



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CAMPUS SERTÃO  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

**ALESSANDRA GOMES DOS SANTOS BANDEIRA**

**ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALÉM DAS MONTANHAS  
DO PRECONCEITO**

**DELMIRO GOUVEIA – AL  
2022**

**ALESSANDRA GOMES DOS SANTOS BANDEIRA**

**ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALÉM DAS MONTANHAS  
DO PRECONCEITO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal de Alagoas – Campus Sertão, como requisito para a obtenção de grau de Licenciado em Geografia.

Orientadora: Profa. Ma. Noélia Rodrigues dos Santos

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca do Campus Sertão**  
**Sede Delmiro Gouveia**

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza CRB-4/2209

B214e Bandeira, Alessandra Gomes dos Santos

Ensino de Geografia e educação especial: além das montanhas do preconceito / Alessandra Gomes dos Santos Bandeira. - 2022.

71 f. : il.

Orientação: Noélia Rodrigues dos Santos.

Monografia (Licenciatura em Geografia) – Universidade Federal de Alagoas. Curso de Geografia. Delmiro Gouveia, 2022.

1. Educação especial. 2. Ensino de Geografia. 3. Ensino e aprendizagem. 4. Educação básica. 5. Estágio supervisionado. I. Santos, Noélia Rodrigues dos. II. Título.

CDU: 376-054.57

**ALESSANDRA GOMES DOS SANTOS BANDEIRA**

**ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: ALÉM DAS  
MONTANHAS DO PRECONCEITO**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Licenciatura  
Plena em Geografia da Universidade  
Federal de Alagoas – Campus Sertão,  
como requisito para a obtenção de grau de  
Licenciado em Geografia.

Orientadora: Profa. Ma. Noélia  
Rodrigues dos Santos

Aprovada em: **13/12/2022**

**BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 NOELIA RODRIGUES DOS SANTOS  
Data: 19/12/2022 13:47:25-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

---

Orientadora: Profa. Ma. Noélia Rodrigues dos Santos  
Universidade Federal de Alagoas – UFAL/ *Campus* do Sertão

Documento assinado digitalmente  
 MARILZA PAVEZI  
Data: 28/12/2022 15:26:55-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

---

Prof. Dra Marilza Pavezi  
Universidade Federal de Alagoas – UFAL /*Campus* do Sertão

Documento assinado digitalmente  
 RODRIGO PEREIRA  
Data: 12/01/2023 01:24:02-0300  
Verifique em <https://verificador.iti.br>

---

Prof. Dr Rodrigo Pereira  
Universidade Federal de Alagoas – UFAL /*Campus* do Sertão

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ter me dado força e coragem para enfrentar todas as dificuldades e obstáculos, os quais tive que superar ao longo do curso. Foram muitos os desafios enfrentados para que eu chegasse até aqui, mas Deus sempre esteve ao meu lado me guiando. Hoje tenho a certeza de que tudo contribuiu significativamente para o meu crescimento não somente profissional, mas também pessoal.

Aos meus pais, Lúcia e Antônio, meus irmãos, Alexandro, Andréa, Ayrla, Andressa e Camila, que mesmo distantes fisicamente sempre se fizeram presentes, me apoiaram e me incentivaram em todos os momentos, desde minha matrícula até agora, na minha conclusão.

Aos meus filhos amados, Radmilla, Raira e Rodolfo Filho e ao meu esposo Rodolfo, por sempre estarem ao meu lado e por compreenderem minha ausência em diversos momentos. A eles dedico a realização deste sonho, uma vez que todo o meu esforço diário reverbera não apenas no meu crescimento, mas está também agregado ao meu desejo de poder contribuir cada vez mais para o futuro de sucesso da minha família.

A todos os meus colegas de turma, sobretudo às amigas e companheiras mais próximas, Erivânia e Denille. Ter a companhia de vocês nas minhas noites foi fundamental. Que bom que pudemos nos encontrar durante a graduação e partilharmos essa trajetória por vezes tão cansativa, mas tão significativa para todas nós.

Aos professores, os quais tive a honra de conhecer e com quem pude aprender tanto. Profissionais muito bem-preparados e sobre os quais tenho a honra de falar que já fui aluna.

Um agradecimento mais que especial à minha orientadora, Noélia Rodrigues, que tanto vem contribuindo com a minha formação e evolução na academia. Obrigada, Noélia, por abraçar comigo o meu trabalho, por ter me orientado com tanto profissionalismo e, ao mesmo tempo, com tanta personalidade e afeto. Você é uma grande referência para mim, não somente pelo envolvimento com a temática a qual resolvi abordar, mas também pela postura docente que tanto me encanta.

A todos/as que de alguma forma agregaram sentido à minha formação e que contribuíram, direta ou indiretamente, neste trabalho, muito obrigada!

“Só percebemos a importância da nossa voz quando somos silenciados.”

Malala Yousafzai

“Algumas pessoas perguntam: ‘Por que a palavra feminista? Por que não só dizer que você acredita nos direitos humanos ou algo assim? ‘Porque isso seria um jeito de fingir que não são as mulheres que têm, por séculos, sido excluídas. Isso seria uma forma de negar que os problemas de gênero afetam as mulheres.’”

Chimamanda Ngozi Adichie.

## RESUMO

Neste trabalho, é relatada uma experiência de estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), cuja realização se deu numa escola de Educação Básica da cidade Delmiro Gouveia – AL. As turmas que foram alvo da ação pedagógica continham discentes com necessidades educativas especiais, sobre os quais foi necessária atenção e adequação da prática pedagógica. O problema de pesquisa que surgiu durante nossa permanência na referida escola e que subsidiou a produção desse trabalho foi: de que forma os conteúdos de geografia podem agregar na educação inclusiva, de modo a facilitar a aprendizagem dos estudantes com necessidades educativas especiais? A fim de responder esse questionamento, essa pesquisa teve como principal objetivo analisar de que forma os conteúdos de geografia podem ser abordados em sala de aula regular, com vistas a incluir os estudantes com necessidades educativas especiais. Buscou-se contextualizar os aspectos legais e marcos históricos para elucidação dos direitos da escola frente a essas necessidades, bem como discutir a importância do estágio supervisionado no curso de Geografia. Nesse contexto, foi traçado o percurso metodológico resultante das intervenções feitas em sala de aula e aqui descritas. Verificou-se, portanto, a necessidade da prática pedagógica aliada ao lúdico, às atividades grupais e a socialização mútua entre docentes e discentes.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Ensino de Geografia. Estágio Supervisionado.

## **ABSTRACT**

In this work, a supervised internship experience is reported in the Licentiate Degree in Geography at the Federal University of Alagoas (UFAL), which took place in a Basic Education school in the city of Delmiro Gouveia - AL. The classes that were the target of the pedagogical action contained students with special educational needs, on whom attention and adequacy of the pedagogical practice were necessary. The research problem that arose during our stay at that school and that supported the production of this work was: how can geography content be added to inclusive education, in order to facilitate learning for students with special educational needs? In order to answer this question, this research had as main objective to analyze how the contents of geography can be approached in the regular classroom, with a view to including students with special educational needs. We sought to contextualize the legal aspects and historical milestones to elucidate the school's rights in the face of these needs, as well as to discuss the importance of the supervised internship in the Geography course. In this context, the methodological path resulting from the interventions carried out in the classroom and described here was traced. Therefore, there was a need for pedagogical practice combined with play, group activities and mutual socialization between teachers and students.

**Keywords:** Special education. Geography Teaching. Supervised internship.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Frente da escola .....	32
FIGURA 2 – Capa do livro didático utilizado .....	33
FIGURA 3 – Confeção da maquete .....	39



## LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos Excepcionais
DI	Deficiência Intelectual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NARCH	Nation Association for Retarded Children
NEE	Necessidades Especiais Educacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno de Espectro Autista

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS HISTÓRICOS E MARCOS LEGAIS.....</b>	<b>13</b>
2.1. Legislação Nacional sobre Educação Especial.....	18
2.2. Formação de professores na perspectiva inclusiva.....	23
<b>3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E ENSINO DE GEOGRAFIA: A EXPERIÊNCIA JUNTO A ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS.....</b>	<b>28</b>
3.1. Ensino de Geografia e Inclusão.....	28
3.2. Percurso metodológico .....	30
3.3. Escola-campo de pesquisa.....	31
3.4. Intervenções.....	32
3.4.1. Relato 1.....	33
3.4.2. Relato 2.....	34
3.4.3. Relato 3.....	36
3.4.4. Relato 4.....	38
3.4.5. Relato 5.....	39
3.4.6. Relato 6.....	40
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>42</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>44</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A partir das observações feitas pela autora em seu período de estágio supervisionado numa escola de Educação Básica da Cidade Delmiro Gouveia – AL, foi evidenciado que os estudantes com necessidades educativas especiais ficavam isolados, distantes e totalmente alheios às aulas. Diante dessa realidade, esses estudantes não eram motivados, tampouco atraídos a participarem ativamente do ensino Geografia.

Nos adaptar às novas formas de ensinar, de modo que torne as aulas atrativas e estimule a capacidade individual e coletiva dos estudantes não é simples; por isso, este trabalho não tem o intuito de criticar a postura dos professores da escola diante desta problemática, mas sim apontar possíveis alternativas a partir das demandas percebidas. No entanto, ao longo da nossa permanência na instituição, percebemos que a inserção de diferentes métodos de ensino e a utilização de instrumentos educativos são extremamente importantes no que tange à mudança da prática pedagógica em sala de aula, sobretudo no trabalho com crianças que apresentam demandas específicas no processo ensino-aprendizagem, como o caso das crianças com necessidades educativas especiais.

