

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Laura Duarte

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE UBERLÂNDIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**

UBERLÂNDIA
2021

Laura Duarte

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE UBERLÂNDIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Geografia da
Universidade Federal de Uberlândia, como
requisito parcial à obtenção de título de mestre
em Geografia.

Orientadora: Profa. Dra. Adrianly de Ávila
Melo Sampaio

UBERLÂNDIA

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

D812f Duarte, Laura, 1998-
2022 Formação de professores de geografia na Universidade Federal de
Uberlândia na perspectiva da educação inclusiva [recurso eletrônico] /
Laura Duarte. - 2022.

Orientadora: Adrianly de Ávila Melo Sampaio.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-graduação em Geografia.
Modo de acesso: Internet.
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2025.5515>
Inclui bibliografia.
Inclui ilustrações.

1. Geografia. I. Sampaio, Adrianly de Ávila Melo, 1972-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-graduação em
Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

Rejâne Maria da Silva
Bibliotecária-Documentalista – CRB6/1925

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Laura Duarte

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DE UBERLÂNDIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**

Dissertação apresentada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Geografia, pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia.

Data da defesa: ____/____/____

Resultado: _____

Banca Examinadora

Prof.^a Dr^a Adriany de Ávila Melo Sampaio (orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia

Prof. Dr. Túlio Barbosa
Universidade Federal de Uberlândia

Prof. Dra. Carla Cristina Reinaldo Gimes de Sena
Faculdade de Ciências, Tecnologia e Educação – UNESP – Campus de Ourinhos

Prof. Dr. Vitor Ribeiro Filho
Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO

A pesquisa tem por objetivo principal identificar se a formação atualmente oferecida pelo Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia para seus estudantes capacita, ainda que de forma inicial, os licenciados para a prática da educação inclusiva em sala de aula. Para isso, a dissertação iniciou sua incursão científica pelo levantamento de um referencial teórico primário, para fins de análise do histórico da educação inclusiva no Brasil, com foco nas políticas públicas desenvolvidas a partir da Constituição de 1988, e da correlação entre o ensino de Geografia e a educação inclusiva, para compreender a importância dessa disciplina na formação do estudante. Trata-se de uma formação plural de um licenciado capaz de promover atividades de ensino, pesquisa e extensão para a formação de estudantes reflexivos, críticos e participativos na escola e na comunidade. Também foi feita uma análise do currículo atual Curso de Licenciatura em Geografia da UFU e identificou a oferta da disciplina Libras, obrigatória, e da disciplina Ensino de Geografia e Aprendizagem Inclusiva, optativa. Por fim, realizou-se uma coleta de dados, entrevistas, com dois grupos de sujeitos, professores do Curso de Licenciatura em questão e ex-alunos que atualmente ministram aulas no ensino regular. Em resumo, os professores acreditam na necessidade de uma educação inclusiva, mas não possuem conhecimento técnico e não costumam fomentar iniciativas em seu ciclo acadêmico que viabilizem debates e práticas voltadas tanto para sua própria qualificação, quanto para a capacitação dos estudantes que se tornarão licenciados em Geografia. Contudo, alguns sujeitos afirmaram falar sobre o assunto em sala de aula, mas sem muito aprofundamento. Para os licenciados a qualificação voltada para educação inclusiva também não foi/é procurada. Somente um dos participantes respondeu ter realizado um minicurso de metodologia de ensino para estudantes cegos e com baixa visão. Esses professores, à época em que cursaram a Licenciatura em Geografia, não receberam incentivo e/ou capacitação pertinente.

Palavras-Chaves: Inclusão escolar; Geografia; formação docente.

ABSTRACT

The research aims to identify whether the training currently offered by the Degree in Geography of the Universidade Federal de Uberlândia for its students enables, albeit initially, the graduates to practice inclusive education in the classroom. For this, the dissertation began its scientific incursion by surveying a primary theoretical framework, for the purpose of analyzing the history of inclusive education in Brazil, focusing on public policies developed from the 1988 Constitution, and the correlation between the teaching of Geography and inclusive education, to understand the importance of this discipline in student education. It is a plural formation of a graduate capable of promoting teaching, research and extension activities for the formation of reflective, critical and participant students at school and in the community. An analysis of the current curriculum of the Degree in Geography at UFU was also carried out and the offer of the Libras discipline, mandatory, and the discipline Teaching of Geography and Inclusive Learning, optional, was identified. Finally, there was a data collection, interviews, with two groups of subjects, teachers of the Licentiate Course in question and former students who currently teach classes in regular education. In summary, teachers believe in the need for inclusive education, but they do not have technical knowledge and do not usually encourage initiatives in their academic cycle that enable debates and practices aimed both at their own qualification and at the training of students who will become licensed in Geography. However, some subjects claimed to talk about the subject in the classroom, but without much depth. For graduates, the qualification focused on inclusive education was also not sought after. Only one of the participants answered that he had taken a mini course on teaching methodology for blind and low vision students. These teachers, at the time they attended the Degree in Geography, did not receive any incentive and/or relevant training.

Key words: School inclusion; Geography; teacher training.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho é dedicado a toda a minha família, amigos e professores, e principalmente a minha mãe Irahides, meu pai Zezé, meu irmão Felipe e minha vózinha Durica. Vocês são minha maior inspiração e motivação para tudo o que eu faço na vida. Pai, você não está mais aqui fisicamente, mas espero que esteja olhando por mim de onde estiver e que esteja sentindo a alegria e o orgulho que eu sempre te prometi. Obrigada por ter me dado tanto amor nesses 23 anos.

Mãe, meu milagre! Sem você eu não teria chegado nem perto de onde cheguei, você é minha força e meu exemplo de determinação. Esse amor que sinto por você me move e me fortalece de uma maneira que nunca vou conseguir explicar. Felipe, meu presente de Deus e meu eterno companheiro, você é luz e leveza nos meus dias e faz a minha vida ser mais feliz somente por você existir nela. Nem nos meus melhores sonhos eu poderia ter um irmão tão bom para mim quanto você é!

Agradeço a minha orientadora, prof.^a Adrianly, que foi tão paciente e amiga nos anos desde a graduação. Obrigada por todos os ensinamentos e acolhimento.

Sou muito grata a Deus por ter cruzado o meu caminho com o de pessoas tão incríveis, que trouxeram alegria e leveza para os momentos difíceis dessa caminhada. Espero que o meu trabalho possa contribuir de alguma forma para a educação e a pesquisa no Brasil. Comemoro com alegria, gratidão e amor essa conquista, agradecendo a todos que estiveram comigo durante a jornada.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	7
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO HISTÓRICA.....	14
2.1 Dos primeiros movimentos de inclusão ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).	14
2.2 Trajetória da educação especial no ordenamento jurídico brasileiro após a CF/88 ..	22
2.3 Educação para todos: o ensino de Geografia como prática inclusiva e equitativa....	28
3 GEOGRAFIA: FORMAÇÃO CURRICULAR DE PROFESSORES PARA PRÁTICA ESCOLAR INCLUSIVA.....	36
3.1 Um panorama da ciência geográfica sob o viés escolar.....	36
3.2 O professor: notas sobre formação, saberes e práticas profissionais.....	42
3.3 Perspectivas curriculares da formação do professor	50
4 CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NO BRASIL: FORMAÇÃO CURRICULAR.....	54
4.1 Surgimento e evolução dos cursos de Geografia no Brasil	54
4.2 O Curso de Graduação em Geografia da UFU: considerações gerais.....	62
5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	76
5.1 A investigação metodológica	76
5.2 Perfil dos participantes da pesquisa	80
5.3 Requisitos formativos de atuação profissional.....	81
5.3.1 O docente universitário	81
5.3.2 O licenciado	83
5.4 Características da vivência profissional sob a ótica da educação inclusiva	84
5.4.1 O docente universitário	84
5.4.2 O licenciado	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERENCIAS	102
ANEXO 1.....	108
ANEXO 2.....	112

1 INTRODUÇÃO

A inclusão da pessoa com deficiência na Educação Básica representa um desafio à sociedade. Em 2019, o Instituto Alana - uma organização de impacto socioambiental que promove o direito e o desenvolvimento integral da criança – encomendou ao Datafolha uma pesquisa com o objetivo de traçar um panorama relativo ao entendimento da população brasileira acerca do tema da educação inclusiva. Foram entrevistadas 2.074 pessoas acima de 16 anos e colhidas informações de mais de 7.000 brasileiros, de 130 municípios. Segundo os dados, 86% acreditam que as escolas se tornam melhores ao incluir pessoas com deficiência. Para 76% dos entrevistados, crianças com deficiência aprendem mais quando estudam com crianças sem deficiência.

