o contato com a prática da educação inclusiva. Mas, isto deve estar presente em todo o curso.

Enquanto o debate acadêmico sobre a inclusão permanecer limitada a uma disciplina ou as ações estiverem pautadas em ações isoladas de alguns docentes, não haverá avanços. É necessário, que se tenha sobretudo, práticas com reflexão e planejamento pedagógico coletivo, que envolvam não somente atividades pontuais, mas ações conjuntas de todo curso de licenciatura e da política mais ampla de educação inclusiva da própria universidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. A. **Tecnologia assistiva e inclusão: a construção da consciência espacial-cidadã de deficientes visuais**. Dissertação. João Pessoa, 2017, p. 130. Disponível em: <https://www.ufpb.br/ppgg/contents/documentos/dissertacoes/dissertacao-tecnologia-assistiva-e-inclusao-a-construcao-da-consciencia-espacial-cidada-de-deficientes-visuais.pdf>. Acesso em: 05 maio 2021

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego**: Uma visão psicanalista da Cegueira por meio de desenhos-histórias. São Paulo: Casa do psicólogo, 1997, p. 31.

AB'SÁBER, Aziz. **Os domínios da natureza no Brasil**: potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981, p.72.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar de 2012**: resumo técnico, 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/. Acesso em: 06 set 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 11429, 27/12/1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.html. Acesso em: 08 jan 2021.

_____. Lei 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, DF: 1971, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.html. Acesso em: 16 mar 2020.

_____. **Declaração de Salamanca**: sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das necessidades Educativas Especiais, 1994.

_____. LDB nº 9394, de 20 dez. 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira**. Brasília, DF: Ministério da educação e Cultura, p. 2. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 16 mar 2020.

_____. Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001. **Plano Nacional De Educação – PNE/Ministério da Educação**. Brasília, DF: INEP, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf. Acesso em: 17 mar 2020.

_____. Lei Federal 10.436 de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**.

_____. **Decreto nº. 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Brasília, DF, 2004, p. 1.

_____. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098,

de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

_____. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n o 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Infantil. Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de comunicação e sinalização: Deficiência visual.** 4 ed. Ministério da Educação - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 81p.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, jan. 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em: 19 mar 2020.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília: DF, 26 jun. 2014, Seção 1.

_____. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 19 mar 2020.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Brasília: MEC, SEB, 2014.

_____. Projeto de Emenda Constitucional nº 241. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal.** (2016).

_____. Projeto de Emenda Constitucional nº 55. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal.** (2016).

_____. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. **Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE.**

BRASIL. **Censo da Educação Básica 2016: Notas Estatísticas.** Brasília, MEC/INEP, 2017.

BRITTO, T. F. Passo a passo no Legislativo: os caminhos do Plano Nacional de Educação no Congresso Nacional. In: GOMES, Ana Valeska Amaral. BRITTO, Tatiana Feitosa de (orgs). **Plano Nacional de Educação [recurso eletrônico]: construção e perspectivas.** Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015, p. 21.

BRUNO, M. M. G. **Deficiência Visual – Reflexão sobre a Prática Pedagógica.** São Paulo. Laramara, 1997, p. 7.

CAMPOS, M. L. I. L. Educação Inclusiva para Surdos e as Políticas Vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos.** São Carlos: EDUFSCar, 2014. p. 37-61.

CARRILHO, A. F. B. A formação de professores no Plano Nacional de Educação 2014/2024. In: **X Seminário Regional Centro-Oeste da ANPAE - Educação e Democracia: políticas e direitos sociais**, 2018, CAMPO GRANDE. X Seminário Regional Centro-Oeste da ANPAE - Educação e Democracia: políticas e direitos sociais, 2018.

CENSO DEMOGRÁFICO 2010. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 07 set 2019.

FILHO, L. D. S. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: sua concretude no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Jus Navigandi**. Teresina, n. 5321, 25 de janeiro de 2018, p. 4. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/37069>. Acesso em: 26 abr 2020.

GATTI, B. et al. A trajetória das políticas em formação de professores e professoras, em: **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. p. 72.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

FICHTER FILHO, G. A.; OLIVEIRA, B. R. de; COELHO, J. I. F. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.1, p. 940–956, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iEsp.1.14930. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14930>. Acesso em: 24 out. 2021.