Consequentemente, esses estudantes poderão ser incluídos integralmente no processo de aprendizagem, haja vista a importância da escola inclusiva. Para Pelosi (2000), a escola inclusiva está pautada na possibilidade de todas as crianças poderem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária efetivamente, de modo que seja valorizada a diversidade e que sejam ofertadas maiores oportunidades e possibilidades de aprendizagem aos estudantes, em como a todos os envolvidos na comunidade escolar.

Uma escola inclusiva é muito importante no processo de aprendizagem dos estudantes com necessidades educativas especiais. A educação inclusiva pode ser entendida, assim, como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental visa a heterogeneidade na classe escolar, não apenas como situação provocadora de interações entre crianças, mas também com as mais diversas situações pessoais (BEYER, 2006).

Isto exposto, buscamos responder ao seguinte questionamento: de que forma os conteúdos de geografia podem agregar na educação inclusiva, de modo a facilitar a aprendizagem dos estudantes com necessidades educativas especiais?

Para tanto, o objetivo deste trabalho consiste em analisar de que forma os conteúdos de geografia podem ser abordados em sala de aula regular, com vista a incluir os estudantes com necessidades educativas especiais.

Espera-se com este trabalho, que essas reflexões sejam estimuladas e que ajudem na transformação do pensamento e, principalmente, da prática pedagógica a qual estão acometidos aos estudantes necessidades educativas especiais, sobretudo nas aulas de Geografia, a fim de que seja construída uma sociedade cada vez mais justa e pautada na equidade social.

Neste sentido, o trabalho está organizado em 3 sessões, sendo esta introdução e mais duas sessões. Na sessão 2, intitulada “Educação Inclusiva: aspectos históricos e marcos legais”, é feita uma retomada histórica acerca legislação que garante o direito à educação escolar aos discentes que possuam deficiência educativa. Nesse sentido, apresentamos a Legislação Nacional sobre a Educação Especial e a importância da formação de professores na perspectiva inclusiva.

Na sessão 3, intitulada “Estágio Supervisionado e Ensino de Geografia: a experiência junto a estudantes com necessidades educativas especiais”, apresentamos a normatização do estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), *campus* sertão e se discutimos a importância do ensino de Geografia na perspectiva da inclusão. Com base nisso, é traçado o percurso metodológico da pesquisa e a descrição dos relatos feitos a partir da experiência de estágio supervisionado.

Evidenciamos, portanto, a necessidade de uma prática pedagógica docente que esteja alinhada às atividades lúdicas e aos trabalhos em grupo que demandem maior interação entre pares em sala de aula. Além disso, constatamos que o investimento em práticas de socialização entre docentes e discentes durante as aulas, sobretudo as de geografia – foco deste trabalho – são de fundamental importância para se pensar a efetiva aprendizagem e inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

## 2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS HISTÓRICOS E MARCOS LEGAIS

Desde os primórdios da história é evidente que o homem precisou sanar suas necessidades básicas, como alimentar-se, proteger-se, entre outras ações que assegurassem a sua sobrevivência. Assim sendo, destacamos nesta sessão como a deficiência foi vista em diferentes épocas e quais os valores sociais que eram, ou não, atribuídos a ela, a depender do contexto histórico em que se insere, desde as eras mais primitivas até os dias atuais.

Bianchetti (1995) explica que nas sociedades primitivas em que a lei da sobrevivência prevalecia, ou seja, o mais forte vencia, não é difícil entender que as pessoas que eram acometidas por algum tipo de deficiência eram postas de lado, pois poderiam atrasar o grupo. As primeiras civilizações eram nômades, logo aquele que não se bastasse, era excluído, deixado para trás.

Não houve mudança de perspectiva das pessoas com deficiência na civilização grega. Uma vez que os escravos garantiam as necessidades básicas do ser humano, os homens livres tinham tempo livre, e assim iniciou-se a padronização e culto ao corpo. Nesse contexto, as pessoas com deficiência permaneciam sendo excluídas como afirma Bianchetti (1995, p. 09):

Na medida em que se dedicava à guerra, em que valorizavam a ginástica, a dança, a estética, etc., a perfeição do corpo (forte e belo) era o grande objetivo. Se ao nascer, a criança apresentasse alguma deficiência, era eliminada. Praticava-se uma eugenia radical na fonte. [...] entre as sociedades patriarcais, nenhuma valorizou tanto a mulher como a espartana: a mulher bela e forte era a pré-condição para gerar o guerreiro. Este paradigma, predominantemente, foi adotado por Roma em momento posterior.

Nota-se que no modo de vida espartano, a padronização de corpos já era existente e se esperava o nascimento de uma criança sem qualquer deficiência, justificando o sacrifício de crianças fora da norma.

Bianchetti (1995) prossegue seu discurso, fazendo referência à sociedade ateniense, na qual ocorreu o início da separação da perfeição dos corpos para a mente.

A preferência pela agitada vida da polis, a retórica, a boa argumentação, a filosofia, a contemplação, vão fazer com que, principalmente através da obra de Platão, se abra um interstício, uma fresta, uma fenda entre o corpo e a mente, através da qual vai soprar um vento frio pelo resto da história do mundo ocidental cristão, até os dias atuais. [...] a mente (os livres) cabe a parte digna, superior, encarregada de mandar, governar; o corpo (o escravo) degradado, conspirador, empecilho da mente, cabe a missão de executar as tarefas degradadas e degradantes (BIANCHETTI, 1995, p. 09).

Daí, percebe-se como o medievo foi influenciado, uma vez que a teoria de que corpos com alguma deficiência começa a ser considerado um tipo de castigo divino para os pecados

ou demonização do corpo. Dessa forma, explica Bianchetti (1995, p. 09), “o deficiente deixa de ser morto ao nascer, porém, passa a ser estigmatizado, pois, para o moralismo cristão/católico, deficiência passa a ser sinônimo de pecado”.

Esse pensamento inclusive foi usado pela Santa Inquisição, que de acordo com Bianchetti (1995, p. 11):

[...] uma análise mais abrangente deve nos ajudar a entender que a queima de um deficiente, de uma pessoa, supostamente possuída pelo demônio, não era, num primeiro momento, por maldade, sadismo, etc. O raciocínio maniqueísta, que presidia tais episódios era o do que o demônio havia se apossado do corpo da pessoa e que a melhor forma de o humilhar, de lhe impingir uma derrota era retirar-lhe a posse. É isso que nos ajuda a compreender porque nos autos da inquisição e nas justificativas da igreja, não se encontram afirmações de que a igreja queimou pessoas. A expressão que se usa é: “purificação pelas chamas”.

Além disso, pessoas com deficiência também eram vistas como uma forma de incentivar a caridade de outrem, para assim conseguirem a salvação; ou seja, eram vistos como instrumentos de Deus, o que evidenciam uma mudança na forma de olhar (BIANCHETTI, 1995).

O cenário começa a mudar a partir do Século XIX, com nomes como Jean Itard e E. Seguin, seguidos no século seguinte por Maria Montessori. Pessoti (1984) explica que Itard é o precursor e Seguin é o criador da teoria psicogenética, que pretendia chegar a um método aplicável às pessoas com deficiência mental. Bianchetti (1995) complementa que Seguin acreditava na prevenção e educação das pessoas com deficiência mental, bem como na sua integração social.

A partir de um grande avanço nas eras, chegamos ao modelo de sociedade atual, na qual predomina o modo de produção capitalista. A pressa pela informação contribuiu significativamente para esse imediatismo. A partir dessa compreensão, é que podemos começar a pensar na urgência de uma Educação Inclusiva na contemporaneidade, haja vista que quando a sociedade se depara com alguém que tem limitações, em especial quando trata-se da sociedade capitalista, como é o caso da nossa sociedade atual, percebe-se que o fazer as mesmas coisas de modos e tempos diferentes, se torna um potencial problema.

Com o capitalismo, o homem passa a entender o sentido de acumulação de bens e de liberdade econômica, o que acarreta em mudanças em toda a sociedade. Com o capitalismo, a Ciência ganha espaço e o corpo humano passa a ser agora equiparado a uma máquina. Assim, “se o corpo é uma máquina, a excepcionalidade ou qualquer deficiência nada mais é do que a disfunção de uma peça. Se na Idade Média a deficiência está associada ao pecado, agora está

relacionada à disfuncionalidade” (BIANCHETTI, 1995, p. 12). Aos poucos, as deficiências deixam de ser explicadas a partir de crenças religiosas e passam a tornar-se discussões do âmbito da medicina.

Identificado esse caráter imediatista com o sistema econômico capitalista da sociedade em que vivemos, fica possível começar a imaginar e daí então entender a complexidade dessa ótica no âmbito escolar. Como educadores contemporâneos entendemos que cada criança tem o seu tempo individual de desenvolvimento independentemente de ser ou não deficiente, afinal o ser humano é único, logo não se pode cobrar igualdade de aprendizagem em uma mesma velocidade para todas as crianças do mundo. Porém, isso nem sempre foi assim, como é ratificado por Glat e Blanco (2015, p.15):

A Educação Especial tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e/ou de comportamento, altas habilidades ou superdotação. [...] Estes especialistas se responsabilizavam pelo ensino e aprendizagem dos alunos então chamados “especiais”, mesmo quando estes participavam de turmas comuns em escolas comuns.

No entanto, essa visão estereotipada vem sendo trabalhada com o objetivo de extinguir esse pensamento e práticas segregativas na educação. Porém para compreendermos melhor essa evolução da Educação Especial no âmbito educacional brasileiro, precisamos voltar no tempo, mais precisamente, retornaremos para meados do século XIX.

No Brasil, a Educação Especial se inicia no século XIX devido aos esforços trazidos aos serviços dedicados a esse segmento da sociedade ao qual se mantinham indivíduos com necessidades especiais que eram excluídos dos ambientes escolares, sobre fortes inspirações e reconhecimento de experiências que se fundiram no norte americano e europeu.