Consonante às opiniões que prevaleceram na pesquisa do Datafolha, dentre os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil expressos na atual Constituição Federal, destaca-se a construção de uma sociedade, livre, justa e igualitária, que seja desprovida de preconceito e quaisquer outras formas de discriminação. Em um cenário de igualdade de oportunidades, a educação é um direito de todos, requisito indispensável para a formação do indivíduo, e a todos deve ser assegurado o acesso e a permanência na escola.

A educação é um direito social que objetiva o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercer a cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Contudo, a exclusão socioeducativa de pessoas com deficiência é uma celeuma facilmente identificada em toda a trajetória evolutiva da sociedade brasileira. Desde a colonização, entre povos originários que adotavam práticas de exclusão em arranjos sociais primitivos, passando pela ideia de deficiência atrelada à doença e por movimentos identitários que ressignificaram o indivíduo com deficiência como um cidadão com direitos e garantias.

O que se evidencia atualmente é a necessidade de uma escola cada vez mais inclusiva e organizada para funcionar em prol de diversas demandas de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a coleta de dados quantitativos corrobora a análise acerca de como está evoluindo a inserção de estudantes com demandas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede regular de ensino.

Considerada a pesquisa estatística de maior importância para a avaliação educacional brasileira, o Censo Escolar, promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), é realizado em conjunto com as secretarias de educação dos estados e municípios e tem como participantes todas as escolas do país, sejam elas públicas ou privadas. De acordo com o Censo realizado em 2019, em classes comuns da

Educação Básica, havia 47.874.246 estudantes. Desse total, apenas 2,61% era estudante com deficiência, correspondendo a 1.250.967 pessoas. Esse número é 34,4% maior do que o observado no ano de 2015. Verificou-se também que 70,81% dos estudantes com deficiência estavam no Ensino Fundamental.

Os dados quantitativos fornecidos por pesquisas realizadas em todo o país são amplamente utilizados para justificar a necessidade de que a educação inclusiva esteja na pauta de debates acadêmico-científicos, como é o caso desta dissertação, além de se demonstrar que a demanda por AEE está em evolução crescente.

Na seara da atuação dos profissionais do magistério na educação inclusiva, a formação de professores é uma tema que tem sido amplamente trabalhado pela comunidade acadêmico científica, e também se constitui como objeto de políticas públicas praticadas pelo Estado, como parte de uma tentativa de reestruturação escolar para construção, adaptação e reforma de um aparato físico, pedagógico e experiencial que garanta o exercício dos direitos fundamentais para todos os cidadãos, conforme previsto na Constituição Federal hodierna.

A esse respeito, “(...) um dos grandes desafios dos cursos que formam professores é a elaboração de um currículo que venha a desenvolver nos acadêmicos competências, habilidades e conhecimentos para que possam atuar em uma escola realmente inclusiva (...)”. (FREITAS, 2006, p.176). O professor é um integrante da estrutura educacional que dará ao indivíduo as ferramentas necessárias para se desenvolver criticamente e encontrar uma forma de se colocar em sociedade como um cidadão.

Partindo dessa ideia de reforma curricular para qualificação adequada dos professores em relação ao ensino e aprendizagem inclusiva, a pesquisa em questão desenvolveu ao longo de quatro capítulos, uma reflexão acerca das políticas públicas adotadas no Brasil para educação inclusiva, bem como da preparação teórica e prática dos profissionais que se tornarão professores de Geografia, mais especificamente, do currículo atualmente praticado pelo Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

O estudo contou com um referencial teórico baseado na coleta e análise de documentos jurídicos que regularizam políticas públicas e direcionam a atuação do Estado e da sociedade na condução da educação, compreendendo leis, decretos, resoluções, pareceres, regimentos, dentre outros. Junto a isso, adotar-se-á uma fundamentação científica advinda dos principais estudiosos da área, tais como: Mazzotta (2005); Freitas (2006); Hornby (2014); Cavalcanti (2015; 2016 e 2019); Sampaio (2017). Em especial, no capítulo três, será realizada uma análise dos componentes curriculares do Curso de Licenciatura em Geografia da UFU, com foco em disciplinas com conteúdos que englobam a educação inclusiva.

Debruçar-se sobre o tema da inclusão no ensino regular de pessoas com deficiência é, antes de tudo, encarar o fato de que não há respostas definitivas para os anseios advindos da necessidade de acolhimento daquele que é “diferente” aos olhos de determinado padrão social adotado. Diferença não é uma qualidade que pode ser sistematizada em um rol taxativo de características que, se, ou apesar de, existentes, não devem jamais negar ao indivíduo o acesso à cidadania, postulado que implica na prática de direitos e deveres legitimadores da sua condição de indivíduo pertencente a uma determinada ordem social legalmente instituída.

De acordo com o Artigo 2º do Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº. 13.146/15 atualmente em vigor:

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

Contudo, a inclusão não se limita apenas às deficiências apontadas no Estatuto, ao contrário, existem realidades diversas que ensejam a necessidade de acolhimento do diferente pela sociedade. A esse respeito, Sampaio (2017) esclarece que a inclusão também é “(...) aceitar as etnias e classes diferentes do que o padrão de organização e de beleza que a escola comum assumiu desde a sua institucionalização no século XIX (...). A escola que inclui deve possibilitar o melhor entendimento do estudante sobre sua origem (...)” (SAMPAIO, 2017, p.20).

De fato, a escola inclusiva deve ser a que se orienta pelo reconhecimento da diferença não como condição limitante, mas como uma necessidade especial que pode ser compreendida e ressignificada. É imprescindível que o espaço escolar se organize como um local de desenvolvimento de faculdades humanas que extrapolam a transmissão de conteúdo e ensejam experimentações, descobertas, evoluções pessoais e coletivas, além da construção de identidade e de princípios norteadores da vida adulta.

Nesse sentido, o Artigo 5º da Resolução nº. 2 de 2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE), considera estudantes com necessidades educacionais especiais aqueles que venham a apresentar, durante o processo de ensino e aprendizagem “(...) dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento (...), vinculadas a uma causa orgânica específica (...) ou relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências (...) altas habilidades/superdotação (...)” (CNE, 2001, p. 3).

Por sua vez, o plano de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Brasil, 2013), traz em seu texto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena; Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes

e jovens em situação de itinerância; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Trata-se de conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas (Brasil, 2013). A abordagem de diferentes temas adveio da necessidade de atualização e ampliação do direito à educação de crianças, adolescentes e daqueles que não tiveram a oportunidade de estudar quando se encontram nessa faixa etária. Contudo, ainda que haja normas escritas,

(...) a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos. (BRASIL, 2013, p. 14).

E no cenário de conquistas sociais que buscam a promoção de reformas educacionais amplas e inclusivas, o professor de Geografia se insere como um sujeito de grande relevância, cujo trabalho deve extrapolar a sala de aula. O indivíduo, ao ter contato com o meio em que vive, é provocado a pensar, abstrair e interpretar o espaço e as experiências vividas. Nesse processo, o professor de Geografia busca incentivar o reconhecimento do espaço de forma crítica, para que o estudante tenha consciência do lugar em que ocupa e seja capaz de agir positivamente no mesmo.

Essa tomada de consciência crítica do indivíduo será capaz de formá-lo um agente de mudança social. Freire (2005) explica que:

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora. (FREIRE, 2005, p. 33)

Sendo a Geografia um componente curricular obrigatório na Educação Básica, é necessário formar professores que se preocupem com questões essenciais para o ensino da disciplina, estimulando os estudantes a compreender e acolher diferenças, fazerem perguntas a respeito do mundo em que vivem, e finalmente se sentirem parte dele. Ao professor também deve ser oferecida uma qualificação que o prepare para a realidade que será encontrada,

focada em compreender as diferentes necessidades e realidades do estudante com demandas de inclusão e, assim, exercer de fato uma prática metodológica e gestora de educação que emancipa o diferente e acolhe vulnerabilidades e desigualdades.

