



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CAMPUS DO SERTÃO/DELMIRO GOUVEIA - AL
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

CLEISSIANE SIQUEIRA FAUSTO

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E OS POSSÍVEIS IMPACTOS
NA ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA EM ÁGUA BRANCA - AL**

DELMIRO GOUVEIA – AL

2025

CLEISSIANE SIQUEIRA FAUSTO

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E OS POSSÍVEIS IMPACTOS
NA ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA EM ÁGUA BRANCA - AL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas, *campus* do Sertão, como requisito para a obtenção do título de Graduada em Geografia – Licenciatura.

Orientador: Prof. Dr. José Alegnoberto Leite Fechine.

DELMIRO GOUVEIA – AL

2025

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária: Gislaine da Silva Santos – CRB-4 – 1127

F268f Fausto, Cleissiane Siqueira.

A formação do professor de Geografia e os possíveis impactos a escolarização do aluno com deficiência em Água Branca - AL / Cleissiane Siqueira Fausto. – 2025.

57 f.

Orientador: José Alegn Roberto Leite Fechine.

Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em Geografia: Licenciatura) – Universidade Federal de Alagoas, Curso de Geografia, Delmiro Gouveia, 2025.

Bibliografia: f. 54-57.

1. Professores - Formação. 2. Geografia - Estudo e ensino. 3. Educação inclusiva. I. Título.

CDU: 911: 377.8 (813.5)

FOLHA DE AVALIAÇÃO

CLEISSIANE SIQUEIRA FAUSTO

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E OS POSSÍVEIS IMPACTOS NA ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA EM ÁGUA BRANCA - AL

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao corpo docente do Curso de Geografia – Licenciatura da Universidade Federal de Alagoas, *campus* do Sertão. Aprovado em 10 de abril de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 JOSE ALEGNORBERTO LEITE FECHINE
Data: 09/05/2025 09:40:33-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. José Alegnorberto Leite Fechine, Universidade Federal de Alagoas
UFAL Campus Sertão (orientador)

Documento assinado digitalmente
 JULIANA DOS SANTOS LIMA
Data: 08/05/2025 21:44:45-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Esp. Juliana dos Santos Lima, Universidade Federal de Sergipe – UFS (Examinador
Externo)

Documento assinado digitalmente
 LEONIDAS DE SANTANA MARQUES
Data: 09/05/2025 09:54:12-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Leônidas de Santana Marques, Universidade Federal de Alagoas – UFAL Campus
do Sertão (Examinador interno)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente e infinitamente a Deus, que sempre me sustenta e me dá forças todos os dias para lutar pelos meus objetivos. Por isso sempre oro, espero, confio e agradeço, sem nunca esquecer: “Não fui eu que ordenei a você? Seja forte e corajoso! Não se apavore nem desanime, pois o SENHOR, o seu Deus, estará com você por onde você andar” (Josué 1:9).

Agradeço aos meus pais, Pedro e Ceíça, pois sem eles e sem a força deles, eu não teria chegado até aqui. Foram eles que andaram a pé, no sol e saíam de casa cedo para trabalhar para me permitir estudar e hoje concluir minha faculdade. A minha mãe, obrigada por tanto cuidado, carinho e por me dar educação. Ao meu pai, que sempre me levava e me buscava da faculdade todos os dias incansavelmente, minha eterna gratidão.

Ao meu irmão, Cleison, minha eterna gratidão por ser quem é e por torcer tanto por mim. Sem você, a caminhada do dia a dia seria mais difícil. Graças à criação de nossos pais, nossa união é também uma linda amizade que nos permite torcer um pelo outro e celebrar todas as vitórias. Sempre costumo dizer: “Não importa quem não possa me ajudar. Meu irmão pode. Ele sempre pode!”.

Agradeço aos meus amigos de sala por me permitirem viver ao lado deles uma das melhores fases da minha vida, especialmente a Clarice, com quem sofri tanto junto comigo nesses anos de faculdade. Bastava só uma mensagem dela para acalmar meu coração em todas aquelas noites de angústia na sala de aula. Também havia noites que o sorriso não saía dos nossos rostos. Muito obrigada, amiga!

Meus mais sinceros agradecimentos a um amigo muito especial que entrou em minha vida através da UFAL e hoje é uma das pessoas que mais amo em meu ciclo de amizade. Obrigada, Natanael! Você torna minha vida mais divertida e sei que posso contar com você em momentos tristes e felizes, como já aconteceu e você me ofereceu abraço. Eu amo você!

Meus mais sinceros agradecimentos a Juliana, por todas as nossas conversas e por ter contribuído com minha formação durante esses anos de faculdade. Você é tão especial para mim que Deus nos permitiu ficar mais tempo juntas dentro da banda também. Torço muito por você, Ju! Minha gratidão a uma pessoa que convivo diariamente e que compartilhamos sempre nossos objetivos: Obrigada por toda força, Paula! Que possamos vibrar nossas conquistas e relembrar dos dias em que compartilhávamos juntas nossos sonhos. Minha gratidão a Katia,

que se tornou uma pessoa especial em minha vida e consegue deixar minha rotina mais leve no dia a dia. Eu amo você!

A minha prima que, mesmo de longe, nunca escondeu o quanto torce por mim. Jéssica, você é inspiração em minha vida. Sei o quanto não foi fácil pra você conquistar o que tem hoje e mesmo assim você não desistiu, por isso sua fé e sua perseverança me inspiram. Eu amo você! Minha gratidão às pessoas que a rotina não me permite ver com tanta frequência, mas sempre que vejo amo compartilhar minhas metas, sonhos, objetivos e desafios do dia a dia: Mirelly, Manoel e Fernanda Luiza, minha eterna gratidão a Deus por vocês existirem em minha vida. Ao lado de vocês, me sinto confortável para ser quem sou e para compartilhar minhas inseguranças. Eu amo vocês!

Gratidão a uma pessoa incrível que me deu forças para conseguir concluir este trabalho, mesmo com todos os desafios que precisei passar nos primeiros meses de 2025. Antes desse tempo, ele já me ajudava e conversava comigo, despertando em mim ideias que foram essenciais durante toda a minha escrita. Minha gratidão a você, Thomas!

Agradeço ao meu orientador, Alegn Roberto Fechini, por aceitar meu convite e sanar minhas dúvidas referentes a este trabalho. Não foi fácil concluí-lo diante dos desafios pelos quais passei, mesmo assim você não desistiu de mim e agora estou mais próxima de alcançar meu tão sonhado e esperado diploma. Meus mais sinceros agradecimentos também ao professor Leônidas, por se preocupar comigo enquanto eu procurava um orientador para entregar este abençoado TCC, jamais esquecerei.

Obrigada UFAL *Campus* do Sertão por me permitir ter um diploma que vai abrir portas e janelas para que eu conquiste e realize meus sonhos. Tardei, mas não falhei, e agora posso encerrar este ciclo com gratidão por nunca ter desistido de mim e por ter chegado até aqui. Jamais esquecerei das amizades que fiz dentro deste *campus* que se estenderam para além da UFAL. Gratidão!

RESUMO

A inclusão educacional enfrenta desafios constantes, exigindo mudanças legislativas e práticas para reduzir a segregação e a discriminação das pessoas com deficiência no Brasil. Nesse contexto, a formação docente é essencial para que os professores respeitem, valorizem e atendam às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos. No entanto, essa transformação ainda está em curso, especialmente em disciplinas específicas, como Geografia. Este trabalho analisa a evolução histórica do conceito de deficiência, os aspectos legais da inclusão e a inserção de alunos com deficiência no ambiente escolar. Além disso, destaca a formação dos professores de Geografia nos currículos universitários, buscando compreender como métodos científicos e o desenvolvimento profissional podem contribuir para uma melhor escolarização desses estudantes, tanto nos anos iniciais da educação básica, quanto no ensino médio. A pesquisa baseia-se em revisão bibliográfica, análise de documentos oficiais da legislação brasileira e do projeto político-pedagógico do curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas – campus Sertão, em Delmiro Gouveia. Também foi realizado um levantamento de dados sobre os impactos da inclusão, comparando o número de matrículas de alunos com deficiência na educação básica e no ensino médio, quando passam a ter contato com disciplinas mais específicas, como Geografia.

Palavras-chave: Formação Docente. Ensino de Geografia. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Educational inclusion faces constant challenges, requiring legislative and practical changes to reduce segregation and discrimination against people with disabilities in Brazil. In this context, teacher training is essential for teachers to respect, value, and meet students' different learning needs. However, this transformation is still ongoing, especially in specific disciplines, such as Geography. This paper analyzes the historical evolution of the concept of disability, the legal aspects of inclusion, and the insertion of students with disabilities in the school environment. In addition, it highlights the training of Geography teachers in university curricula, seeking to understand how scientific methods and professional development can contribute to a better education for these students, both in the early years of basic education and in high school. The research is based on a bibliographic review, analysis of official documents of Brazilian legislation, and the political-pedagogical project of the Geography course at the Federal University of Alagoas – campus Sertão, in Delmiro Gouveia. A survey of data on the impacts of inclusion was also carried out, comparing the number of enrollments of students with disabilities in basic education and higher education when they begin to have contact with more specific subjects, such as Geography.

Keywords: Teacher Training. Geography Teaching. Inclusive Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –Mapa do Município de Água Branca – Alagoas	14
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrícula dos alunos com deficiência em Água Branca - AL em 2015.....	45
Tabela 2 – Matrícula dos alunos com deficiência em Água Branca - AL em 2016.....	46
Tabela 3 – Matrícula dos alunos com deficiência em Água Branca - AL em 2017	47
Tabela 4 – Matrícula dos alunos com deficiência em Água Branca - AL em 2018.....	48
Tabela 5 – Matrícula dos alunos com deficiência em Água Branca- AL em 2019.....	48
Tabela 6 – Matrícula dos alunos com deficiência em Água Branca - AL em 2020.....	49
Tabela 7 – Matrícula dos alunos com deficiência em Água Branca - AL em 2021.....	49
Tabela 8 – Matrícula dos alunos com deficiência em Água Branca - AL em 2022.....	49
Tabela 9 – Matrícula dos alunos com deficiência em Água Branca - AL em 2023.....	50
Tabela 10 – Matrícula dos alunos com deficiência em Água Branca - AL em 2024.....	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAMD	Associação Americana de Deficiência Mental
CNE	Conselho Nacional de Educação
DA	Dificuldade de Aprendizagem
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei De Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NAE	Núcleo de Assistência Estudantil
NJCLD	National Joint Committe of Learning disabilities
ONU	Organização Mundial da Saúde
OMS	Organização Mundial da Saúde
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
QI	Quociente de inteligência
UFAL	Universidade Federal de Alagoas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. ABORDAGEM CRONOLÓGICA E EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE DEFICIÊNCIA	16
3. ASPECTOS LEGAIS E CONTEXTO EDUCACIONAL	28
4. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR E A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	35
5. ANÁLISE DO PPC DO CURSO DE GEOGRAFIA.....	43
5.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS	44
5.2 RESULTADOS E DISCUSSÕES	44
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS	55

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema a educação inclusiva no ensino de Geografia. Na educação básica, especificamente na primeira etapa do ensino fundamental (1º ao 5º ano), os professores de pedagogia possuem mais habilidades para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula. Porém, quando o aluno com deficiência chega nos anos finais do ensino fundamental e, posteriormente, no ensino médio, há dificuldades tanto na permanência desses alunos, quanto nos processos de inclusão por parte dos professores de áreas específicas, como no caso do professor de Geografia, visto que é necessária uma diversificação dos métodos de ensino que se adaptem às necessidades de cada aluno. Isso acaba impactando o número de matrículas nas escolas, visto que, no ensino fundamental, o número de alunos com deficiência inscritos sempre se sobressai ao número de inscritos no ensino médio e na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que é apresentado no último capítulo deste trabalho.