Assuntos tratados por alguns brasileiros que se dispunham a organizar e programar ações isoladas e particulares para atender pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais no território brasileiro, se bem como programar ações que se voltassem às políticas públicas educacionais, somente assim a educação especial seria implantada a ser um dos componentes de nosso sistema educacional com grandes projetos precursores de recursos para a aprendizagem aquelas que necessitavam de educação inclusiva favorável.

A educação especial no Brasil é uma das ferramentas instituídas pelo sistema educacional como fonte de estruturas para elevação de uma educação voltada para a inclusão social, vista como um desafio para a nova geração de atores que dão ênfase a educação, ou seja, o corpo docente, assim como também para aqueles que fazem sua atuação na área, que pretendem tornar a inclusão algo efetivo e com bons resultados.

Com base nesses aspectos e no atual contexto educacional, o que de fato predomina é a falta de informação sobre as principais dificuldades dos alunos com necessidades educacionais especiais, a ausência de suporte pedagógico apropriado para acolher o respectivo educando adequadamente, tendo recursos físicos e pedagógicos de acordo com suas reais necessidades, como se dá o âmbito da precariedade nas adaptações nos espaços físicos.

De acordo com Mantoan (2004, p. 81).

A inclusão escolar envolve basicamente uma mudança de atitude face ao outro, que não é mais um, indivíduo qualquer, com o qual topamos simplesmente a nossa existência e com o qual convivemos certo tempo, maior ou menor, de nossas vidas. O outro é alguém que é essencial para a nossa constituição como pessoa e dessa alteridade é que subsistimos, e é dela que emana a justiça, garantia da vida compartilhada.

Neste sentido, entende-se que a inclusão escolar é de fundamental importância para garantir a todos os cidadãos uma educação de qualidade e totalmente democrática, sem nenhuma espécie de distinção e/ou discriminação, que seja um ambiente que valorize e respeite a diversidade e priorize a inclusão. Sendo assim o Atendimento Educacional Especializado, deve estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola comum inclusiva.

Os meios que condizem a real necessidade de se tornar a escola num ambiente que se possa dar mais espaço, a medidas de inclusão, propondo políticas totalmente acessíveis para todos os educados com ou sem necessidades especiais tem gerado diversas discussões tanto no meio pedagógico quanto no jurídico devido a grandes fases de críticas e concepções acerca desse fator.

Além desse conceito, uma virtude existente se caracteriza por um distanciamento entre a teoria proposta e a prática adotada nas escolas públicas brasileiras, onde sabe-se que os desafios são constantes perante ação de políticas públicas que dão ênfase ao papel da educação especial e aos anseios da educação inclusiva.

Neste meio tempo que se predomina um preconceito mascarado, pois nem toda gestão educacional quanto o alunado não estão totalmente preparados para estas situações, como de fato também é possível verificar diversos profissionais dedicados a melhorar a situação da educação especial no Brasil, começando pelo termo utilizado para identificar os alunos com necessidades especiais, muitas vezes adotados de forma errônea, a partir dessa problemática é que se vão adequar políticas de expressão para o posicionamento da questão escolar nesses casos.

A expressão apropriada para o alunado da educação especial, numa abordagem “dinâmica” seria “educandos com necessidades educacionais especiais”. Em primeiro lugar porque não se entende como uma pessoa portar necessidades, trazer consigo ou em si, mas entende-se que possa apresentar ou manifestar necessidades especiais em determinadas situações [...] (D'ANTINO; MAZZOTA, 1996, p.118).

Considerando-se como um dos eventuais questionamentos a respeito da educação especial, e a maneira como ocorre à ação pedagógica e como se posiciona perante sua atuação. Dentre esses conceitos a Secretaria de Educação Especial (SEESP), aplica que a ação pedagógica deve ser norteadada por princípios específicos sendo eles a normalização, integração e individualização formando o tripé para melhor articulação da política de educação com bases nos preceitos da educação especial. Em vias teóricas, esses princípios, dentre outros, são predominantemente interligados durante o processo de inclusão. O conceito de normalização é visto como base filosófico-ideológica da integração e consiste em:

[...] oferecer aos portadores de necessidades especiais as mesmas condições e oportunidades sociais, educacionais e profissionais a que outras têm acesso [...] respeitando-se as características pessoais, normalização significa aceitar a maneira de esses indivíduos viverem, com direitos e deveres (BRASIL, 1994, p.16).

Levado a conceitos dotados da contrariedade sobre a descrição de normalização proposta pela SEESP, Mrech (2001) considera que este princípio trata da colocação seletiva da pessoa com necessidade especial na classe comum. É nesta situação que o docente lotado na classe comum apto, nem sempre recebe suporte de outro docente da área específica da educação especial. Assim, coloca-se sobre efeito que corresponde às normalizações discentes que necessitam demonstrar que é capaz de permanecer na classe comum.

O que condiz por essa perspectiva, é que será preciso ir além da normalização para que haja inclusão. Caso contrário, o termo servirá apenas para definir um ato de inclusão física, sem amparo pedagógico algum, classificando assim a distinção entre bases.

No Brasil, o início da preocupação com os deficientes e sua educação se dá por meio de duas instituições a saber: o Hospital Juliano Moreira inaugurado em 1874 na Bahia, e a Escola México, localizada no Rio de Janeiro, fundada em 1887 (MENDES, 2010). No entanto, apenas uma pequena parcela da população brasileira tinha acesso à educação até o início do Século XX.

Nesse período, a educação de pessoas com deficiência no Brasil é influenciada pelo movimento da escola novista, que tem como princípios “[...] a crença no poder da educação, o interesse pelas pesquisas científicas, a preocupação em reduzir as desigualdades sociais e em estimular a liberdade individual da criança” (MENDES, 2010, p. 96).

Dessa forma, o ideário de igualdade ficou só no papel, visto que o Brasil no início do século XIX enfrentava uma transição político-econômica, o que acabou por generalizar as especificidades das pessoas com deficiência, além de se misturar com o problema já existente da falta de acesso da maior parte da população a educação.

A escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), foi criada no Rio de Janeiro em 1954, inspirado pelo casal Beatrice e George Bemis, que ao chegarem ao Brasil, estimularam a sua criação espelhados na NARCH - *National Association for Retarded Children e a atual National Association for Retarded Citizens*. Quatro anos mais tarde, o Ministério da Educação iniciou as campanhas nacionais de educação para deficientes e por meio delas financiavam tanto as secretarias de educação quanto as instituições especializadas. (MENDES, 2010)

Apenas no início da segunda metade do século XX, foi que houve um crescimento nas instituições dedicadas ao ensino de pessoas especiais, foram identificados cerca de 190 estabelecimentos, em que 77% eram públicas e em escolas regulares (JANNUZZI, 1992). Após a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1961, houve um crescimento no número de instituições filantrópicas privadas.

Com isso, é perceptível o aumento da escolarização e o surgimento de classes especiais para a população com algum tipo de deficiência intelectual leve nas escolas públicas regulares da época. Ao final do ano de 1969 houve um crescimento exponencial no número de instituições dedicadas às pessoas com deficiência intelectual, cerca de 800 registros, dos quais 74% estavam inseridas nas classes especiais das escolas regulares e as demais eram de natureza privada. (JANNUZZI, 1992). Diante dessa realidade, surgiu a necessidade de amparos legais para essa parcela da população.

## **2.1 Legislação Nacional sobre Educação Especial**

A luta pela educação inclusiva é uma ação política, cultural e social para que todos os estudantes tenham garantido o direito de estudar sem sofrer qualquer tipo de discriminação. Essas ações precisam, de fato, possibilitar a inclusão nas escolas a partir da equidade atendendo, assim, à diversidade.

Tendo isso em vista, serão abordadas a seguir algumas leis nacionais que garantem tais direitos, a partir de uma ordem cronológica, tratemos sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (4.024/61), a Constituição Federal da República Federativa do Brasil (1988), Lei de

Diretrizes e Bases da Educação (9394/96), Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (12.764/12) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (13.146/15).

Publicada em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, tinha apenas dois artigos sobre a educação especial, na época chamada de educação de excepcionais. Esses artigos foram revogados pela Lei 9.394/96, porém, para fins de conhecimento e entendimento do percurso seguido até a contemporaneidade da educação voltada para pessoas com necessidades educativas especiais, faz-se necessário saber:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).<sup>1</sup>

Como foi dito até aqui, a Educação Especial, até meados dos anos noventa, era mais voltada para o atendimento médico do que para a educação, tendo neste último um caráter mais excludente que de inclusão.

A Constituição Federal da República Federativa do Brasil promulgada em 1988, afirma que:

Art. 208. 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;

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Posto isso, é garantida por lei que o Estado forneça educação especializada para pessoas com qualquer tipo de deficiência, já que:

A Constituição Federal Brasileira de 1988 traçou as linhas mestras visando a democratização da educação brasileira, e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. Ela assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado (MENDES, 2010, p. 101).

---

<sup>1</sup> Disponível em <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em 8 de fev. 2021.

Posto isso, todas as instituições de ensino, deveriam atender a este tipo de público, dando suporte especializado para que o mesmo possa desenvolver suas habilidades sem qualquer discriminação.

Com bases leis e documentos supracitados a educação inclusiva ou educação especial emerge numa modalidade de educação escolar que oferta na rede regular de ensino, explicitando em seus parágrafos conceitos que norteiam a edificação inclusiva.

A Declaração de Salamanca traz suas manifestações no modo explícito que a rede de ensino regular deverá disponibilizar os recursos necessários ao atendimento dos alunos com NEE, assim como também ajustes na configuração física da escola, trazendo mais comodidade aos alunos com NEE:

Devem ser disponibilizados recursos para garantir a formação dos professores de ensino regular que atendem alunos com necessidades especiais, para apoiar centros de recursos e para os professores de educação especial ou de apoio. Também é necessário assegurar as ajudas técnicas indispensáveis para garantir o sucesso de um sistema de educação integrada, cujas estratégias devem, portanto, estar ligadas ao desenvolvimento dos serviços de apoio a nível central e intermédio (UNESCO, 1994, p. 42).