Compreende-se que uma sociedade contemporânea multicultural, deve ser aquela onde a escola inclusiva é um espaço em que todos os indivíduos contribuam de forma crítica e reflexiva para a construção do conhecimento, independente das diferenças existentes entre os mesmos, de forma que se efetive na perspectiva de uma aplicabilidade concreta no cotidiano. A respeito da noção de multiculturalismo na escola adotada nesse trabalho, Bavaresco e Tacca (2016) trazem a seguinte contribuição:

O multiculturalismo é a valorização da diversidade cultural que busca eliminar preconceitos e estereótipos construídos historicamente, procurando formar uma sociedade alicerçada no respeito e dignidade do outro com suas diferenças. Portanto, é preciso pensar nas diferenças dentro de suas “diferenças”, e o multiculturalismo abre espaço para refletir a complexidade e as divergências classificatórias da atualidade. O multiculturalismo é o reconhecimento das diferenças e da individualidade de cada um. A escola por se configurar como espaço legítimo onde ocorre o processo de socialização, é o ambiente no qual mais se discute a questão da diversidade – cultural racial e social. Para que este processo aconteça é necessário o convívio multicultural que implica respeito ao outro e ao diálogo com os valores do outro. (BAVARESCO; TACCA, 2016, p. 61).

Diante disso, questiona-se: como a inclusão é entendida? Qual o sentido primordial das relações estabelecidas entre o conteúdo da Geografia e a materialização da aprendizagem dessa disciplina para os estudantes com deficiência? O Curso de Licenciatura em Geografia da UFU prepara os futuros professores para praticar a inclusão em salas de aula? E de que forma os docentes do referido curso tratam esse tema em suas respectivas aulas?

Todas essas indagações fazem parte da motivação acadêmico-científica que fomentou o interesse da aluna/pesquisadora na realização do presente estudo, que buscou apresentar uma reflexão teórica, bem como analisar resultados qualitativos advindos de uma coleta de dados específica, que será explicada no decorrer desta introdução, e cuja intenção é encontrar respostas norteadoras.

Nesse contexto, cita-se como objetivo geral, compreender o processo de formação inicial dos estudantes do Curso de Licenciatura em Geografia da UFU (Campus Santa Mônica), na perspectiva da educação inclusiva, bem como o desenvolvimento dessa prática sob a perspectiva dos docentes universitários do curso em questão. De forma específica, objetiva-se: Analisar o histórico da educação inclusiva no Brasil; Correlacionar o ensino de

Geografia e a educação inclusiva, para compreender a importância dessa disciplina na formação do estudante; Analisar o atual currículo do curso de Licenciatura em Geografia da UFU para identificação de como o mesmo proporciona aos estudantes um primeiro contato com questões relacionadas à educação inclusiva; Realizar entrevistas com docentes universitários e licenciados, para verificar o panorama da qualificação profissional.

Para o atendimento dos objetivos propostos, em um primeiro momento, foi realizada uma pesquisa cuja abordagem metodológica é bibliográfica. Conforme esclarece Oliveira (2007), a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico, tais como livros, periódicos, artigos científicos, e cuja principal finalidade é proporcionar ao pesquisador o contato direto com obras que tratem do tema do estudo.

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (...). A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p.2).

Em consonância, realizou-se uma coleta de dados, por meio de um roteiro de entrevista semiestruturado, elaborado com base no referencial bibliográfico e nas perguntas norteadoras da pesquisa. A entrevista é um dos principais recursos metodológicos para análise nas pesquisas sociais, e o método qualitativo objetiva uma posterior análise de conteúdo para evidenciar os pontos que conferem a cientificidade do estudo. Trata-se de um método que responde aos anseios das ciências humanas, por meio das quais investigadores e investigados são agentes da pesquisa, e a reflexão do sujeito (investigador) é caracterizada pelo subjetivismo de suas análises empíricas. (MINAYO; SANCHES, 1993).

Segundo Pedroso (2017), o que o sujeito tem a dizer (sua fala) traz uma série de significações que são passíveis de análise, pois agrupam vários aspectos simbólicos que afloram em conjunto com a abordagem teórica da análise realizada. A fala do sujeito possibilita o entendimento do espaço vivido e/ou da experiência vivida que, no contexto da análise de conteúdo é essencial para a percepção do espaço social, proporcionando uma série de conhecimentos e informações, que podem complementar a proposta metodológica e os pontos a serem verificados na investigação.

Os sujeitos que aceitaram participar da pesquisa, cuja identidade foi totalmente preservada, são licenciados do Curso de Licenciatura em Geografia da UFU, ofertado na modalidade presencial no Campus Santa Mônica entre os anos de 2000 a 2019, e docentes

universitários que trabalharam no referido Curso no ano de 2020 (período que as entrevistas foram realizadas), e que foram escolhidos por ministrarem disciplinas cuja temática permite a abordagem do tema da educação inclusiva. Todos os sujeitos foram convidados mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que foi lido e assinado pelos mesmos no momento do aceite.

A aluna/pesquisadora conduziu a entrevista, cujo áudio e imagem foram gravados para transcrição das respostas dissertativas com precisão e fidelidade do discurso. Ressalta-se que o todo o material de gravação foi descartado tão logo não se fez mais necessário para análise dos resultados obtidos e, que no tratamento dos dados, a pesquisadora se preocupou em verificar o significado que as pessoas deram aos conceitos, experiências vividas e projetadas, com um enfoque indutivo.

Em dada medida, o método qualitativo escolhido se assemelha a uma maneira de interpretar o cotidiano formativo dos sujeitos analisados, que estão situados em um contexto específico, e a pesquisadora buscou aproximar sujeitos e conteúdo, por meio de uma provocação reflexiva que pôde semear uma ideia de empatia.

No capítulo dois, foram realizadas algumas reflexões de cunho histórico acerca dos principais movimentos, institutos, associações e espaços de convivência e debate de pessoas com deficiência no Brasil e das políticas públicas adotadas para viabilizar o processo de inclusão social dessas pessoas, com foco na trajetória da educação inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro após a CF/88.

Já no capítulo três, encontrar-se-ão considerações a respeito da formação de professores de Geografia para a educação inclusiva e da proposta atual do Ministério da Educação (MEC) para reformulação do currículo dos cursos de graduação em Geografia.

Por sua vez, no capítulo quatro foi realizada uma análise do currículo do Curso de Licenciatura em Geografia da UFU, para verificar se a matriz curricular oferece atualmente disciplinas e/ou práticas que fomentem a formação para atuar nos primeiros processos de inclusão escolar. E por fim, no capítulo cinco, a pesquisadora apresentou a análise dos resultados oriundos da coleta de dados, conforme explicado na metodologia.

A inclusão envolve a reestruturação das culturas, políticas e práticas escolares, no combate de ações elitistas e excludentes. A educação inclusiva é um ato de democracia e seguridade social. É praticar o que Constituição Federal garantiu na teoria, viabilizando o acesso de toda e qualquer pessoa à escola regular, e quando necessário, ter acesso ao AEE com metodologia, espaço físico e profissionais qualificados.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REFLEXÃO HISTÓRICA

No decorrer deste capítulo refletiu-se acerca dos principais momentos históricos que corporificaram o movimento de pessoas com deficiência no Brasil, na busca, em um primeiro avanço, por uma identidade comum e pelo acolhimento mútuo. À medida que tanto a sociedade civil quanto o Estado abandonam a ideia de assistencialismo e filantropia no tratamento da pessoa com deficiência, esse grupo de pessoas toma para si a dianteira dos processos de reivindicação de direitos e garantias, e o movimento ganha contornos políticos e representatividade diversa.

Aqui também é realizada uma discussão acerca de políticas públicas adotadas para viabilizar direitos, deveres e garantias, com foco na educação inclusiva, uma vez que se entende que é através da aprendizagem que a pessoa desenvolve autonomia intelectual e social, valendo-se do que preconiza a Constituição Federal hodierna e outros postulados jurídicos, tais como: a Política Nacional de Educação Especial (PNEE); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); a Resolução CNE/CEB nº. 2/2001, em seu Artigo 2º, o Plano Nacional de Educação (PNE), entre outros.