É importante esclarecer sobre a terminologia ideal, que não é portador de deficiência ou deficiente, mas sim pessoa com deficiência.

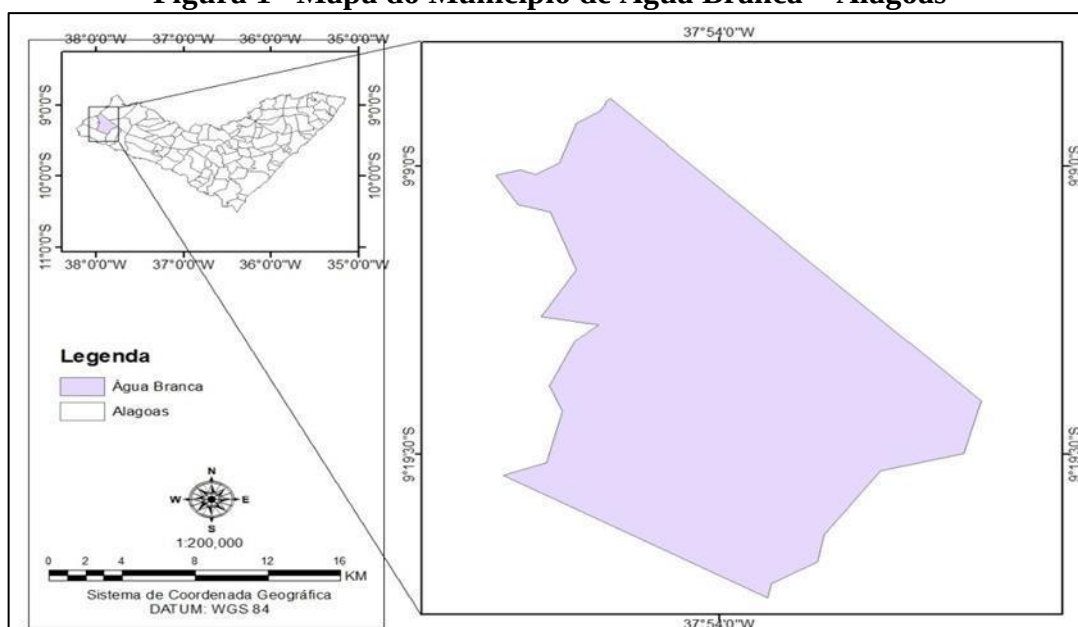
Ao atuarem em escolas públicas ou privadas, os docentes mediam o conhecimento e, por isso, devem ser habilitados e possuírem domínio dos conteúdos que serão apresentados aos alunos. Por isso, os profissionais devem passar por diversos processos contínuos de formação. Para além disso, é necessário compreender que, além da pouca qualificação dos professores – reflexo das condições precárias de trabalho –, todo o processo de inclusão dos alunos com deficiência também depende de investimentos do poder público, da inclusão do aluno dentro da sociedade de um modo geral, rompendo barreiras arquitetônicas e atitudinais, não somente da formação profissional.

Diante disso, através de pesquisas e referências bibliográficas, objetivamos elucidar as especificidades e as principais dificuldades na formação docente para a educação inclusiva no ensino de geografia a partir da sua formação na universidade e como isso afeta todo o processo de escolarização do aluno com deficiência a partir de dados do Censo Matrícula, referente ao período de 2015-2024. Assim, este trabalho se trata de uma pesquisa quali-quantitativa, pois considera referenciais bibliográficos que também foram pesquisados através do Google Acadêmico. Além disso, como mais um elemento para investigação a respeito da formação docente, foi acrescentado a este trabalho dados de matrículas dos alunos com deficiência a partir de dados oficiais do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no

período de 2015 a 2024 no município de Água Branca, Alagoas. A partir dele, são feitas algumas análises comparativas com base nos dados de alunos com deficiência matriculados no ensino fundamental – anos iniciais e anos finais – e no ensino médio.

Água Branca (Figura 1) é um município localizado no sertão do estado nordestino de Alagoas, se estende por 454,6 km² e contava com 19.008 habitantes no último censo demográfico realizado em 2022. Seus limites são Mata Grande (AL) e Inhapi (AL) ao norte; ao sul, Delmiro Gouveia (AL); a oeste, Pariconha (AL) e Tacaratu (PE); e a Leste, Olho D'Água do Casado (AL).

Figura 1 – Mapa do Município de Água Branca – Alagoas



Fonte: IBGE (2025)

Este trabalho está estruturado em seis capítulos, em que o primeiro capítulo é esta Introdução; o segundo capítulo aborda a evolução do conceito de deficiência, discutindo a forma como as pessoas com deficiência eram tratadas desde a antiguidade.

O terceiro capítulo aborda os aspectos legais e o contexto educacional a partir da análise de documentos oficiais, desde as primeiras conquistas das pessoas com deficiência, como a Declaração de Salamanca (1994), até os documentos mais atuais, como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015). O quarto capítulo destaca a análise do Plano Pedagógico de Curso (PPC) da graduação em Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), *campus* do Sertão, em Delmiro Gouveia, Alagoas, fazendo uma comparação com as propostas do MEC sobre a inclusão de disciplinas específicas para todos os cursos de licenciaturas no Brasil.

O quinto capítulo destaca o resultado das discussões apresentadas na revisão bibliográfica deste trabalho obtidos através do Censo Matrícula do Inep sobre o número de alunos com deficiência matriculados na rede estadual e municipal de ensino em Água Branca, Alagoas, com objetivo de comparar o número de alunos matriculados no ensino fundamental – anos iniciais – com o número de matrículas nos anos finais e no ensino médio, etapas nas quais começam as disciplinas específicas, como no caso de Geografia. Por fim, no sexto capítulo, apresentamos nossas Considerações Finais, em que podemos afirmar que este trabalho levanta questões que podem se desdobrar em outras pesquisas futuras.

Este trabalho teve como motivação o meu estágio no Ensino Médio durante a graduação, quando tive o meu contato como docente a uma aluna com deficiência que estava em sala de aula, porém não consegui atender às demandas que ela necessitava por não possuir nenhuma experiência, foi assim que vi a necessidade de uma graduação de cursos de licenciaturas por disciplina que abordem conteúdos voltados ao ensino de alunos com deficiência. Além disso, participar por dois anos do Núcleo de Acessibilidade da Ufal foi primordial para confirmar a temática deste trabalho diante das dificuldades observadas e vivenciadas pelos alunos com deficiência que chegavam na Universidade.

2. ABORDAGEM CRONOLÓGICA E EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE DEFICIÊNCIA

Foucault (1993) e Pessoti (1984) realizaram pesquisas importantes diante de um assunto que durante muitos anos não era abordado: o surgimento e evolução histórica do conceito de deficiência mental. Diante disso, este capítulo visa abordar a análise feita por esses dois pesquisadores, visto que Foucault (1993) faz uma abordagem mais filosófica, enquanto Pessoti (1984) aborda cronologicamente os fatos mais importantes dessa evolução, fatores indispensáveis para compreensão da deficiência no contexto atual de nossa sociedade.

Em suas pesquisas, Pessoti (1984) apresentou relatos de que na Grécia Antiga, em Esparta, as crianças que correspondiam aos ideais de deficientes físicos ou mentais eram sub-humanos, o que legitimava o seu abandono ou sua eliminação. Pessoti (1984) também cita Aristóteles, filósofo da Grécia antiga, quando ele fala que até os filhos considerados normais podiam ser expostos em prol do equilíbrio demográfico. Figueira (1996, p. 38) diz que a prática de sacrifício dos membros das famílias que nasciam ou adquiriam doenças era justificada com o argumento de que o indivíduo iria sofrer ao longo da vida devido às situações precárias da época. Além disso, já existia a utilização do conceito de inferioridade, na qual o sujeito com algum tipo de deficiência nunca seria um bom caçador, não poderia ir para o campo de batalha, não era digno de uma esposa, e nem poderia gerar novos e bons guerreiros.

O século XIII data uma sequência de marcos históricos que trazem uma preocupação às pessoas com deficiência. A primeira instituição que abrigou deficientes mentais foi uma colônia agrícola na Bélgica e a lei de *Praerogativa Regis*, baixada por Eduardo II, na Inglaterra em 1325, que tratou dos cuidados com os bens e a sobrevivência dos doentes mentais. Aos loucos eram assegurados os mesmos direitos que os deficientes mentais sem compensação de gastos à Coroa, ou seja, eles recebiam atendimentos independente de ter alguma posse ou não. Essa lei estabeleceu a diferença jurídica entre doente mental e deficiente mental, indicando até então o mesmo tratamento para ambos. Mesmo depois da distinção jurídica no século XVI pela lei *De Praerogativa Regis*, a loucura, a doença mental e a deficiência mental permaneceram por vários séculos como designações de um mesmo fenômeno.

Apesar do espargimento do Cristianismo, na Europa e na Inglaterra a categoria de pessoa se manteve, porém ao deficiente mental foram atribuídos significados tão opostos que iam de anjo a demônio, pois muitos acreditavam que os deficientes mentais eram possuídos e, como consequência, eram-lhes aplicados flagelos ou exorcismos com intuito de “expulsar” os demônios. Enquanto Foucault (1993) utiliza termos como “loucura”, “louco”, “alienado” e “desatino” com mais frequência, Pessoti (1984) utiliza termos de cada época, como “idiota”, “cretino”, “demente” e “deficiente mental”.

Apesar de a igreja ter assegurado aos deficientes mentais a categoria de pessoa com alma no plano teológico, eles também foram responsáveis por se voltarem contra eles, pois no período medieval prevaleceu a ambivalência caridade, ou seja, um castigo frente à doença mental com o confinamento, que era uma segregação considerada caridade, que consistia em “salvar” o deficiente mental e “livrar” a sociedade de suas condutas consideradas antissociais, visto que nesse asilo onde se fazia a segregação era garantido teto e alimentação. Além disso, de acordo com Pessoti (1984), a inquisição católica sacrificou milhares de deficientes mentais sob acusações de hereges no século XIV. Havia textos que regiam o processo de inquisição, como o *Directorium Inquisitorum* de Nicolau Emérico, que incentivava a perseguição e extermínio dos hereges. O *Directorium* foi escrito manualmente em 1370 e autorizava o inquisidor a se apropriar dos bens do acusado. Além disso, o extermínio dos hereges era incentivado pela igreja com outros privilégios e indulgências, ou seja, tais indulgências eram concedidas para reparar as penas temporais causadas pelo pecado e garantir os privilégios de todos que iam à terra santa.

Ainda de acordo com Pessoti (1984), os líderes da Reforma Protestante, como Lutero, Calvino e Melanchthon, acreditavam em bruxas e ao acreditarem em feitiçaria difundiram tais superstições, levando seus devotos a acreditarem também. Ainda segundo Pessoti (1984), um exemplo disso foi quando Lutero comparou uma criança deficiente mental com alguém tomado pelo demônio ou “ser sobrenatural”. Logo, era preciso orar ou afogá-lo, o que era considerado uma prática moral e eficaz. Nesse período da Reforma protestante, a história da deficiência mental foi chamada por Pintner, citado por Pessoti (1984, p. 12), de “época dos açoites e das algemas”.

Houve muitas tentativas de implementar uma educação sistematizada para os deficientes mentais, segundo Pessoti (1984). A primeira tentativa foi a de Ferrus, que criou um hospital de Bicêtre na França, considerada a primeira escola destinada a imbecis e idiotas

aperfeiçoáveis. Outra tentativa foi o Instituto Ortofrênico e uma escola de idiotas de Salpêtrière, por Félix Voisin. Apesar de tantas tentativas, ainda existia a ideia de sobrenatural sobre os deficientes mentais e, depois, com o surgimento do Renascimento, período de transição da Idade Média para a Moderna, houve um enfraquecimento da visão teocêntrica, ou seja, a visão do clero sobre possíveis demônios que incorporavam as crianças com deficiência foi enfraquecida, enquanto a visão antropocêntrica, baseada na evolução biológica, foi ganhando força.