Acrescentando ainda sobre esse conceito mais métodos e formas eficazes da verdadeira educação inclusiva, como mostra a Declaração de Salamanca (1994).

O desenvolvimento das escolas inclusivas, enquanto meio mais eficaz de atingir a educação para todos, deve ser reconhecido como uma política - chave dos governos e ocupar um lugar de destaque na agenda do desenvolvimento das nações. É unicamente desta forma que se poderão obter os recursos necessários, pois as mudanças de política e as prioridades não podem ser efetivas a não ser que se disponibilizem esses mesmos recursos. É preciso um compromisso político, tanto a nível nacional como comunitário, para obter os recursos adicionais e para reorientar os já existentes. Embora as comunidades tenham de representar um papel - chave no desenvolvimento das escolas inclusivas é igualmente essencial o suporte e encorajamento dos governos para conseguirem soluções eficazes e realistas (UNESCO, 1994, p. 41).

Diante das leis e documentos oficiais, ampliação da educação especial inclusiva se torna evidente no compromisso político e encorajamento do governo e políticas públicas perante as pessoas com NEE, de forma a garantir a efetivação da inclusão social através de recursos e atendimento de qualidade nesse cenário educacional. Dentre os documentos legalmente apresentados evidencia-se o PNE - Plano Nacional de Educação que estabelece objetivo e metas em prol das pessoas com NEE.

De fato, patenteia-se em análise dos dispositivos legais supramencionados a constatação de que a inclusão é uma proposta de intervenção escorada pela legislação em vigor, que deve ser cumprida pela sociedade.

Posteriormente, a Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação versa sobre todas as diretrizes que a educação brasileira deve seguir, a fim de que seja garantida uma educação de qualidade, sem qualquer tipo de exclusão, preparando os educandos para a vida em sociedade bem como para a vida profissional. E no que tange as pessoas com deficiência, a lei diz, em seu Artigo 4º, que:

O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...]:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996).

Além disso, o Capítulo V da LDB versa sobre a Educação Especial e explica sobre essa modalidade de educação. Assim temos:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei (BRASIL, 1996).

Perante a lei, fica claro a preocupação de manter o estudante com deficiência em níveis igualitários e sem prejuízo ou preconceito no âmbito escolar. Para isso, é necessário que as escolas tenham professores habilitados para trabalhar com o aluno com deficiência, e que a escola tenha em seu currículo respaldo para este tipo de educação. Porém, a lei diz também que em casos específicos em que a escola regular não consiga fazer essa integração nas classes comuns, a pessoa com deficiência terá acesso em redes especializadas de ensino para o atender e garantir assim a sua educação e desenvolvimento escolar.

Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 institui as diretrizes nacionais para a Educação Especial para todas as etapas e modalidades da educação básica e prevê em seu artigo 2º que os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes,

sendo de responsabilidade das escolas a organização para viabilizar o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo condições para uma educação de qualidade para todos. Cabe enfatizar a afirmação da referida lei.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos (BRASIL, 2001, p. 01).

Por sua vez, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reforça que na perspectiva inclusiva, a Educação Especial passa a fazer parte da proposta pedagógica da escola, em que seu público-alvo é composto por estudantes com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, 2008, p. 15).

É preciso ressaltar a importância de contextualizar essas definições do público-alvo, para além da categorização, sendo importante olhar as especificidades de cada quadro de deficiência ou transtorno, pois:

Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2008, p. 15).

Na sequência, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da pessoa com deficiência, a Lei 13.146 versa sobre a igualdade de direitos e das liberdades fundamentais a qualquer pessoa, tendo como objetivo a inclusão social e sua cidadania garantidas. Em seu Art. 8 diz que:

É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, 2015).

É válido destacar que perante a lei é dever do Estado, da sociedade e da família assegurar o acesso à educação das pessoas com deficiência. A lei 13.146 traz em seu capítulo IV, que trata sobre o direito à educação das pessoas com deficiência, que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Art. 28. 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;

[...] X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2015).

Fica evidente que perante a lei, os direitos e garantias de acesso à educação inclusiva e de igualdade para todos é concreta. No entanto, as leis precisam ser cumpridas de fato para que além de existir o acesso, o preconceito seja erradicado e a educação de qualidade seja de fato ofertada para todos os deficientes no país.

Assim, para se ter uma educação inclusiva, a escola e seus profissionais, devem estar aptos a acolher todos os alunos sem qualquer discriminação, removendo qualquer barreira para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Para que isso ocorra é imprescindível que todos os profissionais que compõem o âmbito escolar estejam preparados para essa realidade, e que este pensamento e práticas estejam enraizadas na cultura escolar, favorecendo assim um ambiente de fato inclusivo (GLAT; BLANCO, 2015).

## **2.2 Formação de professores na perspectiva inclusiva**

Um dos grandes desafios à atuação do professor no que diz respeito ao entendimento das necessidades especiais é aprofundar a análise dos fatores e das condições que possibilitam avançar em direção às práticas inclusivas, transformando a cultura social excludente em uma

cultura de colaboração e de valorização da diversidade, de respeito às crenças e as características do outro, procurando promover uma cultura de apoio e colaboração pautada em relação de respeito e cooperação entre os sujeitos atores da sociedade a aceitação.

Educar significa instituir a integração dos educandos como agentes em seu lugar designados num conjunto social, do qual nem eles, nem seus educadores, têm o controle. Significa assegurar ao mesmo tempo a promoção desses mesmos educandos e, portanto, de seus educadores, em atores de sua própria história individual e da história coletiva em curso (NÓVOA, 1997, p.109).

Essa atuação perpassa pela consciência de que a o seu trabalho é fundante para a socialização de uma criança, jovem, adulto ou idoso “deficiente”, e que ele terá que a partir de tal situação, desempenhar um trabalho de cooperação, junto às famílias, grupos de serviço, poder público, escolas, dentre outros, já que poderá sim mediar trabalhos de inclusão e debates sobre a temática.

Nota-se algumas impropriedades que vêm sendo cometidas na forma de compreender e interpretar como se daria a formação de professores neste contexto, principalmente a formação do professor de educação especial. Falar de uma educação inclusiva que pressupõe, entre outras, a inserção de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular, é falar de uma pedagogia de suporte para que as diferenças não sejam meros pretextos para a não-aprendizagem. Assim, formar professores competentes e qualificados pode ser o alicerce para que se garanta o desenvolvimento das potencialidades máximas de TODOS os alunos, entre eles, os com deficiência (OLIVEIRA, 2012, p.2).

É importante ressaltar que o processo de formação desse sujeito social é urgente frente ao cenário de uma Sociedade Inclusiva que exclui. É notório que a formação inicial desses profissionais oferecida no currículo dos cursos de licenciatura, pouco aborda sobre Inclusão e conhecimento acerca das necessidades, então, é necessário que se trabalhe concomitantemente à formação, o estereótipo e o preconceito por parte de alguns profissionais.

Para tanto, cabe ao profissional o compromisso em desenvolver ações de autoformação que se mostrem acertadas adiante de tal realidade, e é justamente esse profissional que precisa ter a iniciativa, a coragem e a ousadia de buscar alternativas que forneçam outras formas de interpretação e conhecimentos que tragam discussões e saberes necessária a compreensão das mudanças que se apresentam, a partir da sua própria comunidade.

Isso acontece, em parte, ao mito existente há muito tempo acerca da especialização das necessidades especiais que os fazem acreditarem que a capacitação especializada é um requisito para a inclusão. Além disso, poucos professores tiveram a oportunidade de ensinar todas as crianças na sua comunidade local, porque alguns alunos foram enviados para escolas especiais ou para escolas independentes (MITTLER, 2003, p.184).

Conforme afirmações de Mittler (2003), esta atitude não justifica a falta de oportunidades de capacitação que a grande maioria dos professores vem vivenciando, mas representa uma base para futuras oportunidades de desenvolvimento profissional sobre os fundamentos que já existem.

Supondo-se essas afirmações sobre criação de oportunidades para capacitação não significa influenciar o modo como os professores se sentem com relação à inclusão. Os educadores precisam de oportunidades para refletir sobre as propostas de mudança que mexem com seus valores e com suas convicções, assim como aquelas que afetam a sua prática profissional cotidiana.

Para que uma educação inclusiva de qualidade seja possível, é necessário que os profissionais da educação tenham a capacitação necessária para assim ofertarem um serviço de qualidade e livre de quaisquer preconceitos.

Como já fora citado acima, perante as leis brasileiras é garantida a esses profissionais cursos que os possibilitem a trabalhar com pessoas com deficiência no âmbito escolar. Dentre as competências, segundo a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), está:

[...] planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, políticas para a educação do campo, para a educação especial de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na perspectiva da educação inclusiva, e para a valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos (BRASIL, 2018).

Além disso, também é atribuição da SEMESP promover programas de formação de professores. Vale ressaltar que a preparação teórica e a prática propriamente ditas, são diferentes, uma vez que não é possível prever como será a reação e os desafios que cada estudante com deficiência terá em sala de aula, como ratifica Mantoan (2003, p. 42):

Não se trata de uma visão ingênua do que significa ser um professor qualificado para o ensino inclusivo, mas de uma concepção equivocada do que é uma formação em serviço e do que significa a inclusão escolar. Mais uma vez, a imprecisão de conceitos distorce a finalidade de ações que precisam ser concretizadas com urgência e muita clareza de propósitos, retardando a inclusão.

Ou seja, a capacitação é necessária, porém, os professores não devem esperar fórmulas e moldes prontos de como resolver as dificuldades que irão encontrar na jornada escolar de uma pessoa com deficiência, já que cada pessoa é um mundo em suas especificidades.