Não há respostas suficientes, porque os anseios acompanham o surgimento de novas demandas e do resgate de tantas outras historicamente negligenciadas. Ao contrário do que pensam aqueles que adotam uma interpretação restritiva a respeito da inclusão do “diferente”, atentando-se apenas para deficiência física e cognitiva, esta pesquisa alicerça-se na ideia de que a educação inclusiva deve ser trabalhada sob a ótica do preparo do indivíduo para experienciar a vida em comunidade em sua plenitude, e que o “diferente” se encontra em todas as classes sociais.

Sendo assim, os conteúdos obrigatórios nas escolas devem ser apresentados e trabalhados com o intuito de promover uma percepção/compreensão do todo e de si mesmo, por parte dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a última seção deste capítulo apresenta reflexões a respeito da educação como um direito de todos, e do ensino de Geografia como prática inclusiva e equitativa.

2.1 Dos primeiros movimentos de inclusão ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para compreender o tema de pesquisa, é necessário promover uma análise do seu processo histórico que, uma vez conhecido, permite ao pesquisador construir um raciocínio alicerçado em uma lógica evolutiva do comportamento social, econômico e político de uma sociedade. Partindo desse entendimento, realizou-se uma breve retrospectiva a respeito de

como se caracterizou o movimento de pessoas com deficiência no Brasil, no decorrer de um processo que atualmente enseja a adoção de um Atendimento Educacional Especializado (AEE) com foco na inclusão e igualdade social.

Nesta seção, encontra-se ainda uma reflexão acerca do desenvolvimento de políticas públicas de educação inclusiva, com destaque para a legislação a partir da atual Constituição Federal, que, já na fase de elaboração textual, ou seja, durante a Assembleia Nacional Constituinte, contou com a notável participação de grupos de pessoas com deficiência, engajados na defesa da garantia de direitos humanos.

A legislação não nasce do nada, como inspiração ou *insight* momentâneo, por desejo deste ou daquele; é resultante de um processo histórico em que ações se desenvolvem e criam impasses e questionamentos pela forma como são praticadas, o que pode gerar movimentos de vários segmentos sociais, movimentos que são levados aos órgãos reguladores, que se podem mostrar mais ou menos atentos ou interessados nas questões levantadas, e que, em situação de negociação em contexto político, procuram criar balizas onde elas não existiam ou reformular orientações quando estas parecem não mais atender às condições de qualidade, pensadas para as atividades desenvolvidas. (GATTI, 2008).

A temática de políticas públicas que viabilizam práticas educacionais de inclusão, remonta a uma luta historicamente delineada pela discussão de preceitos éticos e normativos que acompanham a inserção social de pessoas com deficiência. Nesse contexto, o debate ganha contornos identitários de classe quando há a transição da ideia de deficiência associada à doença, e, portanto, interpretada por um modelo médico, para uma abordagem social e humanista, ligada ao surgimento de associações de pessoas com deficiência que buscavam sistematizar a luta por inclusão social.

A partir de meados do século XX, é possível observar o surgimento de organizações criadas e geridas pelas próprias pessoas com deficiência. A motivação inicial é a solidariedade entre pares nos seguintes grupos de deficiência: cegos, surdos e deficientes físicos que, mesmo antes da década de 1970, já estavam reunidos em organizações locais – com abrangência que raramente ultrapassava o bairro ou o município –, em geral, sem sede própria, estatuto ou qualquer outro elemento formal. Eram iniciativas que visavam ao auxílio mútuo e à sobrevivência, sem objetivo político prioritariamente definido. Essas organizações, no entanto, constituíram o embrião das iniciativas de cunho político que surgiriam no Brasil, sobretudo durante a década de 1970. (LANNA JÚNIOR, 2010, p.28).

Contudo, não cabe aqui desenvolver, desde os primórdios até os dias atuais, uma reflexão de dimensões pluridisciplinares e cuja retrospectiva por si só já se constitui como uma pesquisa única, já que pensar a inserção social de pessoas com deficiência ao longo da evolução da humanidade é refletir acerca do próprio processo civilizatório.

O que se tem nos parágrafos a seguir, é um lastro histórico conciso a respeito da exclusão de pessoas com deficiência no país, nas diversas searas da sociedade. Sabe-se que esse grupo de pessoas foi relegado ao longo de vários processos históricos a inequívocas situações de extermínio, marginalização e rejeição, aliadas a abordagens assistencialistas e pouco assertivas.

No que concerne à história brasileira, e uma vez que questões relacionadas às pessoas com deficiência não foram devidamente registradas para estudos hodiernos, pesquisadores do tema traçam um caminho que se origina na marginalização dos povos indígenas e em práticas de inclusão entre os índios, passando pela fase escravagista e a ideia de deficiência associada a doença.

Muitos relatos de cientistas sociais afirmam que em diversas culturas indígenas, crianças com deformidades físicas congênitas eram rejeitadas logo após o nascimento, sendo relegadas ao completo abandono na selva, a sacrifícios religiosos ou outro destino fatalista.

Nas antigas civilizações (e em algumas sociedades tribais dos dias atuais), existia a prática de eliminação pura e simples de seus membros que nasciam ou adquiriam deficiências por meio de doenças, acidentes rurais ou de caça. Usavam como argumento para o sacrifício, a ideia de que o indivíduo iria sofrer, ao longo de sua vida, as condições precárias da época, além da eliminação da vítima em função da coletividade. (...) Já existia a segregação, apoiando-se no tripé: preconceito, estereótipo e estigma. (FIGUEIRA, 2021, p. 24).

Ainda de acordo com Figueira (2021), muitos foram os males e deficiências incapacitantes que atingiram os povos nativos e os negros no Brasil Colonial e Imperial, advindos de castigos físicos severos, carências alimentares e condições de vida precárias. Tais indivíduos eram abandonados à própria sorte quando não mais podiam servir como escravizados, ou exterminados a mando do seu senhor.

Havia pouca ou nenhuma expectativa de tratamento, cura e acolhimento social para essas pessoas, vítimas de lesões físicas graves e permanentes, infecções virais e bacterianas de origem até então desconhecida e de males sensoriais crônicos ou congênitos. Faz-se importante ressaltar que a abolição da escravidão não melhorou as condições socioeconômicas dos ex-escravizados, ou seja, um grande contingente de pessoas continuou a vivenciar a pobreza em todas as suas facetas, e muitos permaneceram na exploração trabalhista, relegados à marginalização social.

A deficiência física e/ou cognitiva também encontrou rejeição nas mais variadas classes sociais. Crianças eram constantemente abandonadas em igrejas e orfanatos ao nascerem com alguma celeuma evidente, ou criadas às escondidas do restante da família e da

sociedade, sem receber educação ou qualquer tipo de tratamento que pudesse lhes trazer algum benefício. E quando o “problema” se mostrava com o passar da idade ou era adquirido como consequência de uma lesão ou doença, não raro recolhiam-se as pessoas com deficiência em igrejas, hospitais ou prisões.

A necessidade de que houvesse práticas de educação inclusiva era latente. Nesse sentido, ainda no século XIX destaca-se como iniciativa estatal pioneira na América Latina, a criação de duas instituições escolares voltadas para pessoas com deficiência: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, com a oferta do ensino das Letras, Ciências, Religião e Ofícios Manuais. Vale ressaltar que nesse período da história brasileira, a cegueira e a surdez foram as únicas deficiências reconhecidas pelo Estado como passíveis de uma abordagem inclusiva.

Historicamente, pode-se afirmar que a Escola Especial quando foi concebida era um avanço em relação à estrutura da época, por volta do início do século XIX, pois até então as pessoas que não eram consideradas normais tinham o direito apenas à segurança do asilo. Por sua vez, a segurança do asilo foi também um avanço, na medida em que, antes disso, as pessoas “anormais” eram mortas ao nascer ou abandonadas.(...) Ainda hoje, apesar das leis que favorecem a inclusão, é possível encontrar instituições de apoio à pessoa com deficiência que a tratam como um ser humano em estado vegetativo, sem vontade própria e incapaz. (SAMPAIO, 2017, p.19).