Apesar desse enfraquecimento, surgiu a teoria da magia e alquimia de Paracelso, um médico e alquimista (Pessoti, 1984). O médico acreditava que o contato da magia com os seres humanos normais podia levá-los a comportamentos anormais e berrantes, porém não negava a vinculação da demência com casos de traumatismos e doenças. Estas teorias estão descritas em sua obra “Sobre as doenças que privam os homens da razão”, escrita em 1526 e publicada em 1527 em edição póstuma. Um detalhe importante é que essa foi a primeira vez que uma obra tratou da deficiência mental como um problema médico e não teológico.

Paracelso tratou do louco e do idiota como vítimas de forças sobre-humanas cósmicas ou doenças com necessidades de tratamento (Pessoti, 1984); esse argumento foi utilizado por Jerônimo Cardano que apresentou um ponto importante sobre a deficiência mental que, além de ser equivalente à visão de Paracelso, foi enriquecida por uma “preocupação pedagógica com a instrução dos deficientes” (Pessoti, 1984, p. 16). Logo, a partir de Paracelso e Cardano, iniciou-se uma nova era acerca do preconceito e da exclusão dos deficientes mentais na sociedade. Desde 1534, na Inglaterra, a natureza patológica da deficiência mental e da loucura passou a ser norma de jurisprudência, com objetivo de disciplinar a administração da herança das pessoas acometidas.

Segundo Pessoti (1984), a causa da idiotia foi situada em regiões encefálicas por Thomas Willis, que considerou essa condição como produto de estruturas ou eventos neurais, atribuindo sua origem a razões anatômicas-fisiológicas que impregnaram de um caráter inatista as ideias e funções superiores, porém, apesar de suas ideias darem início à redenção humana dos deficientes mentais nas camadas mais cultas da sociedade, elas não atingiram as grandes massas.

Além de Thomas Willis e outros estudiosos sobre doenças mentais, Pessoti (1984) cita John Locke, que foi capaz de formular uma base sólida da visão naturalista da atividade intelectual com enredos éticos, pedagógicos e doutrinários no campo da deficiência mental.

Ele conseguiu explicar que todas as crianças e idiotas encontravam-se em um estágio de carências de operações intelectuais semelhantes ao de recém-nascidos e que é somente a partir da experiência que o fundamento de todo saber e conhecimento humano surgem. Logo, todas as ideias e operações mentais são resultados das experiências sensoriais. Diante disso, anulou-se a ideia de que a deficiência seria uma lesão irreversível e seria responsabilidade do ensino suprir essa carência, visto que a mente era entendida como uma página em branco, uma tábua rasa.

Todas as implicações da obra de John Locke, intitulada “*Essay Concerning Human Understanding*” (Um ensaio sobre o entendimento humano), sobre o ensino dos deficientes que decorreram da definição de “tábua rasa” e de uma visão ambientalista do educando, foram importantes e úteis como: a ordenação da experiência sensorial como fundamento didático; a afirmação da individualidade do processo de aprender; a experiência sensorial como pré-requisito aos processos complexos de pensamento; a importância dos objetos concretos na aquisição de noções.

Porém, mesmo diante de tantas pesquisas e ideias que contribuiriam na inserção dos deficientes na sociedade, todas as teorias não se tornavam práticas e o destino dos deficientes mentais era o asilo, pois além da sociedade, a família também se negava a treinar e educar, mesmo depois das afirmações de Paracelso, Cardano e Locke.

Segundo Pessoti (1984, p. 26-27), O ensaio de Locke influenciou consideravelmente a obra de Condillac, que apresentou grandes significados pedagógicos e um plano metodológico de ensino para a educação infantil, o que poderia tornar uma didática especial para o deficiente mental. Condillac exemplificava a “tábua rasa” de Locke para referir-se ao estado da inércia da mente humana longe das experiências sensoriais. Em sua “Teoria da estátua”, um único sentido (paladar, por exemplo) podia levar o indivíduo a generalizar, ter ideia de número e principalmente abstrair a ideia de eu. Essa teoria e método serviram de tratamento para recuperação de um selvagem nomeado de Victor Aveyron, um adolescente que foi encontrado na selva de Aveyron vivendo como e com os animais. Seu atendimento foi realizado por médicos de Itard (1774-1838), em Paris.

Itard, médico francês, utilizou das teorias de Locke e Condillac e tornou-se o pioneiro na educação de surdos-mudos, o primeiro pedagogo e teórico da educação especial em deficientes mentais. Ele também registrou todo seu trabalho realizado com Victor em sua obra “*Mémoire*” que tem grande importância na Educação Especial, porém permaneceu esquecida

e foi desconsiderado por outros pesquisadores e estudiosos da área com exceção de Seguin, médico francês e seu discípulo, o qual sistematizou os estudos metodológicos sobre a educação de deficientes mentais.

De acordo com Pessoti (1984), a “*Mémoire*” de Itard revela uma característica da educação especial ainda hoje:

[...] a individualização do ensino entendida não como mera segregação metodológica do educando, mas como ajustamento de programas, procedimentos e critérios de avaliação às peculiaridades do aluno como pessoa com desejos, aversões, interesses e inércias e com o biológico mais ou menos equipado de funções sensoriais e corticais. (Pessoti, 1984, p. 50)

A evolução filosófica-pedagógica conquistada por Itard lidava com a deficiência mental, porém não a explicava e nem a evitava e, apesar de sua obra comprovar a possibilidade de se educar o deficiente mental, sua obra aliada à de Paracelso contribuiu para que deficientes deixassem de serem chamados de bruxos, porém passaram a serem denominados de idiotas e dementes pelos médicos. Seu novo estigma passou a ser o da ineducabilidade e irrecuperabilidade e, segundo Foucault (1993), somente o juízo médico poderia diferenciar o normal do anormal.

Por outro lado, Pessoti (1984) destaca que a educabilidade do deficiente mental foi defendida por pedagogos e médicos, como o próprio Itard, citado anteriormente; Froebel, que propôs um novo sistema de Educação Especial para deficientes mentais aplicados à primeira infância; Seguin, discípulo de Itard que apresentou a descrição minuciosa de cada caso; e Maria Montessori, que recebeu o apelido carinhoso de *Dotoressa* por utilizar o método fisiológico de Seguin; ela, segundo Pessoti (1984, p. 1881), “entende que o método não deve limitar-se à eficácia didática mas deve alcançar a pessoa do educando, seus valores, sua autoafirmação, seus níveis de aspiração, sua autoestima e sua autoconsciência.”

Diante do que foi apresentado até aqui, é notório que a teoria da deficiência mental se desenvolveu com o saber médico, inclusive os grandes inovadores da pedagogia para deficiência eram médicos. Porém, a inovação pedagógica nessa área teve menos influência na formação de atitudes socioculturais.

Uma situação interessante ocorreu a partir da evolução conceitual atingida pela deficiência mental. Isso porque quanto mais leve fosse o grau de deficiência mental, menos

era a aceitação da sociedade, visto que para eles quanto mais um deficiente mental convivia em sociedade, mesmo com o grau mais leve, eles podiam gerar filhos tanto com pessoas normais como com pessoas com deficiência, o que para eles tinha uma influência negativa. Apesar do século XIX se caracterizar por um retrocesso que ocasionou em uma rejeição política do deficiente, no século XX houve uma multiplicação das pesquisas sobre percepção, memória e limites da capacidade mental, gerando maior interesse da psicologia e medicina sobre a deficiência intelectual leve, porém, ainda assim, houve altos e baixos nas pesquisas referentes aos deficientes mentais leves.

Pessoti (1984) cita Binet, que teve interesse no diagnóstico psicológico da doença mental, e com sua contribuição, a partir de elaboração de testes, despontou a ideia de Esquirol sobre a continuidade da função intelectual em graus. Para Binet, a inteligência é um sintoma seguro do atraso ou parada do desenvolvimento. Com ele, era feito o teste do QI no qual avaliava em graus o afastamento do desempenho pedagógico de uma criança em relação ao desempenho médio das crianças na mesma idade, porém, era medido o grau de execução de alguma função e não a capacidade ou potencialidade de uma criança. Foi com Binet que os cuidados aos deficientes mentais passaram dos asilos e hospícios às escolas especiais e comuns.

Toda evolução da teoria dos deficientes mentais passou por diversas exemplificações ao longo da história. Em alguns momentos haviam pesquisas que colaboravam com a inserção dos deficientes mentais na sociedade e, ao mesmo tempo, ressurgiam teorias que poderiam levar à exclusão ou à internação em hospícios, como o caso de Tredgold em 1909, que retomou uma série de assuntos alarmantes, como o caso da procriação de deficientes mentais, assunto que foi reforçado pelas publicações de Goddard, que concluiu em suas pesquisas que em 59% dos casos pesquisados, a deficiência mental era transmitida hereditariamente, inclusive a cor dos olhos. Tredgold divulgou uma estimativa de 90% de casos de deficiência mental hereditária. Em 1933, Pintner sugeriu a educação, a segregação e a esterilização para diminuir este índice (Pessoti, 1984, p. 186).

Com isso, toda atenção foi voltada para o que era considerado um problema que os deficientes mentais causavam ao invés de serem observado os problemas que eles enfrentavam e, diante disso, foi iniciada uma prática eugenista que se assemelhava ao nazismo alemão, perdendo força com o avanço da ciência e em especial da psicologia do desenvolvimento infantil. Pessoti (1984) destaca o processo do diagnóstico psicológico da

deficiência mental que aponta diferenças de qualidade, grau e recuperabilidade, as possibilidades de prevenção da deficiência mental, técnicas especiais de educação com intuito de colaborar para reduzir os efeitos dos alarmes eugenistas. Porém, esse avanço não tirou do deficiente mental o caráter de maldição, castigo do céu ou resultado da hereditariedade.

A evolução ou até mesmo substituição de alguns rótulos, evidenciaram como a psicologia evoluiu. Por exemplo, os substantivos qualitativos como idiota, imbecil ou débil e os rótulos quantitativos foram substituídos por uma avaliação e classificação que se baseia em observações de desempenho em diversas situações, além do incentivo ao uso dos princípios de análise experimental do comportamento ao ensino do deficiente.

Erros de interpretação e aplicação conduziram a esquecimentos de aspectos motivacionais, como se o material sozinho fosse capaz de ensinar e, conseqüentemente, isso levou a considerar que todos os deficientes fossem imutáveis e iguais, o que resulta em uma distorção na subestimação de processos orgânicos de naturalização do sistema nervoso central.

Além disso, toda teoria e didática especial derivam de uma teoria psicogenética do desenvolvimento e, na medida em que o atendimento ao deficiente mental passou a ser bem mais uma questão pedagógica que médica, Pessoti (1984) destaca que para as duas últimas décadas do século passado, o desafio era ajustar a metodologia de avaliação e do ensino às peculiaridades motivacionais de cada deficiente em diferentes momentos da sua educação. Esse apontamento sugere a utilização do método de Itard, que se sustenta na limitação, sucesso e motivação dos seus educandos com a necessidade de ouvir e considerar seu estado emocional para que seja possível atender às suas necessidades educacionais reais.

No Brasil, existem alguns conceitos e sistemas de classificação da deficiência mental mais disseminados na última década, visto que na esfera nacional e internacional os pesquisadores se baseiam em diversos fatores, como o grau de funcionamento do intelecto, a combinação de sintomas ou se baseiam nas causas da deficiência mental.