Essa perspectiva teve um lugar em destaque na Conferência Mundial sobre Educação Especial, realizado em 1994, em Salamanca na Espanha. Nessa conferência foi elaborado um documento em que versa diversas orientações de como os países e suas instituições educacionais (sejam elas governamentais ou não), devem tratar sobre a educação especial.

Nesse documento, além de elencar os papéis importantes dos governos, escolas, ONGs, pais e comunidade, ele traz também um tópico que referente a capacitação dos profissionais da educação, em que retrata o papel chave do professor nessa inclusão dos alunos com qualquer tipo de deficiência; salientando que esse preparo deveria acontecer desde a formação pedagógica do profissional que irá trabalhar em um âmbito educacional.

Assim, o documento apela, entre outras coisas, que os governos garantam programas de formação de professores, seja formação inicial ou continuada, com vista a responder sobre as necessidades educacionais especiais nas escolas inclusivas (UNESCO, 1994).

Cabe enfatizar que a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definiu que os cursos de formação de professores devem estabelecer em sua organização curricular conteúdos voltados para atender a diversidade de conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Estabelecendo no Art. 6 que:

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

I - cultura geral e profissional;

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

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

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

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência (BRASIL, 2002, p. 3, grifo nosso).

Vale ressaltar também o decreto nº 7.611 de 2011, que versa sobre a Educação Especial, e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em que trata sobre as disposições e diretrizes dos deveres do Estado para com a educação desse público alvo, além de dar os parâmetros, os objetivos, o apoio financeiro e outras providências sobre o AEE, inclusive sobre a formação continuada dos professores, gestores, educadores e demais profissionais da área, para atender da melhor maneira possível os alunos com qualquer deficiência (BRASIL, 2011).

Conforme os estudos de Alves (2009, p. 45):

O importante não é só capacitar o professor, mas também toda equipe de funcionários da escola, já que o indivíduo não estará apenas dentro da sala de aula. [...] alguém tem por obrigação treinar estes profissionais. Não adiante cobrar sem dar subsídios suficientes para uma boa adaptação deste indivíduo na escola. Esta preparação com todos os profissionais serve para promover o progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas.

Diante do exposto sobre essa tal falta de capacitação, se dá porque no Brasil, de acordo com Siems (2010), a preocupação com a formação dos professores voltada para a educação inclusiva é muito recente. De acordo com a autora, são necessários mais investimentos nos processos de formação para reconstruir as práticas educacionais, reorientando, assim, os processos exercidos na Formação de Professores.

Os estudos de Costa (2012) visam, que para uma efetiva implantação deste modelo educacional deve-se esperar, além de tudo, uma mudança da postura humana. Dessa forma, acredita-se que pouco se aproveita o investimento de recursos, implantação de cursos e capacitações, organização curricular e adaptação do espaço escolar se não houver uma transformação de atitude em cada componente da instituição, bem como da sociedade em geral.

De acordo com os autores este sentido que ocorre de alguns anos tenha-se notado um fortalecimento no processo de inclusão, há muito a evoluir e entre tantos fatores, concorda-se com Sant'Ana (2005) que defende um reajuste na formação docente e Silva (2009) que afirma que o desenvolvimento da inclusão educacional só pode ter bons resultados se forem feitos por meio da qualificação profissional.

A partir desses dados se submete na ampliação e continuidade dos cursos de capacitação que são indispensáveis para a preparação dos educadores – agentes que atuam diretamente no processo de inclusão social. Investimentos em tecnologias e em materiais didáticos não devem ser descartados.

### **3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E ENSINO DE GEOGRAFIA: A EXPERIÊNCIA JUNTO A ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS**

#### **3.1 Ensino de geografia e inclusão**

Quanto à Geografia, sabemos que ela se refere a tudo à nossa volta e está presente em nosso cotidiano, ou seja, é a realidade em que habitamos. Sendo assim, não podemos deixar os estudantes com necessidades educativas especiais alheios e/ou excluídos das discussões imbricadas no ensino dessa ciência, visto que tais conhecimentos são extremamente significativos para seu desenvolvimento.

Na escola, além do processo de ensino e aprendizagem há o momento de interação entre os sujeitos; o professor, no que tange esse aspecto, pode ser o mediador das relações ligadas à interatividade dos discentes.

Para que aconteça o ensino, a aprendizagem e a interação, o professor deve dispor de um olhar holístico e de sensibilidade, mediante utilização de recursos pedagógicos diferenciados que garantam aos estudantes a autonomia e a reflexão necessárias para construir suas próprias significações a partir da discussão de conceitos.

Utilizar atividades variadas em sala de aula é muito importante para aprender Geografia, a exemplo de jogos, oficinas, construção de maquetes em grupos, dentre outras possibilidades que gerem interação entre todos os estudantes e contribua para o desenvolvimento social e noção espacial dos sujeitos envolvidos.

Logo, a Geografia, sendo uma rica ciência, é responsável por um conhecimento escolar, autônomo, crítico e por um pensamento lógico, tornando o estudante mais reflexivo e consciente de suas ações.

Sobre o ensino de Geografia, Andrade e Costella (2016) apontam que a função mais específica que a Geografia desempenha, no currículo escolar, é o de promover e potencializar práticas de educação geográfica que possibilitem ao educando desenvolver raciocínios espaciais, visando à construção de consciência geográfica, ou um olhar geográfico sobre o mundo, numa perspectiva de promover o desenvolvimento de uma postura crítica, com diferentes olhares sobre os diversos fenômenos, pois a Geografia é por natureza a ciência que possibilita a leitura do mundo, sendo, portanto, pertinente refletir sobre sua relevância social.

Neste sentido, para que aconteça de fato uma construção de saberes por parte dos estudantes com necessidades educativas especiais, é importante que os conteúdos estejam atrelados a metodologias atraentes e motivadoras, que tenham como foco de estudo a realidade

vivenciada por esse estudante em seu cotidiano, bem como a ampliação de saberes em diferentes níveis. Devemos salientar que as técnicas metodológicas são inúmeras, e devem ser moldadas de acordo com a especificidade de cada aluno.

Quanto aos professores, é importante que estejam dispostos a conhecer e programar em suas aulas novos métodos para construção de saberes, estando sem pré-disponíveis a aprender o novo, transformando o ensino da Geografia em algo atraente, dinâmico e inclusivo, instigando a autonomia dos estudantes para construir seus conceitos obtendo, assim, êxito na aprendizagem na interação social, sobretudo de estudantes com necessidades educativas especiais, que comumente sofrem com a exclusão e discriminação nas instituições escolares. “A inclusão, portanto, implica mudança desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar” (MANTOAN, 2003, p. 12).

O estágio curricular no curso supervisionado em seu contexto se torna um campo de conhecimentos sobre a prática pedagógica, se envolve a universidade, escola, estagiário, tendo em sua condução professores da educação básica a preocupação com o objeto e ato de ensinar e aprender. Neste sentido se mantém a inserção do processo colaborativo do professor e sua formação no campo da prática pedagógica mantendo a experiência da docência e suas vivências sobre a referência em sala de aula, que consideram a construção simultânea da identidade do professor. De acordo com Pimenta (2002, p. 19),

A identidade do professor é construída, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor atribui à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de se situar no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.

Mediante a narrativa conceituada no modo investigativo cuja experiência, se busca neste sentido o diálogo, proporcionando um espaço de encontros para pensar a aprendizagem que estes futuros professores de Geografia adquiriram ao longo da trajetória do estágio supervisionado.

Nesse contexto se estabelece um exercício de reflexão e suas contribuições na busca da compreensão do ambiente educativo sobre sua construção de novos conhecimentos a partir dos conceitos favorecidos para realidade escolar.

Segundo Tardif (2002, p. 167), “ensinar é entrar numa sala de aula e colocar-se diante de um grupo de alunos, esforçando-se para desencadear com eles um processo de formação mediado por uma grande variedade de interações”.

### 3.2 Percurso Metodológico

A presente pesquisa foi realizada em âmbito educacional, durante a execução do Estágio Supervisionado obrigatório do curso de licenciatura em Geografia. A referida pesquisa se configura como qualitativa. Segundo Minayo (2001, p. 79), esse tipo de pesquisa permite:

Compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis.

Tratando do entendimento não somente dos eventos cotidianos do ambiente estudado, mas também das subjetividades dos sujeitos ali inseridos. A fim de que fosse possível a obtenção dessas informações, foi realizada pesquisa de campo, por meio do qual “o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo” (GIL, 2002, p. 46).

O estágio supervisionado é um componente curricular fundamental nos cursos de formação de professores, uma vez que possibilita a articulação mediante os conhecimentos teóricos metodológicos, eclodidos sobre a formação acadêmica e seus eventuais contextos sobre a atuação do professor mediante sua performance em sala de aula, neste sentido se compreende na indissociabilidade entre teoria e prática “como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos, da sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 34).

Mediante alegações de Souza (2013, p. 108) destaca que no Estágio Supervisionado “são criadas as condições que possibilitam ao estagiário o contato com as práticas profissionais docentes em locais onde estejam estruturadas as condições para o exercício da profissão”. Mediadas são ocasionadas sobre os aspectos da rede de Educação Básica um destes locais, ou seja, ressalta-se a importância das experiências no contexto escolar para o processo formativo dos futuros professores.

A experiência de estágio neste trabalho foi realizada em uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental. A turma era composta por 24 estudantes, a maioria deles na faixa de idade esperada para a série, mas com alguns repetentes.

Tendo em vista que esta era uma turma já conhecida pela autora da pesquisa, em decorrência da realização de outros estágios supervisionado nesta mesma turma, já era sabido que havia quatro estudantes da Educação Especial, a saber: uma menina com Transtorno do

Espectro Autista (TEA), um menino com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e dois estudantes com Deficiência Intelectual (DI), que são irmãos.