A ideia de uma escola que trate os desiguais de forma desigual a fim de igualá-los é uma evolução socionormativa de identidade que, em determinado grau, compreende o indivíduo como um ser consciente da sua existência e que almeja emancipar-se por meio da educação. A organização da cidadania em um Estado Democrático de Direito orienta-se pela garantia à educação e a uma rotina escolar legalmente instituída, portanto, a emancipação política e social que pressupõe a manutenção da liberdade e da dignidade humana, nasce e evolui na escola.

No período compreendido entre a Proclamação da República e a promulgação da CF/88, a sociedade civil concretizou diversas iniciativas para atender às demandas de pessoas com deficiência, voltadas para reabilitação física, atendimento educacional, psicológico e familiar. Cita-se: as Sociedades Pestalozzi, Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD).

Tanto os institutos do Império, voltados para a educação de cegos e surdos, quanto as organizações surgidas na República, direcionadas às pessoas com deficiência intelectual e à reabilitação, embora não tivessem nenhum cunho político claramente definido, propiciaram, mesmo que para poucos, espaços de convívio com seus pares e discussão de questões comuns. Nesse sentido, contribuíram para forjar uma identidade das pessoas com deficiência. Foram precursoras, naquele momento, da formulação do ser cego, surdo, deficiente

intelectual e deficiente físico não apenas na denominação, mas em sua identificação como grupo social. Todas as iniciativas, desde o Império até a década de 1970, são parte de uma história na qual as pessoas com deficiência ainda não tinham autonomia para decidir o que fazer da própria vida. Todavia, entre as pessoas com deficiência, esse foi um período de gestação da necessidade de organização de movimentos afirmativos dispostos a lutar por seus direitos humanos e autonomia, dentre os quais se destaca a capacidade de decidirem sobre a própria vida. (LANNA JÚNIOR, 2010, p.28).

Como consequência da necessidade de sistematização de movimentos afirmativos idealizados e liderados por pessoas com deficiência, e do exercício de uma autonomia participativa, que viria a ser politicamente reconhecida durante a Assembleia Nacional Constituinte que resultou na CF/88, é relevante discorrer a respeito dos movimentos associativistas que adotaram iniciativas revolucionárias para o ensino e aprendizagem de cegos, surdos e pessoa com deficiências físicas.

Para pessoas com deficiência visual, a criação do sistema Braille, em 1829 na França, impactou profundamente o processo de ensino e aprendizagem, e esse sistema se concretizou como a prática mais efetiva de escrita e leitura para os cegos. No Brasil, observa-se na década de 1950 um movimento entre pessoas com deficiência visual que corporificou diversas associações na tentativa de unificação de interesses em comum. Destaca-se, nesse período, a autorização dada pelo Conselho Nacional de Educação para que estudantes cegos ingressassem nas faculdades de Filosofia.

Novas organizações associativistas surgiram no início da década de 1960, quando as pessoas com deficiência visual fomentaram o debate contra a Campanha Nacional de Educação dos Cegos, e sobre o internamento de cegos em instituições. Essa prática era questionada, considerada fator de exclusão e de reforço à discriminação. O debate contribuiu para o crescimento do número de associações criadas por pessoas com deficiência visual. Essas novas associações se diferenciavam de suas precedentes, surgidas na década de 1950, pois defendiam interesses amplos da pessoa com deficiência muito além da questão econômica: lutavam por educação, profissionalização, cultura e lazer. (...). A primeira entidade nacional foi o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos (CBEC), fundado no Rio de Janeiro, em 1954. (...) O Conselho era filiado ao Conselho Mundial para o Bem-Estar dos Cegos. O Conselho Mundial para o Bem-estar dos Cegos transformou-se na União Mundial dos Cegos (World Blind Union), que é atualmente a principal organização de cegos no mundo. A União Mundial dos Cegos foi criada em 1984, quando o Conselho Mundial e a Federação Internacional dos Cegos se fundiram no novo órgão. (LANNA JÚNIOR, 2010, p.30).

A esse respeito, registros históricos apontam que, na década de 1950, em caráter experimental, foi instalada no ensino regular a primeira classe braille do Estado de São Paulo. Vinte anos depois, predominava no país a filosofia da educação integrada, com a ideia de

incorporar estudantes com deficiência em classes regulares, ressaltando que o estudante com deficiência deveria se adaptar à escola regular, e não o contrário.

Em uma perspectiva nacional, a primeira entidade fundada foi o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos (CBEC), em 14 de dezembro de 1954, seguindo-se a ele a Federação Brasileira de Entidades de e para Cegos (Febem), fundada em 1984. Atualmente, tem-se a Organização Nacional de Cegos do Brasil (ONCB), uma organização não governamental sem fins lucrativos resultante do movimento unificado de cegos, fundada em 2008 e que representa, de forma direta, cerca de 90 entidades das cinco regiões do país.

Em relação à história do movimento associativista dos surdos, o protagonismo está no embate ocorrido entre as duas formas de utilização da Língua Brasileira de Sinais: o oralismo e o método misto. Em termos sucintos, em 1880, no Congresso Internacional de Professores Surdos ocorrido na Itália, o método oral foi escolhido como mais eficiente para educação de surdos e como consequência, a Língua de Sinais foi proibida em diversos países, incluindo no Brasil, sob o argumento de que era prejudicial ao processo de oralização dos surdos.

Os alunos surdos eram proibidos de usar a Língua de Sinais; assim, para impedir-lhes o uso, foram adotadas medidas extremas tais como: forçar os alunos a manter os braços cruzados, amarrar as mãos, comparar quem usava a língua de sinais com macacos. Os códigos não foram eliminados, mas conduzidos ao mundo marginal. Os movimentos dos surdos passaram, então, a constituir-se como uma resistência às práticas “ouvintistas” (...) Grande parte das associações de surdos surgiu exatamente nos períodos de maior ênfase à oralidade e à negação da diferença, envolvendo o final do século XIX até aproximadamente as décadas de 1960 e 1970. Ou seja, um dos principais fatores de reunião das pessoas surdas era, e ainda é, o uso e a defesa da Língua de Sinais. (LANNA JÚNIOR, 2010, p.32).

No ano de 1987 foi fundada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), com vários objetivos, dentre os quais: de promover a educação e a cultura dos indivíduos surdos; incentivar a criação e o desenvolvimento de novas instituições voltadas para o aprimoramento constante das técnicas de diagnóstico, prevenção, estimulação precoce, educação, profissionalização e integração da pessoa com deficiência auditiva.

Atualmente, a Língua de Sinais é reconhecida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como língua natural das pessoas surdas, e no Brasil é legalizada pela Lei n.º 10.436/2002 como meio de comunicação e expressão advindo de um sistema linguístico com estrutura gramatical própria, não podendo, contudo, substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Por sua vez, as associações de pessoas com deficiência física foram inicialmente caracterizadas pelo interesse na prática do esporte adaptado e para viabilizar a sobrevivência

socioeconômica de seus filiados. São exemplos dessas organizações: a Associação Brasileira de Deficientes Físicos (Abradef); o Clube dos Paraplégicos de São Paulo; e a Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes (FCDD), atualmente Fraternidade Cristã de Pessoas com Deficiência do Brasil (FCD/BR), presente em várias cidades.

As organizações desportivas, ao arregimentarem pessoas com deficiência para auxílio mútuo, propiciaram o início da percepção por parte dessas pessoas da necessidade de se discutir uma inserção social até então não questionada. “Isso ensejou, no final da década de 1970, (...) o surgimento de organizações de pessoas com deficiência, (...) com o objetivo de conquistar espaço na sociedade, direitos e autonomia para conduzirem a própria vida.” (LANNA JÚNIOR, 2010, p.33).

Tem-se como um importante marco histórico o ato da Organização das Nações Unidas (ONU), que proclamou o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, sob o tema “Participação Plena e Igualdade”. Essa iniciativa propagou discussões por todo o mundo, e no Brasil o movimento sistematizado culminou com a fundação da “Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes”.