Segundo Alvim (1967), no Brasil, a deficiência mental manifesta um leve grau de *oligofrenia*, termo de etimologia grega associado à “pouca mente” (*oligos*=pouco e *phren*=mente), sendo introduzida na psiquiatria como forma de substituição ao termo “paradas do desenvolvimento psíquico”. Alvim (1917, p. 17) ainda afirma que em consequência deste termo, na sua forma heterogênea, houve um conjunto de perturbações no

desenvolvimento das personalidades, conduzindo à deficiência mental e à incapacidade de adaptação social.

A Proposta Curricular para Deficientes Mentais Educáveis do Centro Nacional de Educação Especial no Brasil, em 1979, adotou a classificação do conceito de AAMD – Associação Americana de Deficiência Mental, de 1960, porque, para essa proposta, tal classificação inclui melhor os mentais educáveis, pois ela afirma que: “o retardamento mental refere-se ao funcionamento intelectual geral abaixo da média, que se origina durante o período de desenvolvimento e se caracteriza pela inadequação no comportamento adaptativo” (Brasil, 197, p. 8).

Neste período, alguns autores já atribuíam uma parcela de responsabilidade pela existência da deficiência mental ao meio social (Alvim, 1967, p. 66), visto que as práticas pedagógicas para esses indivíduos baseavam-se nos ideais do inatismo e do pré-determinismo, que são comprovados pela classificação do deficiente mental adotada pela Proposta Curricular Brasileira elaborada no final dos anos 70 através do QI (quociente de inteligência) dos indivíduos, como: lento (Q.I 75-90); retardado mental educável (Q.I 50-75); e mentalmente muito atrasado (Q.I 30-50) (Brasil, 1979, p. 9).

A Organização Mundial da Saúde (OMS) deu um conceito quanto à deficiência, porém ignorou totalmente a influência do meio social na composição e/ou agravamento, confirmando seu inatismo, afirmando que “a deficiência diz respeito a uma anomalia da estrutura ou da aparência do corpo humano e do funcionamento de um órgão ou sistema, seja qual for a sua causa; em princípio, a deficiência constitui uma perturbação do tipo orgânico” (OMS, 1980, *apud* UNESCO, 1981, p. 32).

Segundo Mazzotta (1987), na busca por uma padronização de termos, a classificação que passou a ser usada na década de 80 estava de acordo com a AAMD, formulado em 1960, sendo a seguinte:

- Nível leve, Q.I 52-68, educável;
- Nível moderado, Q.I 36-51, treinável;
- Nível severo, Q.I 20-35, treinável para profundo;
- Nível profundo, Q.I -19, profundo.

Segundo Assumpção Jr. (1997, p. 39), a deficiência mental foi conceituada pela AAMD, em 1994, como “uma diminuição da inteligência com prejuízo no comportamento

adaptativo, com ocorrência anterior aos 18 anos de idade”, retomando o que anteriormente foi conceituado em 1960 apenas o fator idade de ocorrência, podendo surgir ou ser agravada pela influência do meio.

Com intuito de organizar as definições em torno da deficiência mental, Mazzotta (1997, p. 9) propõe a seguinte definição: “são considerados excepcionais os educandos que, em razão de desvios acentuados, de ordem física, intelectual, emocional ou sociocultural, apresentam necessidades educacionais que, para serem adequadamente atendidas, requerem auxílios ou serviços especiais de educação”.

A partir deste conceito, Mazzotta (1997, p. 35) organizou e apresentou a classificação dos alunos excepcionais da seguinte forma:

1. Excepcionais intelectuais
 - 1.1 Superdotados
 - 1.2 Deficientes mentais
 - a. Educáveis
 - b. Treináveis
 - c. Dependentes
2. Excepcionais por desvios físicos
 - 2.1 deficientes físicos não-sensoriais
 - 2.2 deficientes físicos sensoriais
 - a. deficientes auditivos
 - b. deficientes visuais
3. Excepcionais psicossociais
 - 3.1 alunos com distúrbios emocionais
 - 3.2 alunos com desajustes sociais
4. Excepcionalidade múltipla
 - 4.1 alunos com mais de um tipo de desvio

A partir do novo paradigma da inclusão, a nomenclatura “portadores de necessidades educacionais especiais”, resultado de uma série de modificações na terminologia usada para se referir aos alunos da Educação Especial, passou a ser utilizada também em relação aos alunos que apresentam qualquer tipo de dificuldade de aprendizagem relacionada ou não à deficiência mental. Tal nomenclatura passou a ser utilizado nos anos 60 (Marchesi; Martín, 1995). Segundo Carvalho (2000), as mudanças ocorridas nas expressões utilizadas para

referir-se a alunos da Educação Especial (excepcionais – portadores de deficiência – alunos com deficiência – alunos com necessidades especiais – alunos com necessidades educacionais especiais) tiveram o objetivo de promover uma mudança na percepção social desses indivíduos. Tais alterações das nomenclaturas geralmente vêm acompanhadas de polêmicas acerca da sua interpretação.

Marchesi e Martín (1995, p. 11) definem o aluno com necessidades educacionais especiais aquele que “apresenta algum tipo de problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas da sua idade”. Uma resposta ao que são as necessidades educacionais especiais é apresentada por Jiménez (1997, p. 10), que a eles se refere como sendo as ajudas pedagógicas ou serviços educativos que determinados alunos possam precisar ao longo da sua escolarização, para conseguir o máximo crescimento pessoal e social.

A partir da análise de todas essas definições, nota-se a dimensão do problema que vem enfrentando a Educação Especial, uma vez que o percentual de alunos que apresentam alguma necessidade educacional especial, seja ela temporária ou definitiva, é bastante elevado. Tais definições incluem as pessoas com deficiência física, mental, sensorial (visual, auditiva), motora, múltipla, decorrentes de distúrbios invasivos do desenvolvimento, pessoas com deficiência de condutas típicas de síndromes neurológicas, psiquiátricas ou quadros psicológicos graves, ou que possuem altas habilidades (superdotados). E, ainda segundo Marchesi e Martín (1995), incluem-se também todos aqueles que apresentam problemas de aprendizagem. Uma questão importante que não está sendo abordada nessas definições dos alunos que apresentam problemas de aprendizagem é a causa de tais dificuldades, pois isto é bastante relativo, o que varia de escola para escola, dependendo dos objetivos educacionais, do currículo e das avaliações de cada escola.

Vale salientar que as dificuldades de aprendizagem se manifestam no decorrer do desempenho escolar da criança e não significa necessariamente que esta criança possui uma deficiência mental ou orgânica – esta que refere a alguma alteração ou perturbação de um órgão. Elas indicam, no entanto, uma condição específica, no qual existem aspectos a serem trabalhados para melhor rendimento educacional.

A definição de dificuldade de aprendizagem, ou DA, sigla mais consensual internacionalmente (Fonseca, 1995; Garcia, 1998) é do *National Joint Committe of Learning disabilities* (NJCLD) (1988), que apresenta o seguinte conteúdo:

Dificuldade de aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens, manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita, e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida problemas de auto-regulação do comportamento, na percepção social e na interação social, podem existir com as DA. Apesar das DA ocorrerem com outras deficiências (por exemplo, deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbios sócio-emocionais) ou com influências extrínsecas (por exemplo, deficiências culturais, insuficiente ou inapropriada instrução, etc) elas não são o resultado dessas condições (Fonseca, 1995, p.71).

Como já dito anteriormente, o fato de a criança apresentar DA escolar e reprovações consecutivas não pode evidenciar que a criança, ainda numa concepção tradicional, apresente um grau de deficiência mental. Porém, é a partir dessa percepção que a criança é encaminhada para avaliação psicoeducacional e sairá de lá com ou sem a caracterização da condição de deficiente mental.

Segundo Mazzotta (1996, p. 11), podem ocorrer algumas das necessidades educacionais especiais a partir da defrontação das condições individuais do aluno com as condições gerais da educação formal que lhe é oferecida. Nesse sentido, é impossível desconsiderar que a necessidade desses alunos é quanto a recursos educacionais específicos ou especiais, o que lança para a escola a responsabilidade em oferecer respostas a essas necessidades, tornando viável os recursos educacionais.

Para Marchesi e Martín (1995, p. 12), esses recursos educacionais envolvem “o maior número de professores ou especialistas, a ampliação do material didático ou, mais especificamente, a supressão de barreiras arquitetônicas e a adequação de edifícios”. É evidente que cabe às escolas o cumprimento das satisfações dos alunos com necessidades educacionais especiais, visto que o que confere o caráter de deficiente a uma pessoa são os processos de significação dos problemas orgânicos, ou seja, aquilo que caracteriza a definição secundária que esta pessoa apresenta. Ademais, além dos recursos disponibilizados são necessárias mediações com intuito de criar contextos de ensinar e aprender que promovam o desenvolvimento dos processos superiores.

Tais mediações, uma vez pautadas em interações e relações que busquem ressignificar a deficiência, podem colaborar para a redução, minimização e até extinção do preconceito que a pessoa com algum tipo de deficiência sofre e que impõe limite a sua condição de ser e de estar em sociedade.

Portanto, para que seja possível disponibilizar recursos através das mediações, é necessário observar as reais necessidades do aluno com deficiência que impede sua permanência na escola. Para isso, o próximo capítulo traz uma abordagem cronológica dos aspectos legais e do contexto educacional, apresentando o porquê, apesar de existirem leis que contribuam para inserção do aluno com deficiência na sala de aula, ainda existe dificuldades para sua permanência.

3. ASPECTOS LEGAIS E CONTEXTO EDUCACIONAL

A educação é um direito de todos previsto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação que prevê em seu artigo 208 que a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, porém, é necessário analisar todo histórico de como surgiram as leis e como elas permitem que as pessoas com deficiência tenham seus direitos garantidos no conviver social.

Vale salientar que a Educação Especial surgiu a partir do desenvolvimento de outras ciências, como a psicologia da aprendizagem, a linguística, a análise experimental do comportamento e outras áreas que mudaram o foco sobre a deficiência atribuindo melhores condições de intervenção à educação em lugar da medicina.

A Educação Especial firmou-se “como área específica de atuação, com a criação de escolas especiais e implantação de classes especiais nas escolas regulares públicas [...] também se tornou um campo de saber com o desenvolvimento de métodos e recursos pedagógicos especiais, e formação de recursos humanos, em diversos níveis” (Glat, 1995, p. 11), pois durante muitos anos, no Brasil, a Educação Especial foi fundamentada em parâmetros médicos, com a deficiência sendo entendida como algo patológico, o que fomentava um afastamento das pessoas com deficiência das pessoas sem deficiência, tornando a educação diferenciada em ambos os grupos através da seletividade dos alunos com deficiência que não ficavam em salas regulares.

Antes de compreender todo histórico dos parâmetros legais, é importante esclarecer sobre a terminologia ideal, que não é portador de deficiência ou deficiente, mas sim pessoa com deficiência. Porém, a legislação usa portador e, por isso, essa terminologia pode surgir ao longo dessa monografia.

No recorte histórico sobre os parâmetros legais, o século XX apresenta-se com grande importância, visto que nele tivemos a Declaração Mundial de Educação para Todos, aprovada em 1990, e a Declaração de Salamanca, assinada em 1994. Ambos os documentos possuem uma normativa em defender o acesso à escola comum e em exigir a devida recomendação que no processo de ensino e aprendizagem o foco seja sempre a criança e, portanto, que haja um esforço de toda a comunidade para construir um ambiente que seja favorável para a aprendizagem de acordo com as necessidades de cada um: “[...] as pessoas com necessidades

educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades.” (Abenhaim, 2005, p. 43).