Mediante as observações dos estágios supervisionados anteriores, foi observado que os estudantes por vezes ficaram alheios à interação com a turma, bem como ao processo de aprendizagem como um todo. Nenhum desses quatro alunos tinha acompanhamento pedagógico específico em sala de aula, assim, levando em conta que a turma era considerada uma turma difícil, a professora ficava muitas vezes sobrecarregada, tendo que lidar com a turma que ficavam à margem dos processos de socialização.

Além disso, por diversas vezes foram presenciados um movimento preconceituoso por parte dos demais alunos em relação aos estudantes da educação especial. Alguns riam, faziam “brincadeiras” inadequadas, entre outras atitudes direcionadas a eles. Tais comportamentos, além de evidenciarem que o público pesquisado sofria com situações discriminatórias em sala de aula, faziam com que a professora desse pausas na aula em alguns momentos para tentar extinguir as atitudes dos outros estudantes.

### **3.3 Escola-campo da pesquisa**

O estágio supervisionado, do qual surgiu o problema de pesquisa neste trabalho descrito, foi realizado em uma escola de educação básica localizada na cidade de Delmiro Gouveia – AL. A escola teve sua fundação no ano de 1987 e oferta Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação para Jovens e Adultos (EJA). A instituição é administrada pela gestão escolar e órgãos colegiados.

A instituição funciona nos turnos matutinos e vespertinos. No turno matutino acontecem as aulas para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e a tarde acontecem as aulas para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e para a EJA. Em 2019. Iniciando o ano letivo com 571 estudantes matriculados nos dois turnos, a escola tem baixo índice de evasão escolar, segundo dados cedidos pela gestão.

A instituição, apesar de possuir um grande espaço físico, sua infraestrutura não é totalmente satisfatória, de modo que precisa de reformas para o acesso dos alunos com necessidades educativas especiais, desde a parte externa com rampas de acesso até o interior do prédio, especificamente até as salas de aula.

Esse dado evidencia que educandos com dificuldades de mobilidade física, que necessitam do uso de cadeiras de rodas, por exemplo, podem vir a ter problemas para circular nesse ambiente escolar. A figura 1 abaixo se configura na frente da escola pesquisada.

Figura 1 - Frente da escola



Fonte: Autora

Quanto ao espaço físico, de modo geral, a escola possui 13 salas de aula, 1 sala de diretoria, 1 sala dos professores, 1 sala de recurso multifuncional, 1 quadra de esporte coberta, 1 cantina, 1 biblioteca, 1 sala de leitura, 2 banheiros (feminino e masculino) dentro do prédio, 1 banheiro fora do prédio (próximo à quadra), 1 banheiro adaptado para estudantes com deficiência física ou mobilidade reduzida, 1 sala de secretaria, 1 despensa, 1 almoxarifado, 1 pátio coberto, 1 área verde e 1 biblioteca (com um bom acervo de livros e jogos pedagógicos).

### **3.4 Intervenções**

Neste momento será descrita a experiência do estágio supervisionado, que ocorreu no período de 30 de outubro a 03 de dezembro de 2019, dias destinados para a regência de aulas. Segundo as orientações da Universidade Federal de Alagoas, a regência é:

Etapa na qual ocorrem as atividades de microensino, que, normalmente, se restringem a técnicas e a metodologias. Por esse direcionamento, o Estágio Supervisionado assume o caráter de atividade prática instrumental, visto que leva ao criticismo vazio das práticas pedagógicas, instituindo a separação teoria e prática (UFAL, 2018, p. 38).

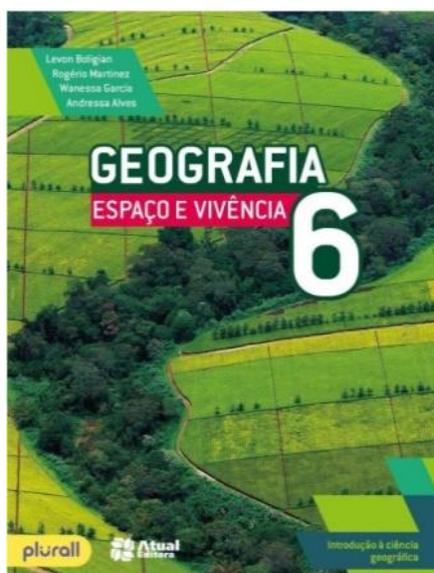
As aulas de geografia, as quais foram acompanhadas no decorrer do processo, ocorriam às terças-feiras, sendo duas aulas de 50 minutos cada. A descrição a seguir será organizada por dia de acompanhamento e intervenção na turma, a fim de evidenciar as atividades, métodos, instrumentos, intervenções e conteúdos abordados em cada dia de estágio.

### 3.4.1 Relato 1

Este relato é referente ao dia 30 de outubro de 2019. Neste dia foi realizada a primeira visita à escola, a entrega dos documentos e uma conversa inicial com a diretora, a coordenadora e a professora da sala. Elas nos receberam muito bem, já sabiam que se tratava do estágio de regência, pois o estágio de observação também foi realizado nessa escola. Toda a equipe da escola foi bastante receptiva.

A professora passou orientações e definiu os conteúdos que iriam ser trabalhados nos dias de estágio, assim disponibilizou o livro didático e ficaram estabelecidos os conteúdos do capítulo 11, 12 e 13 do livro didático para o 4º bimestre. O título do é **Geografia Espaço e vivência**, dos autores Levon Boligon, Rogério Martinez, Wanessa Garcia e Andressa Alves, publicado pela editora Saraiva.

Figura 2 - Capa do livro didático utilizado



A escolha do livro foi feita pela professora regente e demais professores, pois consideram que este é de fácil compreensão. Porém, esse é último ano que esse livro será utilizado, pois a escola passou recentemente por novo processo de escolha do livro didático para o ano de 2020.

O estágio de regência foi realizado numa turma do 6º ano do ensino fundamental tendo em vista que esta era uma turma que já conhecíamos, pois o primeiro estágio de observação teria sido realizado com os mesmos, era de conhecimento que na turma havia quatro alunos com necessidades educativas especiais.

De acordo com as observações no primeiro estágio quanto ao público pesquisado, verificamos que ficavam alheio, sem suporte de uma pessoa. Sendo uma turma difícil, em que os estudantes brincavam e faziam grande barulho, ficava complicado para a professora dar atenção aos alunos da Educação Especial. Por vezes foram presenciados alguns momentos dos alunos rindo, fazendo brincadeiras inadequadas com os estudantes com necessidades educativas especiais, em que foram necessárias intervenções.

Observar aquelas situações chamou muita atenção, o bullying sofrido pelos alunos com necessidades especiais é uma realidade dura de ser vista, como também observar eles alheios, como se não fizessem parte daquela sala de aula e era nítido o quanto estavam tristes, pois queriam participar, todas essas situações, muitas vezes causadas por falta de conhecimento sobre as especificidades, faz com que as práticas preconceituosas aconteçam.

Outro momento que nos chamou atenção foi uma atividade de uma maquete que a professora realizou e os dois alunos com DI (os irmãos) pediram para fazer também. Esse trabalho seria a construção de uma maquete sobre espaço geográfico, para escolha de um recorte (pode ser uma praça, um cantinho da escola, ou seja, o que eles quiserem para confecção da maquete), e para a surpresa de todos os irmãos fizeram uma maquete lindíssima, ou seja, mostraram que tinham habilidades com artes.

A situação descrita nos desperta a pensar em como a participação e a aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais deve ser estimulada em sala de aula. Estar em sala de aula não é suficiente para a que a inclusão, de fato, ocorra. Como aponta Figueiredo (2010), as possibilidades surgirão mediante a organização e atuação didática dos professores que atuam diretamente com esses alunos.

### **3.4.2 Relato 2**

Este relato é referente ao dia 05 de novembro de 2019. Neste dia, antes da aula iniciar, ocorreu uma situação desconfortável na turma. Uma das alunas, como já evidenciado, é autista, e muitas vezes ela ficava confusa, sem saber qual era a sua sala. Em uma das tardes, antes de iniciar a aula, ela chegou na sala e perguntou a seus colegas de turma: *“essa aqui é a minha sala?”*.

Três dos alunos que já estavam na sala falaram que não era e começaram a gargalhar da situação. Além das risadas, eles a seguraram pela mão e a rodaram no meio da sala. Ela ficou confusa e continuou rodando e dizendo que estava perdida. A situação só foi controlada sob intervenção.

Uma vez resolvida a situação e sendo retomado o controle da turma, iniciamos a aula. Apesar de ser uma turma conhecida por já ter tido contato em outro estágio, realizamos uma dinâmica de apresentação, perguntamos o nome de cada um dos alunos, conversamos um pouco acerca da inserção em sala de aula, dos meus objetivos e das expectativas com a turma. Durante essa conversa, foi direcionado a fala aos alunos da Educação Especial, na intenção de que sua participação ocorresse durante toda a aula, e não somente durante a realização de atividades.

Na sequência, iniciamos a aula, na qual trabalhamos o conteúdo “O relevo e suas formas” – conteúdo programático do livro didático. À medida que abordou o conteúdo, buscava mostrar a todos a importância de aprender as formas de relevo para nosso cotidiano, uma vez que entender acerca do relevo do solo pode contribuir para que os humanos se organizem no espaço social, contribuindo assim para que construam suas moradias em segurança, melhorar suas formas de cultivo, dentre outras atividades humanas.

Em seguida, apresentamos um vídeo sobre diferentes paisagens e relevos, acompanhados da música com tema Relevo<sup>2</sup>, o qual se expressa no contexto em que crianças de 6º ano de uma escola paulista divertem-se ao ritmo da música ao passo que aprendem e memorizam as informações descritas na letra da música, em que são demonstradas as formas do relevo e suas tipificações.