Ainda na década de 1980:

(...) foi configurado, no Brasil, um movimento organizado, estruturado, separado por áreas de deficiências e que tentou se articular num Conselho Brasileiro de Pessoas Portadoras de Deficiência, unindo todas essas representações, mas que, infelizmente, não se conseguiu colocar em funcionamento. (...) A separação por áreas de deficiência refletia a diversidade de aspirações existentes no movimento. As especificidades de cada grupo, as dificuldades de consenso, sobretudo quanto ao exercício da liderança, fizeram com que o movimento decidisse tomar outro rumo. Essa decisão, no entanto, não significou uma cisão em vários movimentos, mas uma alteração decorrente da decisão amadurecida nas discussões entre as pessoas com deficiência, reflexo dos conflitos internos ao próprio movimento. A estratégia de separar por área de deficiência visava melhor atender às especificidades de cada uma, sem excluir a ação conjunta para as questões de âmbito geral. Prova disso foi a articulação nacional empreendida pelas pessoas com deficiência em 1987 e 1988, por ocasião das discussões da nova Constituição Federal. (LANNA JÚNIOR, 2010, p.67).

Inúmeras foram as tentativas de unificação nacional das pessoas com deficiência, durante a década de 1980, e rearranjos políticos importantes resultaram na organização do movimento por grupos com a mesma manifestação.

O interesse público foi reconhecido pelo Estado brasileiro com a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), em 1986, e da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em 1989. A partir de 2003, a política para a pessoa com deficiência está vinculada diretamente à

Presidência da República, por meio da pasta de Direitos Humanos, e o que se tem atualmente é a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência que atua na articulação e coordenação das políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência.

No decorrer das reflexões históricas acerca do caminho empreendido pelas pessoas com deficiência no país rumo à conquista de direitos e garantias, pesquisadores do tema identificam o associativismo brevemente mencionado nos parágrafos anteriores, como uma fase de sementeira de movimentos vindouros que seriam amplamente disseminados durante a fase de redemocratização, após o regime civil-militar.

Trata-se de uma fase na qual os movimentos sociais, antes cerceados pelo governo ditatorial, ressurgiram com caráter político, dentre os quais o movimento das pessoas com deficiência, que se articularam em novas organizações e criaram estratégias para reivindicar igualdade, garantias de direitos e tantos outros institutos de inserção social que viabilizam a cidadania em sua plenitude. Esse movimento se reflete no texto da CF/88, que é conhecida como “Constituição Cidadã”, uma resposta aos anseios de uma sociedade que, por meio da expressão ativa nos processos decisórios, buscava se desfazer das amarras opressoras de um regime civil-militar.

No Brasil, durante muito tempo, pouco se falou acerca da deficiência mental. Seja por completo desconhecimento, preconceito ou simples desinteresse, o fato é, na história registrada da humanidade, somente com o desenvolvimento do método científico, na Idade Moderna, é que a deficiência mental começou a ser estudada como uma condição biológica, e a pessoa com deficiência deixou de ser tratado sob a ótica da superstição religiosa. Apenas as deficiências visuais, auditivas e físicas foram foco de preocupação, tanto da sociedade civil quanto do poder público.

A esse respeito, Pires e Sampaio (2017) esclarecem que:

No contexto brasileiro, já foram erroneamente entendidos como “pessoa com deficiência mental” diversos tipos de crianças, desde estudantes indisciplinados, com aprendizagem lenta e abandonados pela família, ou pessoas com lesões orgânicas, até os indivíduos com distúrbios mentais graves, ou seja: toda criança considerada fora dos padrões ditados pela sociedade. (PIRES; SAMPAIO, 2017, p.234)

Os principais marcos históricos brasileiros que representam uma preocupação social com a necessidade de acolhimento da pessoa com deficiência mental são: a fundação da Sociedade Pestalozzi, em 1945, e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, em 1954. Cita-se também, no ano de 1960, a criação da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação das Pessoas com Deficiências Mentais.

Atualmente, a CF/88 preconiza o Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, e MEC adotou um enfoque plural para caracterizar a deficiência mental, nos moldes do que é proposto pela “Associação Americana de Deficiência Mental” (AAMR), uma vez que se trata de uma condição com variados quadros clínicos de “insuficiência intelectual” com significativa redução do funcionamento do intelecto, se comparado à média da sociedade, associado a aspectos do funcionamento adaptativo humano.

No contexto da legislação brasileira, a seção seguinte apresenta as principais iniciativas de políticas públicas que se desenvolveram após a CF/88, para fins de inclusão da pessoa com deficiência no cenário educacional regular.

2.2 Trajetória da educação especial no ordenamento jurídico brasileiro após a CF/88

Conforme expresso na CF/88, a educação é um direito de todos que deve ser garantido pelo Estado e pela família ao longo da vida, e em igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Na seara do pluralismo social, encontra-se a garantia de AEE, conforme incisos III e V do Artigo 208 da CF/88: “(...) Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (...) acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (...).” (BRASIL, 1988).

O texto máximo do ordenamento jurídico fornece o terreno para a semeadura de políticas públicas específicas ao atendimento da necessidade de construção de uma rede de ensino e aprendizagem inclusiva, uma vez que a educação escolar é parte fundamental para formação do cidadão. Ademais, “quando a educação escolar não é segregadora (...), há ganhos na formação individual dos que têm e dos que não têm deficiência (...).” (CROCHÍK, 2012, p.41). Esse autor ainda tece as seguintes contribuições:

Como as propostas de educação inclusiva preveem modificações substanciais na arquitetura da escola, nos métodos de ensinar e avaliar, mesmo quando alunos com deficiência são aceitos, não necessariamente tem condições de ser incluídos; quando tais alterações não são feitas, temos o que é denominado educação integrada (...), que se já significa um bom avanço em relação à educação segregada, ainda não possibilita a plena inclusão dos alunos antes segregados, quer pelo fato de que estudavam em instituições especiais/classes especiais, quer porque não estudavam em nenhum lugar. A proposta de educação inclusiva implica o reconhecimento das diferenças e as adequadas condições para que essas não sejam obstáculo à formação; (...) A educação inclusiva, assim, não deve desconhecer as diferenças, mas proporcionar recursos para o cumprimento dos objetivos escolares. (CROCHÍK, 2012, p.42).

A partir da CF/88, a Educação é elevada ao status de Direito Social, assim como a saúde, alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, e a assistência aos desamparados. Em relação a esse período histórico, Kassar (2011) acrescenta que:

A disseminação das ideias acerca da Educação Inclusiva pode ser atribuída, ao menos, a três aspectos. O primeiro refere-se a mudanças importantes ocorridas pelo mundo, relativas ao atendimento das pessoas com deficiências. No final da II Guerra Mundial, houve uma preocupação com as pessoas que adquiriram deficiências em decorrência dos conflitos bélicos, de modo que a Organização Internacional do Trabalho (OIT) apresentou, nesse período, entre suas preocupações a garantia de emprego para os mutilados de guerra e indenizações. (...). O segundo aspecto refere-se ao movimento de pessoas com deficiências ou de pais e profissionais ligados a elas que, principalmente a partir da década de 1950, organizam-se em associações em defesa de seus direitos. Essas instituições passaram a se internacionalizar, articulando-se através de redes de informação e de colaboração, com a formação de ligas, congressos, associações, entre outros. O terceiro aspecto refere-se às convenções internacionais que são aceitas e ratificadas pelo Brasil. (KASSAR, 2011, p.47)

Em consonância ao postulado constitucional, e na busca por políticas públicas garantidoras de educação e aprendizagem especiais na rede regular de ensino, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº. 8.069/1990, prevê em seu Artigo 54, III que “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: Inciso Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1990, s/p).

Nesse contexto, faz-se importante mencionar um documento formalizado em 1994, qual seja, a Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, resultante de uma Conferência Mundial de Educação Especial de iniciativa da UNESCO, e que agrupou delegados de 88 governos e 25 organizações internacionais, na cidade de Salamanca, Espanha. A Declaração de Salamanca reafirma o direito à educação para todos, nos moldes da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e dentre todos os trechos de inegável relevância para essa pesquisa, impende destacar:

O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. (...). O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados

ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto, possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. (SALAMANCA, 1994, s/p).