Nessa área de interesse, é importante salientar que a escola deve reconhecer e responder às diversas necessidades individuais garantindo uma educação de qualidade observando as particularidades de cada aluno através de um currículo próprio, dos meios de transferências de ensino, assim como estratégias de organização para o cumprimento dessas necessárias adequações. Através da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008),

[...] os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude das suas deficiências (Brasil, 1996)

Educação Inclusiva e Educação Especial se diferenciam no que diz respeito ao público-alvo. A primeira abordagem reconhece que todos os indivíduos são diferentes dentro do ambiente escolar e, dessa forma, pessoas com ou sem deficiência aprendem juntas. Porém, a segunda abordagem tem o público-alvo limitado e voltado para as pessoas com deficiência. Diante disso, é importante saber que a Educação Especial só surgiu como preocupação entre os políticos na década de 1970, com a criação das novas instituições. A maior sentença voltada a essa temática ocorreu a partir da década de 1990, com a Declaração de Salamanca, momento em que é dado início a organizações e leis favoráveis, como a Constituição Federal de 1988 e a lei nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ao longo da construção dessa legislação atual, a Educação Especial foi compreendida como a educação de pessoas com deficiência em sua totalidade sem diferenciações e contemplando as deficiências físicas, auditivas, mentais, superdotados, física múltipla ou decorrentes de desenvolvimento de algum tipo de distúrbio ao longo da vida.

Historicamente, a partir da Constituição de 1988 foi possível observar a democratização do espaço da escola, o que permitiu a discussão sobre inclusão e acesso como preferência nos debates, porém os grupos considerados fora da normalidade não viraram foco da preocupação de imediato, o que torna a luta para inclusão dessa pauta algo observado constantemente até os dias atuais.

Antes das mudanças no século XX, ao longo da história, observa-se um ensaio de atendimento às pessoas com deficiência no início do Brasil Império, com a criação de duas instituições, O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atualmente chamado de Instituto Nacional da Educação dos Surdos. Posteriormente, já em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, que era especialista em atendimento as pessoas com deficiência mental.

A primeira associação criada com intuito de se preocupar com a rede de apoio das pessoas com deficiência foi a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, fundada no ano de 1954, e o atendimento Educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, criada por Helena Antipoff em 1961.

Sob um outro viés também relevante, é importante destacar que o atendimento educacional às pessoas com deficiência passou a ser fundamentado pelas disposições da versão de 61 da lei 4.024/61, a então vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual descreve os direitos dos “excepcionais” à educação, e tem como exigência que estes estejam inseridos nos sistemas de ensino.

Além disso, a LDB de 1961 é alterada pela Lei nº 5.692/71, a qual define que o “tratamento especial” para indivíduos com deficiências físicas, mentais, também considere os alunos que estão atrasados em relação a sua turma de origem e também os superdotados. Entretanto, apesar da evolução nas leis que garantem direitos às pessoas com deficiência, nesse momento não foram inauguradas novidades significativas nas discussões.

Apesar da normatização do sistema de ensino com as leis referenciadas, as alterações não foram suficientes para atender às necessidades educacionais e suas especificidades e, como consequência disso, deslocou as pessoas com deficiência para outros locais que não são as escolas regulares, e as classes especiais foram ratificadas. O Centro Nacional de Educação Especial foi criado em 1973 com intuito de conduzir o sistema de educação especial do país. Todavia, cabe destacar que, neste momento, o Brasil era conduzido por políticas autoritárias:

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem (Brasil, 2008, p. 58).

Os Direitos Humanos contribuíram para o avanço no desenvolvimento das políticas de inclusão e preocupação da educação em um ponto de vista mais igualitário e, neste âmbito, a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 3º, inciso IV, aborda seus objetivos fundamentais em “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, bem como o direito à educação, previsto no artigo 205 que discorre sobre a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, no qual é possível notar o esforço do estado em normatizar sem seletividade.

Ainda na Carta Magna, está prevista no artigo 206, inciso I, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino, e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, o que está previsto no artigo 208 de forma consecutiva.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei nº 8.069/90 aborda a necessidade em matricular a criança no ensino regular em seu artigo 55, que diz que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Como foi abordado anteriormente, a Declaração Mundial de Educação Para Todos em 1990 e a Declaração de Salamanca de 1994 foram os norteadores condutores das políticas públicas sobre essa temática.

O procedimento de “integração instrucional” é publicado em 1994 com a publicação da Política Nacional de Educação Especial e possui o papel de orientar o chamado processo de “integração instrucional” com o aconselhamento de acesso a classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 2008, p. 19). A Declaração de Salamanca (1994, p. 18) compreende que o princípio fundamental desta linha de ação é de que as escolas devam acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras.

Ademais, a Declaração de Salamanca (1994, p. 18) acrescenta que devem acolher crianças com deficiência e superdotadas, crianças que vivem nas ruas, e que trabalham, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas, com esse conceito tem-se que a educação inclusiva se

operacionaliza por uma política de justiça no âmbito social, pois visa alcançar os indivíduos que possuem as mais diversas necessidades especiais.

As leis sobre educação inclusiva se expandiram a partir do século XXI, principalmente nos anos 2000, no Brasil, através de um conjunto de documentos legais: i) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008; ii) Decreto Nº 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado,; iii) Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ONU – Ratificada pelo Decreto Nº 6.949/2009; iv) Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial; v) Resolução nº 4 CNE/CEB 2009; e vi) lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que entrou em vigor em janeiro de 2016.

Embora a legislação tenha avançado consideravelmente em termos de reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência e na garantia de uma educação inclusiva e atingível, sua aplicação concreta ainda encontra barreiras no cotidiano das instituições educativas. Logo, é importante ressaltar que a educação inclusiva tem enfrentado, ao longo da história, desafios específicos, especialmente no que diz respeito à implementação real do que está previsto em lei.

No Brasil, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/CEB nº 2/2001 define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e afirma, no artigo 2º, que os Sistemas de Ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Apesar de todos esses fatores garantidos por lei, um dos principais desafios encontrados é a necessidade de reorganização do sistema educacional para alinhá-lo com o que a lei determina. Tais demandas envolvem mudanças na infraestrutura da escola para torná-las fisicamente acessíveis, até a adaptação de currículos e a formação de professores capacitados para trabalharem com a diversidade dos alunos. Sem essas adaptações, o cumprimento legal de inclusão torna-se parcial, comprometendo a participação plena dos alunos com deficiência.

Logo, com o surgimento da inclusão escolar dos alunos com deficiência nas redes regulares de ensino, de acordo com Teixeira (2003), houve uma extensa necessidade, por

parte da escola, de repensar os métodos de ensino; nesse sentido, a educação começa a redirecionar seus trabalhos, priorizando formas de ensino de acordo com as singularidades de cada criança, visto que cada uma possui um processo de aprendizagem e um jeito de ser, tanto professores quanto alunos; dessa forma, as práticas deveriam variar de acordo com a demanda que a escola receber. Nesse contexto, “[...] a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para essa ou aquela deficiência, mas sim recursos, ferramentas que podem auxiliar os processos de ensino e de aprendizagem” (Brasil, 2004, p. 35).

Tais obstáculos revelam a necessidade de uma ação coordenada entre a sociedade civil, as instituições educacionais e o poder público para garantir uma inclusão prática e não apenas em discursos. A educação inclusiva é uma manifestação do exercício democrático dos direitos, pois, ao incluir e atender às demandas dos alunos, sem qualquer tipo de discriminação, o sistema educacional materializa os princípios de igualdade e não de segregação dispostos na Carta Magna de 1988.

Atualmente, temos políticas públicas educacionais definidas no território dos estados, que visam uma educação que dê conta das necessidades e limites do seu alunado. Logo, a construção de um ambiente educacional inclusivo está diretamente ligada à execução dos direitos fundamentais. Nesse contexto,

[...] cabe ao Estado, a tarefa de buscar novos caminhos para a superação de alguns dos obstáculos presentes no seio social que distanciam os segmentos excluídos do acesso aos bens e serviços e, no caso específico da inclusão escolar, do direito à educação (Matiskei, 2004, p. 5).

A Educação Especial por vezes foi tratada como caráter separado por afastar as pessoas com necessidades especiais se baseando na ideia de que as escolas comuns não teriam subsídios para recebê-los, por isso a separação em classes especiais seria mais efetiva, porém com estudos mais aprofundados percebeu-se que a adaptação do aluno às classes comuns causaria inúmeros benefícios certificadas pelas redes de apoio.

Para Mendes (2006), se por um lado existem discursos que afirmam a necessidade da inclusão das crianças e dos adolescentes com deficiência no ambiente escolar, por outro também há visões segregacionistas que continuam reafirmando que alguns desses sujeitos não têm condições de permanecer na escola regular e que o melhor para eles é permanecerem em instituições especializadas, isoladas dos demais.

Dito isso, esses cidadãos denominados como “diferentes” continuam vitimizados por parte social. É notório observar nas manifestações dos documentos que transpassam a história da educação inclusiva várias práticas segregacionistas, que afirmavam que o deficiente deveria ser educado entre seus iguais, afastando-os do restante da sociedade.

4. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

A partir da pressão imposta ao Estado pelos movimentos sociais, com o surgimento das legislações supracitadas e da consolidação do direito das pessoas com deficiência como sujeitos sociais, houve a criação de um novo modelo de projeto educativo para efetivação da educação especial/inclusiva nas escolas, que surge como resultado dessas políticas públicas. Ademais, isso resulta num ensino adaptado às diferenças e às necessidades individuais, como afirma Mittler (2003, p. 16),

a inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas [...] diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças [...] e não apenas a aquelas que são rotuladas como termo “necessidades educacionais especiais”.

No entanto, Almeida (2006) aponta que vários autores têm feito debates acerca das dificuldades encontradas para efetivação da educação inclusiva nas escolas, como a falta de formação de professores das classes regulares para atender às especificidades dos alunos com necessidades educativas especiais, além da falta de infraestrutura e de materiais adequados para a realização do trabalho pedagógico junto à criança com alguma necessidade específica.

Apesar do avanço importante ocorrido nos últimos anos em relação à formação dos professores no Brasil em termos legislativos como também em relação à produção do conhecimento acadêmico voltado ao tema sobre inclusão das pessoas com deficiência, muitos ainda são os desafios impostos diariamente, tanto aos alunos com deficiência e sua rede de apoio, como aos professores de educação básica e, principalmente, aos professores de disciplinas específicas.

Retomando ao que foi dito sobre avanços nos últimos anos, é possível destacar o marco jurídico-institucional fundamental que é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9.394/96), que dedica um capítulo à formação dos professores enfatizando os fundamentos metodológicos, as modalidades e os tipos de ensino, assim como as instituições responsáveis pelos cursos de formação inicial dos professores e as incumbências dos professores, estabelecidos no artigo 13 da LDB.

Nas Disposições Transitórias (Título IX) mais especificamente no artigo 87, a LDB instituiu a “Década da Educação”, em que todos os docentes da educação básica deveriam ser aptos a nível superior ou formados por treinamentos em serviços para atuarem em salas de aula. Contudo, é importante ressaltar que as Disposições Transitórias não se sobrepõem às definições da Lei 9.394/96 e, por isso, o artigo 62 revogou o que foi disposto no artigo 87. Sendo assim, ainda é permitido o professor formado em nível médio, na modalidade normal, atuar na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental. Sendo assim,

Art. 62: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (Brasil, 1996)

Esse artigo reafirma a formação do nível superior para o professor como desejável, porém admite a formação de nível médio para profissionais atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Tal determinação foi confirmada pelo parecer nº 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em 19 de fevereiro de 2003, no qual todo professor concursado que seja atuante nas turmas apresentadas acima no artigo 62 da LDB tem seu cargo assegurado mesmo que não frequente o nível superior.

Diante disso, podemos considerar a formação em nível superior como uma das medidas a serem tomadas para que sucedam mudanças educacionais efetivas, pois a docência precisa dar retorno adequado além de intervenções necessárias que envolvam situações diversas e singulares dos indivíduos.