Historicamente, a geografia escolar esteve majoritariamente vinculada ao uso dos livros didáticos, o que apesar de ser um suporte importante para o professor, muitas vezes o limita, de modo que não consegue inserir em suas aulas outras práticas que estão além desse material. Desse modo, ao utilizar a música nas aulas de geografia, é possível explorar outras formas de atuação docente, o que auxilia no processo de aprendizagem dos alunos, sobretudo daqueles que possuem alguma deficiência (CASSOL, 2005).

Outros recursos utilizados foram imagens grandes e coloridas, a fim de que, por meio da visão, fosse estimulada a curiosidade dos educandos com necessidades especiais, auxiliando assim para uma melhor compreensão e aprendizagem do conteúdo, tendo em vista que a leitura de imagens bem definidas e coloridas retém a atenção e facilitam a organização de ideias.

Novas mudanças têm evocado ainda mais o segmento da educação inclusiva. Como afirma Beyer (2006, p.7) “[...] há debates em diferentes campos disciplinares, exigindo que sejam revistas concepções sobre os sujeitos e sobre as instituições envolvidas”.

---

<sup>2</sup> A música que tem por título “Relevo” é uma criação de Nicolas e Joseane Joul, do canal Matéria Prima. Disponível em: <https://youtu.be/g3m81XFS51w>. Acesso em 30 ago. 2022.

A educação inclusiva não pode ter uma visão de somente inserir o aluno, mais sim, de incluí-lo em todas as práticas do ambiente escolar, nessa tarefa não basta atribuir um novo papel a um aluno e sim cuidar do mesmo.

De acordo com Meirieu (2002, p 204):

Diante desses fatos condizentes é preciso fornecer-lhe os recursos necessários para pôr em prática suas tentativas, ajudando-o a adquirir os saberes e as habilidades, desenvolvendo assim sua autonomia, dando-lhe o direito de colaborar e formular juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Carvalho (2004) complementa a discussão a respeito do movimento da educação real regular para a educação inclusiva, assevera que a formação continuada seria uma das estratégias que permite investir em novas teorias e práticas, alicerçadas em outra leitura de mundo e, principalmente, na crença da infinita riqueza de potencialidades humanas.

A ideia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo no grupo social (MENDES, 1994, p. 28).

Logo após, debatemos sobre o assunto e realizamos uma atividade. Em algumas questões, foram adicionadas imagens, com o intuito de facilitar a resolução da atividade pelos educandos com necessidades especiais. Assim, todos os alunos presentes puderam responder às questões. A aula então foi finalizada.

### **3.4.3 Relato 3**

Este relato é referente ao dia 12 de novembro de 2019. Neste dia, a aula foi iniciada com a correção da atividade da aula anterior. Após a correção, foi iniciada a explicação do conteúdo “O relevo e os seus fatores internos” – conteúdo programático do livro didático. Para facilitar a compreensão dos estudantes, foi utilizado *data show* com *slides* contendo imagens coloridas que ilustravam o conteúdo, bem como vídeos referentes à temática.

Assim como na aula anterior, os vídeos e imagens se mostraram efetivos, sobretudo para os alunos da Educação Especial, uma vez que ficaram empolgados para que trabalhássemos a temática ‘vulcões’.

As imagens auxiliaram os estudantes com necessidades especiais no que diz respeito à participação mais ativa, com questionamentos e contribuições, tendo em vista que a utilização

de imagens bem definidas e coloridas e suas respectivas leituras chamam a atenção dos estudantes e os auxilia no processo de assimilação e organização das ideias (SOUZA, 2001). Assim, é primordial salientar que:

A observação de uma imagem fotográfica fornece pistas da realidade segundo o olhar de quem a produziu, cabendo ao professor a tarefa de estimular os alunos para descobrir o significado dos elementos presentes na imagem, que poderão ser revelados por meio de sua leitura (SOUZA, 2001, p. 1950).

Eles participaram ativamente também do debate que surgiu durante a aula. Foi nítido que a interação entre eles e com os demais apresentaram resultados efetivos para a aprendizagem desses estudantes. O diálogo em si foi uma boa estratégia neste dia, tendo em vista que durante toda a aula foram surgindo vários questionamentos dentro de sala que geraram debates entre os próprios alunos, facilitando assim o absorvimento do conteúdo.

Em seguida, foi realizada uma atividade que continha dez questões. No entanto, para os educandos da Educação Especial, foi decidido comprimir a quantidade de questões para apenas cinco questões, de modo que eles conseguissem expressar seu entendimento escrevendo menos, a fim de evitar que ficassem cansados, uma vez que – como observado no período de observação dos alunos com necessidades educativas, tendem a perder o foco rapidamente quando a atividade consiste apenas em escrita.

Após a atividade, foi exibida uma imagem grande e colorida da estrutura interior da Terra. Na sequência, foi solicitado que todos reproduzissem a imagem apresentada por meio de um desenho.

A utilização da fotografia como recurso para leitura e apreensão da paisagem, torna-se um poderoso instrumento didático que poderá apresentar resultados significativos para a aprendizagem. A fotografia eterniza uma paisagem com apenas um clique que poderá se transformar num objeto de estudo, proporcionando ao aluno o mesmo visual do espaço fotografado. Porém, é necessário superar alguns paradigmas quanto ao uso da fotografia em sala de aula. Sua utilização como mera ilustração de textos em livros didáticos, juntamente com outros métodos tradicionais que dão ênfase à memorização e a repetição pura e simples do que é ensinado vem se arrastando no tempo e precisam dar lugar a novas metodologias com a utilização de diferentes linguagens, entre as quais a visual (SOUZA, 2001, p. 1948, 1949).

Em decorrência de uma participação ativa da aula e da apresentação das imagens, os estudantes com necessidades educativas especiais conseguiram executar a atividade de maneira satisfatória e demonstraram domínio da pintura, habilidade importante, haja vista a relevância da abordagem das diferentes expressões artísticas no ambiente escolar (BRASIL, 2018). Uma vez finalizada a atividade, a aula foi encerrada.

#### 3.4.4 Relato 4

Este relato é referente ao dia 19 de novembro de 2019. Neste dia, iniciamos a aula com o conteúdo “Relevo e os fatores externos” – conteúdo programático do livro didático. À medida que o conteúdo era apresentado, ficou evidente que o que mais chamou a atenção da turma foi descobrir que as ações humanas interferem na transformação do relevo, modificando assim a paisagem.

Após a devida explicação do conteúdo, foi solicitado que os estudantes se juntassem em equipes de 4 ou 5 pessoas para fazermos uma atividade. Com esta prática, além de interagir e socializar ideias e pontos de vista, acontecia um movimento de ajuda e troca de conhecimento dentro desses grupos. Essa abordagem se mostrou relevante, à medida que a colaboração se faz necessária nos mais variados níveis e etapas de ensino e aprendizagem, sobretudo entre alunos com deficiência (MENDES et al., 2011).

Para a referida atividade, foram apresentados livros, revistas e folhetos com imagens para serem usados para pesquisas e recortes. Cada equipe fez recortes de imagens de ações humanas que transformam o relevo e foram suas impressões acerca das referidas ações. Posteriormente, fizemos um círculo na turma para um debate, relacionando o conteúdo ao cotidiano dos alunos e explicitando como o relevo e sua transformação está presente em nosso dia a dia.

Realizar a atividade em equipe foi uma forma para trabalhar a inclusão em sala de aula, de maneira coletiva e diversificada, por meio da qual houve a interação de todos os alunos, para que assim pudesse ocorrer a partilha de saberes e a colaboração uns com os outros. A aula foi bastante proveitosa e teve bastante participação de todos. Atividades lúdicas e em grupos são de suma importância no processo de aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Acerca dessas atividades, Niles e Socha (2015, p. 92) destacam:

É uma necessidade humana que proporciona a interação da criança com o ambiente em que vive, sendo considerado como meio de expressão e aprendizado. As atividades lúdicas possibilitam a incorporação de valores, o desenvolvimento cultural, assimilação de novos conhecimentos, o desenvolvimento da sociabilidade e da criatividade. Assim, a criança encontra o equilíbrio entre o real e o imaginário e tem a oportunidade de se desenvolver de maneira prazerosa.

Através desses pressupostos que foi escolhido a dinâmica em sala a fim de possibilitar aos discentes em sua totalidade a oportunidade de assimilação em parceria com os colegas de turma.

### 3.4.5 Relato 5

Este relato é referente ao dia 26 de novembro de 2019. Neste dia de regência ocorreu a culminância de todos os conteúdos trabalhados no bimestre, por meio de uma revisão. Para esta aula, os alunos fizeram trabalhos em equipes que consistiam em construir formas de relevo utilizando massa de modelar, vulcão usando argila e o interior da Terra em uma bola de isopor.

A imagem 3 mostra todos os alunos entrosados realizando a confecção da maquete.

Figura 3 – Confecção da Maquete



Fonte: Autora da pesquisa

Os alunos mostram-se satisfeitos em realizar a atividade. Todos estavam bem empolgados tentando fazer o melhor possível; eles tiveram muitas ideias e foram bastante criativos. Ao fim da atividade, tivemos muitos trabalhos lindos e muito bem elaborados.

Nesta aula ficou evidente a maneira como os estudantes com necessidades educativas especiais eram vistos pelos demais alunos, como chacota em muitos momentos, e como sua capacidade de desempenhar bem as tarefas a eles atribuídas foram uma surpresa para os demais.

Trabalhar de forma coletiva e integrada com a turma fez com que não somente a socialização, mas também a aprendizagem ocorresse de forma efetiva, uma vez que quando a educação escolar não é segregadora, isto é, não separa os alunos por suas consideradas, mas não necessariamente reais, incapacidades de aprender e/ou de conviver, há ganhos na formação individual dos que têm e dos que não têm deficiência (CROCHÍK, 2012).

Nesta atividade, os alunos que têm DI fizeram um excelente trabalho, mas foi notório que a turma ficou surpresa. A impressão que tivemos ao presenciar a cena é de que a deficiência é vista pelos demais alunos como um impedimento para um bom desenvolvimento durante as aulas.