HARPER, D. Reimagining visual methods: Galileo to Neuromancer. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Eds.). **Handbook of qualitative research**. 2. ed. Londres: Sage Publications Inc., 2000, p. 717-732.

IFPB, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. **Regulamento Didático do PROEJA**. João Pessoa, 2010.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **História do Instituto**. Atualizado em: 20 de mar. 2004. Disponível em: <http://www.abc.gov.br/Texto/index.txt.html>. Acesso em: 20 mar 2020.

LIRA, S. M.; ALENCAR, D. N. F. (2017) **A dialética inclusão/exclusão no contexto socioespacial do Semiárido Nordestino**: o direito à Educação Geográfica para as Pessoas com Deficiência Visual. *Rev. Incl.* Vol. 4. Num. Especial, pp. 75-104.

LIRA, S. M. (2017) **Adaptações curriculares para estudantes com deficiência visual no Instituto dos Cegos de Campina Grande/PB**. *Revista Educação Inclusiva*, Campina Grande, PB, v. 1, n. 1, p. 96-105. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/REIN/article/view/3880/2231>. Acesso em: 30 ago 2021.

LOMBARDO, M. A., CASTRO, J. F. M. O uso de maquete como recurso didático. *Anais do II Colóquio de Cartografia para Crianças*, Belo Horizonte, 1996. In: **Geografia e Ensino**. UFMG/IGC/Departamento de Geografia, 6(1) p. 81-83, 1997.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003, p. 16.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças.** Nova Escola, maio de 2005.

MARANHÃO, R. O. **O portador de deficiência e o direito do trabalho.** São Paulo: LTR, 2005, p. 25.

MARTINS, L. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. IN: MIRANDA, T.G; FILHO, T.A.G (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012, p. 29-30.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 28-29.

NETO, J. F. **A emancipação da pessoa cega (PC) no Instituto dos Cegos de Campina Grande.** Monografia. Campina Grande, 2012, p. 15. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/3226/1/PDF%20-%20Jo%C3%A3o%20Faustino%20Neto.pdf>. Acesso em: 15 de junho de 2021

MENEZES, E. T; SANTOS, T. H. **Educabrazil.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/conferencia-de-jomtien/>. Acesso em: 26 abr 2020.

MITLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais.** Trad.: Windy Brazão Ferreira, Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 35.

OZGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação.** Trad. Isabel Margarida Maia. Porto: Editora Porto, 2000, p. 40.

PIÑERO, D. M. C; QUERO, F. O; D, F. R. O Sistema Braille. In: MARTÍN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (Coordenadores). **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos.** São Paulo: Santos Editora, 2003, p. 177.

RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva.** São Paulo: Summus Editorial, 2006.

RODRIGUES, D; RODRIGUES, L. Formar Professores de Educação Física numa Perspectiva Inclusiva In: GAIO, R.; SEABRA Jr; DELGADO, M. A. (Orgs.). **Formação Profissional em Educação Física: ações e reflexões.** Várzea Paulista: Fontoura, 2011, p. 58.

SÁ, E. D; CAMPOS, I. M; SILVA, M. B. C. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual.** Gráfica e Editora Cromos: Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf. Acesso em: 26 abr 2020.

SAMPAIO, C. T., SAMPAIO, S. M. R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida.** Salvador: EDUFBA, 2015.

SIMIELLI, M. H. et al. **Do Plano Tridimensional: a Maquete como Recurso Didático.** Boletim Paulista de Geografia, Nº. 70. São Paulo: AGB, AGB, 1991, p. 19

THOMA, A.S. et al. **Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue: língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp/>. Acesso em: 14 jun 2020

TORRE, D. G. L. **O livro além do braille: aspectos relativos à edição e produção.** Dissertação. São Paulo, 2014, p. 42. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27152/tde-20012015101252/publico/DIANAGUTIERREZDELATORREVC.pdf>. Acesso em: 01 maio 2020

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987, p. 114.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990).** UNICEF BRASIL, 2017. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.html. Acesso em: 01 maio 2020