Porém, vale ressaltar que, no Brasil, deve ser levado em conta questões socioeconômicas: o simples fim do atual modelo de formação profissional sem seu devido planejamento pode provocar consequências “desastrosas” para o sistema educacional e para a vida social de muitos brasileiros.

Em suma, pensar a respeito da educação inclusiva de indivíduos com necessidades educacionais especiais é refletir sobre a formação do professor e sobre as práticas pedagógicas atuais, com o intuito de compreender o processo de formação de professores que futuramente irão atuar na educação e encontrarão alunos especiais que precisam ser formados e incluídos na sociedade. Sobre isso, Freitas (2006, p. 166) diz que

a educação das necessidades educacionais especiais, no contexto do ensino regular, permite, tanto aos professores já atuantes como os que estão em formação, rever os referenciais teórico-metodológicos que se alicerçaram na distinção entre educação especial e geral, uma vez que, conforme Mazzotta (1998, p. 48) enfatiza, a educação dos alunos com necessidades educacionais tem os mesmos objetivos da educação de qualquer cidadão.

Além disso, a LDB ressalta a importância de uma preparação adequada de profissionais que atuarão nas salas de aula como pré-requisito para a inclusão, além de determinar que os sistemas de ensino devam garantir docentes capacitados e especializados para a inserção e adequação dos alunos com necessidades educacionais especiais, no ensino regular, pois o domínio dos conhecimentos e práticas pedagógicas permite ao profissional o desenvolvimento de suas atividades através do ensino, do planejamento e da avaliação para seus alunos.

Se por um lado, faz-se necessária a formação do professor para integração do aluno com deficiência, por outro lado, é necessário entender que o investimento na formação docente por si só não resolverá a complexidade existente no sistema educacional brasileiro que se perpetua há anos, pois é imprescindível compreender que a inclusão educacional depende de diversos fatores como o contexto social, cultural e econômico no qual a escola está inserida, bem como as concepções e representações sociais relativas à deficiência e, por fim, os recursos materiais e financiamentos disponíveis à escola (Mendes, 2002). Logo, a formação deve atender às necessidades e desafios atuais e, para isso, o professor deve ser formado de maneira eficiente para que saiba instigar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências por intermédio da ação e reflexão teórico-prática.

A “Proposta de Diretrizes Para a Formação de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior” (MEC, 2000) apresenta competências no que tange ao desenvolvimento permanente do profissional, destacando-as a partir do papel social da escola, por meio do domínio dos conteúdos, da interdisciplinaridade, do conhecimento dos processos de investigação, do gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional e do comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática.

Além disso, a proposta do MEC destaca uma revisão urgente a partir do processo de formação inicial dos professores, de tal modo que contribua para a superação de problemas

em nível institucional e no campo curricular. Dentro do campo institucional, o documento assinala dois problemas centrais: i) a segmentação da formação dos professores, da qual a descontinuidade na formação dos alunos da educação básica é uma expressão; ii) o distanciamento entre os cursos de formação e o exercício da profissão de professores no ensino fundamental e médio. Ambos os aspectos reforçam o fato de que a formação vem se dando sem uma maior articulação entre teoria e prática (Brasil, 2000, p. 21-24)

Dentro do campo curricular, os principais problemas identificados na formação dos professores são: a) a desconsideração do repertório de conhecimentos dos professores no planejamento e desenvolvimento de ações pedagógicas; b) o uso desarticulado e o tratamento inadequado dos conteúdos das várias áreas de conhecimento na prática pedagógica; c) a falta de oportunidades para o seu desenvolvimento cultural; d) o tratamento restritivo da sua atuação profissional, ligado somente à preparação para a regência de classe, deixando de lado outras dimensões fundamentais, como a participação na formação do projeto político-pedagógico da escola, o seu relacionamento com os alunos e com a comunidade; e) a ausência de estímulo para se desenvolver uma postura investigativa, capaz de relacionar teoria e prática; f) a ausência de conteúdos relativos às novas tecnologias da informação e da comunicação; g) a desconsideração das especificidades próprias dos níveis e/ou modalidades de ensino em que são atendidos os alunos da educação básica; e h) a desconsideração das especificidades das áreas do conhecimento que compõem o quadro curricular na educação básica (Brasil, 2000, p. 24-34)

Finalmente, a “Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica” projeta as exigências que se colocam para o desempenho do papel docente frente às novas ideias de educação no mundo atual:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (Brasil, 2000, p. 5).

Sob um outro viés também relevante, quando se fala em formação dos professores, é imprescindível destacar a diversidade regional e socioeconômica do Brasil e seu reatamento na universidade, bem como a instituição responsável pela formação de parte significativa dos

professores e, ainda, é importante ressaltar que, no Brasil, a formação de professores e agentes educacionais ainda segue um modelo tradicional, através da pedagogia da transmissão, e que se torna inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva.

Esse desafio se intensifica na formação de professores da segunda fase do ensino fundamental, uma vez que ocorre direcionamento para disciplinas específicas, como é o caso da formação do professor de Geografia, visto que, de acordo com Giroux (1988), o professor pesquisador deve ser visto como um profissional intelectual, pois uma vez que a prática é somada ao uso da mente, o professor se torna um profissional reflexivo, com dedicação aos valores do intelecto e o fomento da capacidade crítica dos jovens.

Vale ressaltar que o grande desafio para as universidades é formar educadores preparados para a construção de estratégias de ensino e adaptação de atividades e conteúdo, não só para alunos considerados especiais, mas todos os alunos da sala de aula. O professor de Geografia tem como função mediar o conhecimento para construir um aprendizado significativo e ativo do estudante. Sobre isso, Straforini (2001, p. 23) ressalta que

a geografia, necessariamente, deve proporcionar a construção de conceitos que possibilitem ao aluno compreender o seu presente e pensar o futuro com responsabilidade, ou ainda, preocupar-se com o futuro através do inconformismo com o presente. Mas esse não pode ser visto como algo parado, estático, mas sim em constante movimento.

Sobre o ensino de geografia, Moraes (2003) destaca que seu nascimento e consolidação está relacionado ao tempo, a fatos do cotidiano, como viagens, descrições de lugares, levantamentos de dados, entre outros. Segundo Barbosa (2016, p. 87),

essa escolarização entre ciência e matéria escolar se faz importante na medida em que nos ajuda a refletirmos sobre o que a ciência estava produzindo num dado momento e o que de fato repercutiu nos fundamentos da Geografia, quando esta foi implantada no currículo das escolas no final do século XIX, na Europa. Sua inserção coincide com a expansão da escolarização pública, projeto este da burguesia que buscava consolidar o Estado-Nação e o capitalismo industrial, e, nesse contexto, a escola aparece como espaço de formação capaz de impor aos educandos uma unidade nacional forjada nos interesses da burguesia. A escola foi o mecanismo principal utilizado pela burguesia para converter os cidadãos à nova glória lógica do trabalho assalariado. Pontualidade, regularidade, ordem e silêncio eram atributos desejáveis e necessários à formação do novo cidadão da sociedade industrial.

A Portaria nº 1793/1994 (Brasil, 1994) recomenda a inclusão de disciplinas de educação especial em todas as faculdades de licenciaturas e demais cursos de graduação, como é o caso da disciplina “Aspectos ético-políticos-educacionais na normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”. Além dessa portaria, o decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999, artigo 24, § 2º, define a educação especial como um processo dinâmico, flexível e individualizado, e regulamenta a Lei 7.853/99, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.

Do ponto de vista curricular, no caso em questão, nos cursos de Licenciatura em Geografia, observa-se uma escassez de disciplinas voltadas para uma educação inclusiva/especial, contrapondo os aspectos legais citados. Sobre a formação docente com princípios voltados para a inclusão, Rodrigues (2012) relata que a formação inicial de professores em relação à inclusão deveria ser feita contemplando – em cada disciplina da formação – conteúdos que pudessem conduzir a uma atuação inclusiva. Santos (2002, p. 37), ao discutir sobre a formação docente para atuar na inclusão, afirma que

pedagogia é o único curso de nível superior que possui instrumentos teóricos e experiência na formação de docentes do ensino especial e do ensino regular, capaz de “consagrar” uma formação coerente com os pressupostos da proposta da Educação Inclusiva.

A formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação ainda segue um modelo tradicional e inadequado para suprir as exigências em favor da educação inclusiva no Brasil, pois para que se possa cumprir as novas leis na prática das escolas do país, todas elas precisam estar preparadas com suporte físico e profissional necessário. Porém, sabemos que, na realidade, não funciona assim, e são poucas as escolas com esse tipo de aparato profissional que requer outros elementos que são inacessíveis economicamente para as escolas, mas nem por isso os alunos deixam de chegar à essas escolas.

A realidade é que, de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar docentes prontos para lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão, o que torna um fator preocupante, visto que, de certa forma, os alunos estão chegando na sala de aula, tornando-as cada vez mais diversificadas, mas não no ritmo desejado. Sobre isso, Queiroz (2010) afirma que a formação do professor é uma questão bastante preocupante, porque o processo de inclusão está sendo efetivado no país, a

composição do aluno na escola se tornando cada vez mais diversificada e o currículo dos professores não contempla essa nova realidade.

Sob um viés também relevante, Goés (2002) refere-se aos cursos de licenciaturas a partir da falta de preparo dos futuros profissionais com relação à educação inclusiva. Esse despreparo torna frágil a qualidade da educação para o aluno com necessidades especiais e, em outras palavras, trata-se de uma inclusão precarizada.

Por outro lado, quando se limita a oferecer apenas uma disciplina com conteúdos sobre crianças com necessidades educacionais especiais, sem quaisquer aprofundamentos acerca das capacidades individuais, pode haver a manutenção da prática segregacionista, como destaca Bueno (1999, p. 18),

a inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educacionais especiais pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não as possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira.

É oportuno ressaltar que, a Lei 9.394/96, artigo 59, reconhece a importância de se formar professores especializados para atender alunos com necessidades educacionais especiais, sob quaisquer modalidades de ensino:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

III – professores com **especialização adequada** em nível superior e médio ou superior, com atendimento especializado, bem como **professores do ensino regular capacitados** para a integração

Por outro lado, tal fato se torna um grande desafio quando o professor se depara com um aluno com deficiência na sala de aula. Para implantação de uma prática inclusiva desde a formação inicial até a formação continuada do docente, é imprescindível que sejam implantados modelos educacionais que promovam a capacitação do professor, como defendem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB 02/2001.

A formação acadêmica em Geografia oferecida pelas instituições de ensino superiores deve realizar adequações de modo que trabalhe uma mudança na realidade docente diante do processo de inclusão, apresentando aos futuros docentes de geografia e atuais discentes dos cursos de licenciaturas em geografia, embasamento necessário para conduzir o processo educacional respeitando a diversidade. Dessa forma, a Geografia como disciplina deve ser inserida nesse processo de modo a cumprir o seu papel como disciplina escolar. A partir desta análise, no próximo capítulo será abordado o Projeto Pedagógico do Curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas – Campus Sertão com intuito de analisar quais disciplinas abordam a inclusão.

5. ANÁLISE DO PPC DO CURSO DE GEOGRAFIA

Como elemento para investigação acerca da formação do professor em geografia, neste capítulo é feita uma breve análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, *campus* Sertão (Sede) sobre práticas pedagógicas acerca da educação inclusiva, visto que a inserção desse *campus* em Delmiro Gouveia leva em consideração as demandas apresentadas pela formação de profissionais em nível superior e a divisão do Estado em suas meso e microrregiões, sendo contemplada com uma oferta acadêmica que respeita as características econômicas de cada região, como no caso de Água Branca, Alagoas, município abordado à frente. O PPC é a sigla para Projeto Político Pedagógico de curso, um documento que orienta a organização e o desenvolvimento de um curso de graduação.