Nesse sentido, o aparato educacional inclusivo deve ser capaz de atender a todo e qualquer indivíduo que apresente uma deficiência e/ou pertença a um grupo que sofra exclusão e marginalização social, com dificuldade de aprendizagem e particularidades cognitivas. A escola precisa ser estruturada para que sua prática pedagógica e sua filosofia sociocultural atendam a todas as crianças em um ambiente comum, com foco na igualdade e integração, já que a sociedade é composta por cidadãos que são educados conforme o que preconizam as diretrizes e bases educacionais de um governo, e com base na vivência educacional.

Ainda na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que o ensino será ministrado em igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Em relação a este documento, deve-se privilegiar de modo específico, os acréscimos e modificações realizados ao longo dos anos. O Artigo 58, com redação atualizada em 2013, compreende por educação inclusiva, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Por sua vez, o parágrafo 3º do Artigo 58 da LDB, com redação dada em 2018, determina que a oferta de educação inclusiva tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida. Contudo, os parágrafos 1º e 2º, editados à época da promulgação da referida lei, ou seja, em 1996, estabelecem que:

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

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996, s/p).

A previsão de serviços e classes escolares especializados é considerada por Buiatti (2013) um perigo, uma vez que o grupo de crianças inseridas nestas classes pode englobar

pessoas com deficiências diversas, queixas escolares, problemas de comportamento etc. “Isto é, aqueles marginalizados pelo processo educacional ficariam alojados nestes lugares, sendo tratados diferentemente com poucas chances de acesso à aprendizagem”. (BUIATTI, 2013, p. 78).

Dando prosseguimento à análise do ordenamento jurídico, no ano de 2001 o Brasil promulgou a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência”, por meio da qual os Estados Partes se comprometem, entre outras medidas, a realizar ações de caráter educacional que contribuam para eliminar a discriminação contra pessoas com deficiência física, mental ou sensorial, proporcionando plena integração à sociedade. Ainda em 2001, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº. 2/01, instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

De acordo com o Artigo 5º da Resolução CNE/CEB nº. 2/01:

Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais ~~alunos~~ demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (CNE, 2001, p. 3).

Chama-se a atenção para o fato de que o texto citado amplia o rol de pessoas passíveis de receber atendimento educacional especializado. Ao atrelar a necessidade educacional especial à questão da aprendizagem e de um desenvolvimento curricular adequado, o Conselho Nacional de Educação conduz a abordagem de deficiência para além de disfunções orgânicas, e expande o universo da educação inclusiva ao prever a existência de demandas especiais de pessoas com altas habilidades.

Nos anos seguintes, muitos foram os atores que movimentaram a propositura e a concretização de políticas públicas voltadas para a educação inclusiva. Desde 2003, documentos oriundos do Governo Federal passaram a anunciar a implantação do que se tem denominado de sistemas educacionais inclusivos, compreendendo um sistema formado de escolas que comportem toda e qualquer criança, o que ensejou a criação de diferentes programas para viabilizar esse sistema.

Outro dispositivo internacional promulgado pelo Brasil é a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que demonstra claramente que a evolução das discussões acerca de políticas educacionais adequadas às necessidades inclusivas está atrelada à globalização dos interesses políticos, econômicos e sociais. Seu Protocolo Facultativo, foi assinado em Nova York, em 30 de março de 2007.

O Decreto nº. 6.949/2009, traz o seguinte texto relativo ao propósito da Convenção e sua definição de pessoas com deficiência:

Promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009, s/p).

A Convenção estabelece ainda que os Estados Partes reconhecem o direito à educação das pessoas com deficiência, e portanto, devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todo os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, uma vez que a participação efetiva dessas pessoas em uma sociedade livre se dá pelo acesso a oportunidades de aprendizagem que incentivem o desenvolvimento do potencial humano, do talento, da criatividade, das habilidades físicas e intelectuais, com respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais.

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que: a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (...) Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo: 3. a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares; b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda; c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular de crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos

modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. Os Estados Partes assegurarão que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino superior em geral, treinamento profissional de acordo com sua vocação, educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência. (BRASIL, 2009, s/p).

O AEE ganha contornos mais específicos com o Decreto nº. 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado se dá outras providências. É importante ressaltar que a expressão “Atendimento Educacional Especializado” começou a ser adotada após a CF/88, junto à expressão “portadores de deficiência”. Por meio desse Decreto, o Estado prevê a garantia de um sistema educacional inclusivo, de forma suplementar e/ou complementar, para pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

Ainda no decorrer do texto, evidencia-se que a escola deverá se aparatar de recursos didático-pedagógicos, tecnologias específicas, ambiente e instrumentos adequados ao acesso do público-alvo do AEE, além da qualificação de docentes e gestores. A inclusão do estudante com algum tipo de necessidade especial requer, para além da sua presença física em sala de aula regular, a reorganização de um ambiente que seja receptivo à manifestação das diferenças, que garanta o desenvolvimento do aprendizado, a superação de preconceitos e a socialização do estudante, isso é educação para todos.

No ano de 2015 o governo federal promulgou a Lei nº. 13.146/15, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Em 2019 criou-se a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), Decretos nº. 9.465/19 e nº. 10.195/19, e em 2020, destaca-se o Decreto nº. 10.502, de 30 de setembro, que institui a PNEE. Nesse contexto, cita-se alguns planos de políticas públicas:

- Programa Escola Acessível: Promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular.
- Programa BPC na Escola: Realizar o acompanhamento e monitoramento do acesso e da permanência na escola das pessoas com deficiência, beneficiárias do BPC, até 18 anos, por meio da articulação das políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos.
- Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista: Prevê o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, dentre outros direitos e garantias.
- Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP): Apoiar a formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado e a produção de material didático acessível aos estudantes com deficiência visual.

- Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS): Promover a educação bilíngue, por meio da formação continuada de profissionais para oferta do AEE a estudantes surdos e com deficiência auditiva e da produção de materiais didáticos acessíveis.
- Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/ Superdotação (NAAH/S): Apoiar a formação continuada de professores para atuar no Atendimento Educacional Especializado a estudantes com altas habilidades/superdotação.

A intenção, hoje, não é mais discutir “se” cada instituição de ensino deve atender a educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação em uma perspectiva inclusiva – em classes regulares inclusivas, classes especializadas, classes bilíngues de surdos, escolas regulares inclusivas, escolas bilíngues de surdos ou escolas especializadas – pois, como sinaliza a Lei de Diretrizes e Base – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), no Artigo 58, § 2º: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes regulares de ensino regular”. A questão fundamental é “como” atender aos estudantes da educação especial, respeitando suas características e peculiaridades, para que seja garantida a possibilidade de desenvolvimento e inclusão social, acadêmica, cultural e profissional (...). (BRASIL, 2020, s/p)

Na próxima seção, tem-se uma reflexão a respeito de como as expressões utilizadas para se referir ao público que necessita do AEE evoluíram e afetaram o entendimento de quem deve se beneficiar da inclusão educacional, e como a inclusão se relaciona e/ou se diferencia do entendimento de educação especial. Em um segundo momento, apresenta-se uma discussão do ensino de Geografia, com base na diferença da população escolar, para favorecer a inclusão e contribuir para a naturalização de práticas alternativas de ensino e aprendizagem.

2.3 Educação para todos: o ensino de Geografia como prática inclusiva e equitativa.

Muito já se discutiu acerca do termo *portador* para se referir às pessoas com deficiência. Mazzotta (2005) esclarece que a adoção desse termo no ordenamento jurídico brasileiro refletiu as concepções sociais adotadas no país desde a colonização, as quais concebiam a pessoa com deficiência como um fardo, um problema com o qual a família, o governo e sociedade deveriam lidar. Contudo, necessidades especiais não são objetos a serem carregados, mas sim condições que são manifestadas e experienciadas pelo indivíduo.

Na CF/88 o referido termo ainda é encontrado em diversos artigos, em especial, no inciso III do Artigo 208 ao estabelecer que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988, s/p). Contudo, não há no texto constitucional um rol que indique o público que receberá o AEE, ao contrário,

trata-se de uma previsão genérica, passível de inúmeras interpretações e que necessita de regulamentação específica.

Em um processo de evolução do entendimento de quem deve receber educação inclusiva, a resolução nº. 1, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), em seu Artigo 2º, atualiza a nomenclatura do regimento interno, e dispõe, no inciso I: “Onde se lê pessoas portadoras de deficiência, leia-se pessoas com deficiência”. (CONADE, 2010).