### **3.4.6 Relato 6**

No quinto dia, finalizamos o estágio com a aplicação da avaliação de Geografia para o 4º bimestre. A prova foi elaborada com adaptação tendo, 5 questões, acompanhadas de imagens ilustrativas para os educandos com necessidades educativas especiais. Para os demais alunos da turma, a prova foi elaborada contendo 10 questões mistas.

Ao terminar a prova, foi o momento de nos despedirmos da turma. Conversamos muito, procurou saber de cada um deles o que haviam achado das aulas, fazendo assim uma avaliação coletiva do estágio nesses dias de regência. Perguntou-se se foi fácil compreender os conteúdos, e a resposta deles foi bastante satisfatória; alguns alunos afirmaram que gostaram muito das aulas porque eram bem diferentes do convencional.

Os educandos da Educação Especial também relataram ter gostado muito, principalmente por terem tido espaço para participarem de todas as atividades. O aluno com TDAH era bastante calado e tímido no início da regência, mas já no final demonstrou ter gostado bastante da dinâmica das aulas, pois o permitia se expressar nas aulas.

Mesmo tendo sido pouco tempo para tentar desenvolver um melhor trabalho de inclusão foi possível observar com essa experiência que adaptar um currículo para os alunos da Educação Especial não é uma tarefa fácil, requer tempo e muita dedicação, porém se o professor cria estratégias, elaborar aulas que tenham a participação de todos os alunos sem que seja excluído nem um, seja típico ou atípico, ficará mais fácil se fazer adaptações de atividades e avaliações.

É importante considerar que: “a integração social não só era insuficiente para acabar com a discriminação que havia contra esse seguimento populacional, mas também era muito pouco para propiciar a verdadeira participação plena com igualdade de oportunidades” (BRASIL, 1998, p.55).

De acordo com esse documento legal, a garantia de integração não é apenas inserir o aluno com Necessidades Educativas Especiais na sala de aula, mas oferecer-lhe condições de aprendizagem, capazes de proporcionar o desenvolvimento do indivíduo. A partir do momento que este não seja incluído definitivamente, o mesmo ainda estará sendo excluído.

O Programa de Capacitação (1998) ressalta ainda que “significa inserir no ambiente o menos restritivo possível, atendendo às características pessoais de cada aluno, suas potencialidades e limitações” (BRASIL, 1998, p. 47).

Com base nesse posicionamento, dar-se início as lutas pelo direito a uma educação de qualidade, onde a inclusão aconteça de fato. É válido ressaltar que incluir não é “depositar” a criança na escola, mas garantir um ensino que desenvolva as suas potencialidades. Sendo assim, o Programa de Capacitação cita que:

A inclusão na escola seria, então, o processo pelo qual ela se adapta, se transforma para poder inserir em suas classes regulares crianças e jovens portadores de deficiência que estão em busca de seu pleno desenvolvimento e exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p.67).

Entende-se que a educação especial se encontra em constantes mudanças com relação às pressões sociais no sentido de aberturas de espaços para as pessoas com necessidades especiais, a fim de que estes saiam dos redutos segregados para os espaços a que são de direito.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura visa integrar os licenciandos à realidade escolar brasileira através da observação e regência da prática pedagógica. As experiências de cada licenciando variam em termos de região, de escola, de modalidade escolar, dos integrantes e do seu perfil, do tipo de disciplina lecionada, do perfil do docente responsável, etc.

Essas experiências nunca são mera formalidade frente a multiplicidade de aprendizados associados a ela. São, em geral, fruto da sensibilidade do estagiário, do comprometimento do educador e da instituição a qual está vinculado. Possibilitam, portanto, os primeiros contatos com o que supunha ser a profissão que passará a vida a exercer.

No que diz respeito à experiência aqui descrita, foi de grande valia para a estagiária a observação do perfil de discentes que compunha as salas de aula que ficara responsável. Essa atitude frente ao diferente possibilitou sair da zona de conforto e pensar em atividades que incluíssem os discentes com necessidades educativas especiais no ensino aprendizagem da disciplina de Geografia.

Por outro lado, reflete a capacitação profissional da sua formação enquanto docente ao pôr em prática o que estudou, refletiu, questionou e assimilou durante os primeiros anos da graduação. A capacidade de elaborar atividades inclusivas reflete o comprometimento com a docência, mas também com a legislação, como foi amplamente explanado no capítulo 1.

Portanto, como síntese dessa pesquisa, esperamos que motive a discutir a inclusão dentro do contexto educacional, considerando principalmente as diretrizes e recomendações de organizações nacionais e a inclusão das pessoas com deficiências nas escolas regulares, em especial as escolas públicas brasileiras.

A questão da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino insere-se no contexto das discussões, cada vez mais em evidência, relativas à integração de pessoas com deficiências enquanto cidadãos, com seus respectivos direitos e deveres de participação e contribuição social.

Por outro lado, foi descrita a situação em que são expostas as crianças e adolescentes na inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, tal necessidade é facilmente comprovada na observação do cotidiano das escolas, quando se percebe a perplexidade, confusão e insegurança que professores e outros profissionais demonstram ao se depararem com o assunto, sejam na teoria ou na prática.

A escola passou, nesse sentido, a desempenhar um papel ambíguo frente à diversidade: de um lado, abriu as portas aos alunos com necessidades educacionais especiais; de outro, não recebeu igualmente quadro docente profissionalmente qualificados para lidar com a demanda e passa a oferecer as condições necessárias para a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

É, neste sentido, que a pesquisa e a descrição das atividades aqui apresentadas são justificadas. Há legislação que garanta a educação inclusiva, mas sua promulgação é breve. Os quadros docentes ainda são insuficientes, bem como boa parte não possui qualificação para lidar com este público. Esperamos, então, fomentar e incentivar os licenciandos e licenciados na busca por metodologias ativas para suprir a carência aparente.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. M. S.; COSTELLA, R. Z. O ensino por competência: o motor das reformas educacionais. In: CASTROGIOVANNI, A. C. [et. al]. **Movimentos para ensinar Geografia: oscilações**. Porto Alegre: Editora Letra1, 2016. p. 105-116.

ALVES F. **Inclusão: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 24 mai. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado**. Brasília, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm) . Acesso em: 18 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, 2015. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DF. 1961. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75529.htm>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: DF. 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em: 24 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Modalidades Especializadas**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/modalidades-especializadas-de-educacao>. Acesso em: 9 fev. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/CNE, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BEYER, O. H. Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. et al. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**, Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 71-81.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 1995, v. 2, n. 3, p. 7-19.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASSOL, R. **Metodologia do ensino da geografia: 4º semestre**. Santa Maria: UFSM, Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, 2005.

COSTA, V. A. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais: para quê? In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 89-110.

CROCHÍK, J. L. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 39-60.

D'ANTINO, Maria Eloisa Fama. **Instituições educacionais especializadas no atendimento a pessoas com deficiência mental: estudo das relações entre pais-dirigentes/clientes e profissionais-agentes**. 1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

FIGUEIREDO, R.V. Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 32-38. 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. Educação Especial Cassol, R. Metodologia do ensino da geografia no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: Cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2015, p. 15-35.

JANNUZZI, G. M. A. **A luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil**. 2 ed., Campinas: Autores Associados. 1992.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito à diferença nas escolas—questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. **Revista Educação Especial**, p. 17-23, 2004.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar.** Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía.** Vol. 22, n. 57, 2010, p. 93-109.

MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista,** Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul. /set. 2011.

MENDES, E.G. **A Integração escolar: reflexões sobre a experiência de Santa Catarina.** Revista Integração. Brasília – DF. Ministério da Educação, ano 5, nº 12 p. 5-12, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa Social. **Teoria, método e criatividade.** 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais.** IN: Artmed, 2003.SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. Psicologia em estudo, v. 10, p. 227-234, 2003.

MRECH, L. M. O que é educação inclusiva? **Revista Integração do MEC,** Brasília, v. 20, p. 37, 2001.

NILES, R. P; SOCHA, K. **A importância das atividades lúdicas na Educação Infantil.** Ágora: revista de divulgação científica, v. 19, n. 1, 2015, p. 80-94. Disponível em: <http://www.periodicos.unc.br/index.php/agora/article/view/350>. Acesso em: 08 set. 2022

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, I. A. Práticas municipais de inclusão da pessoa com deficiência no estado do Pará. In: MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012, p. 267-284.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração de Salamanca.** Espanha, 7-10 de Junho de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 9 de fev. 2021.

PELOSI, M. B. **A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais.** 2000. 225f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Faculdade de Educação, Universidade Do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência.** São Paulo: Educ/ TAQ, 1984.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANT'ANA I. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005.

SIEMS, M. **Educação especial em tempos de educação inclusiva**: identidade docente em questão. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

SILVA, L. **Educação inclusiva e a formação de professores**. 2009. 90 f. (Monografia) – Curso de Especialização Lato Sensu à distância em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva, Estado do Mato Grosso – Campus Cuiabá – Octayde Jorge da Silva. Cuiabá, 2009.

SOUZA, R. F. de. Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária. **Educar**, Curitiba, n. 18, p. 75-101. 2001.

SOUZA, V. C. Desafios do estágio supervisionado na formação do professor de Geografia. In: ALBUQUERQUE, M. A. M.; FERREIRA, J. A. S. (Orgs.). **Formação, pesquisas e práticas docentes**: reformas curriculares em questão. João Pessoa: Mídia, 2013. p. 105-130.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UFAL, **Curso de Geografia licenciatura: Projeto Pedagógico**. Delmiro Gouveia, AL: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://campusdosertao.ufal.br/graduacao/geografia/documentos/curso-de-geografia-licenciatura-projeto-pedagogico/view>. Acesso em: 10 set. 2022.