Segundo o PPC do curso de Licenciatura em Geografia, a existência desse curso em uma região com deficiências na escolarização de sua população, baixo índice de desenvolvimento humano e com elevado índice de desempregados contribui para a formação de professores oriundos da própria mesorregião do Sertão de Alagoas, pois, segundo dados do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o estado de Alagoas figurava no antepenúltimo lugar do país no ranking de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB, 2015) das escolas públicas, com média 3,2 quando avaliados os anos finais do ensino fundamental. A média do Alto sertão de Alagoas é melhor (3,3), contudo, ambas estão abaixo da média do Brasil (4,2).

O PPC contempla as demandas de natureza teórica e metodológica, como Introdução à Ciência Geográfica, Teoria e Método e Metodologia do Ensino de geografia; as de natureza política, expressas, por exemplo, nas disciplinas de Geografia Política, Geografia Regional da América Latina, Geografia de Alagoas e Política e Organização da Educação no Brasil; As demandas de natureza econômica, a partir das disciplinas de Geografia Econômica, Geografia Urbana, Geografia Agrária, Regionalização do Espaço Mundial, Geografia do Brasil; as demandas de natureza social como nas disciplinas Semiárido Brasileiro, Geografia da População, Fundamentos Sócio filosóficos do conhecimento, Sociologia Contemporânea e Gênero e Geografia; e as demandas de natureza ambiental, pelo viés das disciplinas de Climatologia, Geomorfologia, Hidrografia, Geografia dos Solos, Geologia e Biogeografia. Atualmente, há a disciplina de Libras voltada para inclusão do aluno com deficiência auditiva.

O PPC do curso de Licenciatura em Geografia da UFAL – *campus* do Sertão aborda dados importantes referentes ao déficit de professores licenciados em geografia que atuam nas salas de aula. Segundo dados do Censo da Educação Básica (2016), apenas 52,5% das aulas de Geografia ministradas nos anos finais do Ensino Fundamental estão aos encargos de professores com licenciatura ou bacharelado em Geografia. No Ensino Médio, a situação é diferente, porém ainda quase 30% das aulas de Geografia são ministradas por profissionais sem formação específica de Licenciatura ou Bacharelado.

Sobre a Acessibilidade, o PPC do curso de Geografia assume o compromisso de prestar atendimento e apoio aos alunos diagnosticados com algum tipo de deficiência, como também apresentam o Núcleo de Assistência Estudantil (NAE), o qual oferece apoio pedagógico de forma a atender o corpo social da UFAL em suas demandas específicas, de forma a promover a integração de todos ao âmbito acadêmico.

5.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Como mais um elemento para investigação a respeito da formação docente, foi acrescentado a este trabalho dados de matrículas dos alunos com deficiência a partir de dados oficiais do INEP, nos anos de 2015 a 2024 no município de Água Branca, Alagoas. A partir desses dados, são feitas algumas análises comparativas com base nos dados de alunos com deficiência matriculados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Água Branca é um Município localizado no sertão do estado nordestino de Alagoas, se estende por 454,6 km² e contava com 19.008 habitante no censo demográfico de 2022. Os dados do número de habitantes com algum tipo de deficiência residentes ou não ainda não foram divulgados pelo site oficial do IBGE.

5.2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Com a intenção de apresentar os possíveis impactos na escolarização do aluno com deficiência no município de Água Branca, Alagoas, foi acrescentado a este trabalho dados do

Censo Matrícula obtidos através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, com intuito de apresentar a diferença no número de matrículas dos alunos com deficiência na educação básica e no Ensino Médio. Os dados referem-se aos anos de 2015 a 2024 e levam em consideração fatos históricos que marcaram alguns anos dentro do período mencionado anteriormente. Vale ressaltar que o município foi escolhido pois, segundo o PPC do Curso de Geografia da Universidade Federal de Alagoas – UFAL, é o segundo município da região do sertão de Alagoas com o maior número de discentes de Geografia.

Os anos de 2015 e 2016 foram anos importantes na história da luta pelos direitos das pessoas com deficiência, pois no dia 7 de julho de 2015 foi publicada a lei 13.146, que apresenta um conjunto de normas que visam assegurar e promover os direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, como foi apresentada no Capítulo 3 sobre os Aspectos Legais deste trabalho. A Tabela 1 apresenta os dados de matrícula do ano de 2015 quando ainda não havia sido publicado o Estatuto da Pessoa com Deficiência; nela é possível analisar que, nos anos iniciais (1º ao 5º ano), o número de alunos com deficiência matriculados em classes especiais ultrapassava o número de 100 alunos, enquanto no ensino médio parcial o número no mesmo ano era de 3 alunos; no EJA, 13 alunos, considerando as escolas estaduais e municipais do mesmo município.

Tabela 1 – Matrícula dos alunos com deficiência em Água Branca - AL em 2015

Água Branca	Matrícula inicial (2015)												
	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)										EJA		
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial		
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral			
Estadual Urb.	0	0	0	0	0	0	2	0	3	0	1	1	
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Municipal Urb.	2	0	7	0	40	3	12	0	0	0	6	0	
Municipal Rural	0	0	4	0	97	1	9	0	0	0	6	0	
Estadual e Municipal	2	0	11	0	137	4	23	0	3	0	13	1	

Fonte: Censo Matrícula (2025).

A Lei 13.146/2015 entrou em vigor em janeiro de 2016 e, consequentemente, poderia haver uma diferença menos significativa na comparação dos dados de matrícula dos anos

iniciais com o ensino médio e EJA, porém, vemos que enquanto o ensino fundamental de 2016 possui 133 alunos com deficiência matriculados, apenas 1 aluno está matriculado no ensino médio do mesmo ano em uma escola estadual urbana e 14 alunos matriculados no EJA presencial (Tabela 2):

Tabela 2 – Matrícula dos alunos com deficiência em Água Branca - AL em 2016

Água Branca	Matrícula inicial (2016)											
	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)										EJA	
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral		
Estadual Urb.	0	0	0	0	0	0	4	0	1	0	0	1
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urb.	1	0	5	0	46	0	12	0	0	0	7	0
Municipal Rural	0	0	2	0	87	0	20	0	0	0	7	0
Estadual e Municipal	1	0	7	0	133	0	36	0	1	0	14	1

Fonte: Censo Matrícula (2025).

No ano de 2017, foi implantado o ensino integral na Escola Estadual Monsenhor Sebastião Alves Bezerra, que neste ano era a única escola de ensino médio no município, e, segundo a LDB, o Estado deve assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio e, mais uma vez, podemos ver uma queda no número de matrículas no ensino médio em comparação com os anos iniciais do ensino fundamental.

Vale ressaltar que, para uma melhor comparação na queda de matrículas, faz-se necessário observar a tabela com os matriculados nos anos finais do ensino fundamental em 2016, que totalizavam 36 alunos na soma de alunos das redes estaduais e municipais e, em 2017, no ensino médio, somente um aluno com deficiência estava matriculado no ensino parcial, enquanto 3 alunos estudavam de forma integral.

Nos anos de 2018 e, principalmente 2019, podemos observar uma nova situação que não se apresenta de forma mais significativa nos anos anteriores que é um pequeno aumento nas matrículas de alunos com deficiência na modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino fundamental dos anos iniciais que acontece na idade certa, segundo a LDB – 4 aos 17 anos de idade. Logo, além do número de matrículas nos anos iniciais de 2018 ser de 141 no respectivo ensino, o EJA fundamental apresenta também 15 alunos matriculados. O mesmo acontece em 2019, quando no ensino fundamental na idade certa

apresenta 151 alunos e 21 alunos de forma presencial do EJA. Porém, mais uma vez, é notório a queda do número de alunos matriculados no ensino médio, podendo ser observado 1 em 2018 no ensino parcial, 4 no ensino integral e 1 no ensino médio do EJA. Já em 2019, o número também cai, sendo possível observar o número de inscritos no ensino médio em 1 no ensino parcial e 8 no ensino integral.

Diante disso, há um aumento no número de matriculados no ensino fundamental anos iniciais, etapa da educação básica que possui profissionais com ensino superior em pedagogia e disciplinas voltadas à educação especial, diferentemente de disciplinas específicas, como no caso de Geografia, o que dificulta a permanência do aluno com deficiência em sala regular, como afirma Santos (2002, p. 37):

Pedagogia é o único curso de nível superior que possui instrumentos teóricos e experiência na formação de docentes do ensino especial e do ensino regular, capaz de “consagrar” uma formação coerente com os pressupostos da proposta da Educação Inclusiva.

As informações mencionadas anteriormente podem ser observadas nas Tabelas 3, 4 e 5:

Tabela 3 – Matrícula dos alunos com deficiência em Água Branca - AL em 2017

Água Branca	Matrícula inicial (2017)											
	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)										EJA	
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral		
Estadual Urb.	0	0	0	0	0	0	2	0	1	3	0	1
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urb.	1	0	7	0	59	0	13	0	0	0	5	0
Municipal Rural	0	0	6	0	89	0	21	0	0	0	2	0
Estadual e Municipal	1	0	13	0	148	0	36	0	1	3	7	1

Fonte: Censo Matrícula (2025).

Tabela 4 – Matrícula dos alunos com deficiência em Água Branca - AL em 2018

Água Branca	Matrícula inicial (2018)											
	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)										EJA	
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral		
Estadual Urb.	0	0	0	0	0	0	4	0	1	4	0	1
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urb.	5	0	6	0	40	0	34	0	0	0	4	0
Municipal Rural	0	0	8	0	101	0	17	0	0	0	11	0
Estadual e Municipal	5	0	14	0	141	0	55	0	1	4	15	1

Fonte: Censo Matrícula (2025).

Tabela 5 – Matrícula dos alunos com deficiência em Água Branca- AL em 2019

Água Branca	Matrícula inicial (2019)											
	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)										EJA	
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral		
Estadual Urb.	0	0	0	0	0	0	1	0	1	8	0	3
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urb.	4	0	11	0	50	0	36	0	0	0	8	0
Municipal Rural	0	0	8	0	101	0	20	0	0	0	13	0
Estadual e Municipal	4	0	19	0	151	0	57	0	1	8	21	3

Fonte: Censo Matrícula (2025).

O ano de 2020 marca uma fase histórica importante, que mudou a vida de diversas pessoas no mundo inteiro. Inicialmente, podemos observar que, em comparação ao número de matrículas de alunos com deficiência de 2019, houve uma queda não tão significativa. Porém, a diferença entre matriculados no ensino médio ainda continua baixa.

O ano de 2020 iniciou normalmente e, no mês de março, houve o decreto da OMS da pandemia da COVID-19, o que trouxe mudanças significativas na forma de escolarização dos alunos de forma geral. Este também seria o ano do recenseamento feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que foi adiado devido aos impactos do coronavírus, o que acaba impactando também nas políticas públicas que serão investidas no país após os dados e informações coletados pelo IBGE.

Tabela 6 – Matrícula dos alunos com deficiência em Água Branca - AL em 2020

Água Branca	Matrícula inicial (2020)											
	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)										EJA	
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral		
Estadual Urb.	0	0	0	0	0	0	1	0	6	11	0	3
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urb.	3	0	9	0	41	0	46	0	0	0	14	0
Municipal Rural	0	0	3	0	84	0	26	0	0	0	13	0
Estadual e Municipal	3	0	12	0	125	0	73	0	6	11	27	3

Fonte: Censo Matrícula (2025).

Tabela 7 – Matrícula dos alunos com deficiência em Água Branca - AL em 2021

Água Branca	Matrícula inicial (2021)											
	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)										EJA	
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral		
Estadual Urb.	0	0	0	0	0	0	0	0	14	12	0	2
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urb.	2	0	13	0	41	0	61	0	0	0	11	0
Municipal Rural	0	0	3	0	66	0	44	0	0	0	14	0
Estadual e Municipal	2	0	16	0	107	0	105	0	14	12	25	2

Fonte: Censo Matrícula (2025).

As tabelas 8, 9 e 10 referem-se aos anos de 2022, 2023 e 2024 respectivamente e através delas podemos observar dados importantes: houve um aumento do número de matrículas de alunos com deficiência nas etapas da educação básica do município do ensino fundamental (anos finais) e da creche. Porém, ainda sim o número de matriculados no ensino médio é inferior em comparação aos matriculados dos anos finais do ensino fundamental do ano anterior. Além disso, mesmo somando o número de matriculados do ensino médio com o número de matriculados na modalidade do EJA - Educação de Jovens e Adultos, o resultado total ainda segue baixo.

Tabela 8 – Matrícula dos alunos com deficiência em Água Branca - AL em 2022

Água Branca	Matrícula inicial (2022)											
	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)										EJA	
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral		
Estadual Urb.	0	0	0	0	0	0	0	0	21	17	0	2
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urb.	12	0	16	0	57	0	63	0	0	0	9	0
Municipal Rural	0	0	12	0	79	0	53	0	0	0	11	0
Estadual e Municipal	12	0	28	0	136	0	116	0	21	17	20	2

Fonte: Censo Matrícula (2025).

Tabela 9 – Matrícula dos alunos com deficiência em Água Branca - AL em 2023

Água Branca	Matrícula inicial (2023)											
	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)										EJA	
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral		
Estadual Urb.	0	0	0	0	0	0	0	0	28	11	0	0
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urb.	34	0	29	0	74	0	104	0	0	0	6	0
Municipal Rural	4	2	14	0	61	0	74	0	0	0	11	0
Estadual e Municipal	38	2	43	0	135	0	178	0	28	11	17	0

Fonte: Censo Matrícula (2025).

Tabela 10 – Matrícula dos alunos com deficiência em Água Branca - AL em 2024

Água Branca	Matrícula inicial (2024)											
	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)									EJA		
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral		
Estadual Urb.	0	0	0	0	0	0	0	0	25	13	0	3
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Municipal Urb.	50	0	42	0	99	0	102	0	0	0	13	0
Municipal Rural	11	26	25	0	72	0	91	0	0	0	7	0
Estadual e Municipal	61	26	67	0	171	0	193	0	25	13	20	3

Fonte: Censo Matrícula (2025).

É importante destacar o quão é importante preparar as escolas e os professores para garantir a inserção de alunos com deficiência na rede de ensino de maneira efetiva. É claro que isso demanda uma longa caminhada que ainda não se tornou realidade. Além disso, a

escola e os professores de geografia devem promover a construção de valores humanos e sociais para que ocorra uma mudança eficaz, mas é claro que isso depende também de fatores socioeconômicos, além de líderes políticos que contribuam para o investimento e rompimento de barreiras arquitetônicas.

Sob um outro viés também relevante, é notório que, em suas práticas escolares, os professores de geografia utilizam diversos métodos que contribuam para o dinamismo e a eficiência do processo de ensinar e aprender os conteúdos. Sabe-se que pensar no ensino da geografia exige uma ampla reflexão, pois ela está ligada diretamente ao cotidiano do aluno. Devem ser considerados o espaço e o tempo, visto que tais fatos marcam os fundamentos dessa ciência e devem ser considerados partes do processo de ensino. Através do estudo do espaço geográfico, a geografia nasceu a partir da análise das relações existentes nesse espaço de maneira a levar os alunos a compreenderem o mundo no qual estão inseridos e, para isso, os docentes devem promover aulas com os alunos com o intuito de estudar o espaço geográfico analisando os aspectos físicos do planeta Terra, ligados às ações humanas. Além disso, são considerados os elementos naturais, as relações entre os indivíduos, os diferentes grupos sociais e as mudanças que ocorrem ao longo do tempo no espaço.

Sobre essas questões, a LDB de 1996, em seu artigo 59, reconhece a importância de se formar profissionais de salas de aulas especializados em atendimento aos alunos com deficiência, sob quaisquer modalidades de ensino. Sobre isso Bueno (1999a; 2001) defende o modelo inclusivo a partir da formação e inserção de dois tipos de professores nas salas de aula: a) os chamados *generalistas* que seriam responsáveis por toda a classe regular e capacitado com um mínimo de conhecimento e prática sobre a diversidade do alunado; b) os professores *especialistas*, capacitados em diferentes necessidades educacionais especiais e responsáveis para oferecer o necessário suporte, orientação e capacitação aos professores do ensino regular com foco na inclusão ou para atuar diretamente com alunos de classes especiais, etc. (Bueno, 1999a; 2001; Glat, 2000; Nogueira, 2002 E 2003; Glat; Pletsch, 2004; Mendes, 2002; 2004; Pletsch, 2005)

A LDB, em seu artigo 59, diz que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

III – Professores com **especialização adequada** em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como **professores do ensino regular capacitados** para a integração [leia-se, inclusão] desses educandos nas classes comuns.

Partindo desses ideais, Plestch (2005) propõe como uma das alternativas de inclusão para a realidade brasileira o ensino itinerante, que pode ser entendido como um desdobramento da ideia de Bueno (1999a e 2001) e que é fundamentada na legislação e em diretrizes de política educacional do MEC, que em suas linhas centrais apontam a integração entre professores da Educação Especial e da educação regular como uma das ações para efetivação da educação inclusiva e acrescenta em seu artigo 8:

Art. 8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização das suas classes:

II – Condições para **reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva**, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa (grifo nosso).

De acordo com o MEC (BRASIL, 1995) o ensino itinerante consiste em um suporte oferecido por um professor especializado a um professor regular que tem em sua classe alunos especiais. Além do apoio ao profissional geral, o professor itinerante pode dar apoio ao educando incluído, podendo ser de forma individual ou coletiva, a depender das necessidades de cada caso. Além disso, esse apoio pode ser oposto ao horário de tempo de aula.

Segundo Plestch (2005), o trabalho do professor itinerante não se limita à questão pedagógico *strictu sensu*, mas envolve a esfera da cultura e dos valores constitutivos das relações intraescolares e da escola com a comunidade em seu entorno. No entanto, não adianta apenas incluir os alunos especiais em classes regulares, é necessário mudar conceitos preconceituosos a respeito da educação inclusiva e possibilitar aos professores os conhecimentos sobre essa proposta, visto que os profissionais não se sentem preparados para receber os alunos com deficiência nas salas de aulas regulares, reforçando a ideia do ensino itinerante como suporte e capacitação dos professores e, além disso, como agentes de “internalização” nas escolas da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais.

Portanto, é necessário combater problemas educacionais de forma geral, que vão desde o currículo nas universidades até as etapas da educação básica, pois não adianta somente incluir o aluno com necessidades educacionais na sala de aula regular, é necessário que ele permaneça e aprenda de forma a evitar o capacitismo através do rompimento de barreiras

arquitetônicas e atitudinais. Logo, a proposta de inclusão não deve ser pensada de forma desarticulada da luta pela melhoria e transformação da educação brasileira de forma geral.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão acerca das políticas públicas sobre inclusão, provém de um extenso debate, quando levado em consideração todo seu processo histórico. Tal debate envolve um público mais abrangente, visto que a inclusão não deve ser resumida apenas em relação a matrícula de alunos com deficiência na rede regular de ensino, mas deve garantir a conclusão desses ciclos escolares.

É notório que a legislação contribuiu para a inserção dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, porém, ainda se faz necessário captar a realidade e, através disso, perceber as reais necessidades que vão além daquelas presentes nos documentos oficiais para que a proposta de igualdade se realize na prática escolar diariamente.

Com os avanços tecnológicos nas áreas de atendimentos, políticas públicas e educação inclusiva, as pessoas com deficiência, mesmo com limitações permanentes, encontram novas formas de superar desafios e participar da sociedade. A chave para a inclusão é adaptar o ambiente as oportunidades, acabando com as barreiras arquitetônicas e atitudinais, visto que algumas pessoas nascem com deficiência e outras pessoas podem adquiri-las ao longo da vida, por isso essa é uma questão com um público abrangente. É importante ressaltar que a deficiência permanente não deve ser vista como uma barreira para inclusão e para o desenvolvimento pessoal e profissional, por isso é necessário combater também o capacitismo.

Ademais, constata-se que a garantia presente nos discursos oficiais não se materializa em muitas das instituições de ensino devido a falta de recursos financeiros e estruturais, bem como a precária capacitação, formação docente e formação continuada. Mészáros (2008, p.11) afirma que “o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos.” Portanto, a luta pela inserção, permanência e conclusão dos ciclos escolares para garantir a inclusão das pessoas com deficiência ainda continua.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. E. M. Educação especial na formação de professores das universidades de Mato Grosso do Sul. **UNI revista**, v. 1, n. 2.

ALVIM, C. F. **Introdução ao estudo da deficiência mental**. Belo Horizonte: Publicação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, 1967.

ABENHAIM, E. Os Caminhos da inclusão: breve histórico. In A. M. Machado, A. J. VEIGA NETO, M. V. O.; SILVA, R. G. PRIETO, W. R.; E. A. (Orgs.). **Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, direitos humanos na escola**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2005. (p. 39-53).

ASSUMPÇÃO JR., F. B. A integração do deficiente mental. In: MANTOAN, M. T. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997.

BARBOSA, M. E. S. A geografia na escola: Espaço, tempo e possibilidades. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 7, n. 12, p. 82-113, 2016.

BRASIL. **Centro nacional de educação especial. Proposta curricular para deficientes mentais educáveis**. Elaborada pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – convênio CENESP – PREMEN. Brasília, MEC – Departamento de documentação e divulgação, 1979.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Brasília, 1990.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

BRASIL. **Ministério da Educação. Resolução CNE /CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 - Mec**. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1793/94**. Brasília, 1994.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, 2000.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** (Lei n.º 10.172/01). 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 3.956/01**. Brasília, out. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação infantil: saberes e práticas para educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

BRASIL. A inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. In: **Temas sobre Desenvolvimento**. São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** (Lei nº 9.394/96). 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010. 73 p.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 8 fev. 2025.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

FIGUEIRA, E. Imagem e conceito social da deficiência (segunda parte). **Temas sobre desenvolvimento**, São Paulo, v. 5, n. 25, p. 35-38, jul./ago. 1995.

FREITAS, S. N. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FOUCAULT, M. **História da loucura na idade clássica**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARCÍA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem: linguagem, leitura, escrita e matemática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1995.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.;

RÊGO, T. C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-110.

JIMÉNEZ, R. B. (Org.). **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Danalivro, 1997.

MARCHESI, A.; MARTÍN, E. Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3. p. 24-35.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação escolar: comum ou especial?** São Paulo: Pioneira, 1987.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos de educação especial**. São Paulo: Pioneira, 1997. (Série Cadernos de Educação).

MATISKEI, A. C. R. M. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 20, n. 23, p. 185-202, jun. 2004.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MITTLER, P. **Educação inclusiva: contextos sociais**. São Paulo: ARAMED, 2003.

MORAES, A. C. R. **Geografia: pequena história crítica**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

QUEIRÓS, K. V. S. **Educação inclusiva, formação docente e ensino de geografia**. 2021. Monografia (Especialização em Docência na Educação Básica e Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Inhumas, 2021.

SANTOS, J. B. A dialética da exclusão/inclusão na história da educação de alunos com deficiência. **Revista da FAEEDBA**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 27-44, jan./jun. 2002.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

TEIXEIRA, P. P. Psicólogo escolar – esse desconhecido. **Revista Eletrônica de Psicologia**, Curitiba, n. 2, jul. 2003. Disponível em: www.utp.br/psico.utp.online. Acesso em: 9 fev. 2025.

UNESCO. **O correio da UNESCO**, ano 9, n. 3, p. 32, mar. 1981.

UNESCO. Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais. 1994