Atualmente, o Artigo 2º, inciso I da PNEE (BRASIL, 2020) determina que a educação especial é uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Destaca-se que a Política Nacional de Educação reafirma o público-alvo do AEE para além das pessoas com deficiência, descartando, mais uma vez, o uso do termo portador.

A esse respeito, a CF/88 se mostra insuficiente e controversa, uma vez que perdura a utilização do termo *preferencialmente*, ou seja, o atendimento pode ser realizado na rede regular de ensino ou em instituições especializadas. Para muitos estudiosos do tema, a utilização deste termo é temerária, pois admite brechas na conduta socioeducativa oferecida pelo Estado, que além de não especificar de forma assertiva quem é o público-alvo da educação inclusiva, admite que a mesma seja oferecida por instituições não governamentais, o que pode dificultar a fiscalização por parte da sociedade do ensino e aprendizagem adotados nestas instituições.

Nesse contexto, a PNEE (BRASIL, 2020) chama a atenção para necessidade de se compreender qual tipo de inclusão um estudante deseja e/ou necessita, e qual tipo de inclusão um sistema educacional está disposto a garantir. “(...) Estar incluído numa sala comum inclusiva sem ter as condições de acompanhar o currículo pode representar uma forma de exclusão, seja no próprio contexto de escolarização, seja mais tarde, ao longo da existência”. (BRASIL, 2020, s/p).

O pesquisador britânico Gary Hornby (2014), esclarece que existe muita dificuldade de compreensão, interpretação e consenso em relação à definição dos conceitos que subsidiam as pesquisas e as políticas públicas de diferentes países em relação a este assunto. Segundo o consta no texto da PNEE (BRASIL, 2020) a seguir, que faz menção ao trabalho Hornby (2014), nem todos entendem da mesma forma o significado de palavras como “inclusão”, “exclusão”, “direito”, “direitos educacionais”, “direitos morais”, “pares”, “alvos educacionais”, “currículo”, dentre outros.

Hornby observa que o termo “inclusão” é usado em tantas formas diferentes que pode significar diferentes coisas para diferentes pessoas, ou todas as coisas para todas as pessoas, de tal forma que, a menos que seja claramente definido, o conceito se torna sem sentido. Por exemplo, a defesa da inclusão total no contexto da sala de aula convencional, (mesmo que o estudante não seja academicamente beneficiado por estar ali), na prática acaba sendo uma posição contrária à defesa da inclusão no período pós-escolar. A partir dessa análise, é imprescindível considerar que a inclusão na vida cultural, acadêmica, profissional e política, para muitos será possível apenas se ao estudante for garantido o direito de ter Atendimento Educacional Especializado no período em que este atendimento é requerido em função de suas demandas específicas. Os primeiros anos de vida são cruciais para o desenvolvimento neural, e, para algumas crianças, o atendimento precoce em classe ou escola especializada pode favorecer o sucesso no processo de inclusão nos anos seguintes e essa oportunidade pode ser perdida se for enfatizada apenas a inclusão na sala de aula comum desde o início da escolarização da criança. (BRASIL, 2020, s/p)

Para muitos, educação especial é aquela defende a inclusão em classes comuns, mas não descarta a hipótese de outros ambientes escolares especializados, uma vez que ao focar na demanda do estudante, compreende que ele pode não se adaptar a uma classe de ensino regular, mas isso não deve dificultar sua evolução socioeducativa. A escola deve oferecer atendimento a todas os estudantes, considerando sempre o formato mais adequado para cada pessoa, seja no ensino regular ou em classes especiais, pois o objetivo principal é ajudar o indivíduo a desenvolver suas habilidades e conhecimentos necessários para a vida adulta. Nesse modelo, há profissionais com elevado nível de qualificação.

Por sua vez, há aqueles que defendem a inclusão total de pessoas com deficiência em escolas comuns independentemente da natureza e longevidade da demanda apresentada, com a possibilidade de atendimento especial somente no contraturno. Entendem que a escola pode ser reorganizada para acomodar todas as dimensões de necessidades, com o intuito de estimular ao máximo a socialização e o combate ao preconceito e estereótipos. Todos os profissionais devem receber alguma formação para adequar-se às necessidades dos estudantes recebidos nas escolas comuns inclusivas.

Em relação a essa polarização de interpretações, conceitos e ideias, a PNEE (BRASIL, 2020) pondera que:

(...) há um embate de ideias, concepções e práticas no âmbito mundial e não apenas no Brasil. De um lado, estão os defensores da educação especial e, de outro, os defensores da educação inclusiva, como se realmente fossem coisas diferentes. Portanto, faz-se urgente um esforço teórico e político para reconciliar posições extremas e trazer para a população brasileira o que existe de melhor nas duas possibilidades de atendimento, permitindo que os estudantes e as famílias tenham a possibilidade de decidir sobre quais direitos priorizar. Não é demais ressaltar que, como está bem claro na LDB, o atendimento educacional deve ser preferencialmente na escola regular

inclusiva – o que não significa exclusivamente lá. O adjetivo “regular”, conforme consta na LDB, é sinônimo de “comum” ou “convencional”, em contraste com “especial” ou “especializada”. Neste Documento, os três primeiros termos são utilizados sempre com o mesmo significado. O uso do termo “regular” pode gerar confusão, visto que as escolas especializadas também fazem parte da rede regular de ensino. Ou seja, escolas especializadas não são irregulares e todas as escolas, sejam comuns, sejam especializadas, devem ser inclusivas. (BRASIL, 2020, s/p)

Acerca do plano de políticas públicas atualmente adotado no país, os documentos oficiais trazem a expressão “educação especial”, como se lê na PNEE (BRASIL, 2020). Contudo, a intenção do Estado é abarcar o que há de mais benéfico em relação às interpretações conceituais a respeito de inclusão e educação especial, buscando oferecer serviços de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades do público, em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a sua inclusão nas classes comuns de ensino regular.

Evidencia-se também a utilização da expressão “política educacional equitativa”, na PNEE (BRASIL, 2020), como um conjunto de medidas que objetivam viabilizar o acesso de todos às mesmas oportunidades, de modo a valorizar ao máximo cada potencialidade, e eliminar ou minimizar as barreiras que possam obstruir a participação plena e efetiva do estudante na sociedade.

Sem equidade não há efetiva inclusão. O paradigma da equidade deve ser destacado, pois aponta para a necessidade de que o trabalho pedagógico garanta o uso de serviços e recursos diferenciados que visem ao alcance de oportunidades iguais. A educação especial é um direito de todos que demandam seus recursos e serviços, e os estudantes devem ser atendidos de maneira equitativa, ou seja, ter acesso à oferta de experiências educacionais de acordo com suas singularidades e especificidades, pois esta atenção é que vai garantir o acesso, a permanência e o sucesso nos processos educacionais, levando à possibilidade de inclusão social, cultural, acadêmica e profissional. (BRASIL, 2020, s/p)

Contudo, diante do ordenamento jurídico e das políticas públicas que direcionam a educação inclusiva para o atendimento de estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, algumas contribuições são feitas por pesquisadores do tema, referentes a esse público-alvo.

Sampaio (2017) afirma que de forma ampla, a educação inclusiva refere-se ao acolhimento do diferente e ao ato de trabalhar com a diversidade. “Diferentes (...) são todas as formas com que as pessoas se apresentam (...), qualquer pessoa com quem o professor se encontrar na sala de aula, pois cada pessoa é única (...).” (SAMPAIO, 2017, p. 32). E sendo

assim, a educação inclusiva passa pela educação dos surdos, das pessoas cegas e com baixa visão, dos estudantes com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), das pessoas com deficiência física e intelectual, estudantes superdotados, e indígenas, comunidade rural, negros, quilombolas, ciganos e todo tipo de estudante advindo das classes populares.

O argumento da oferta de educação inclusiva para além do público-alvo que é previsto na PNEE, está diretamente relacionada à interpretação do conceito de inclusão. A esse respeito, Hornby (2014) esclarece que:

Uma importante confusão relacionada à educação inclusiva refere-se a teorias acerca da etiologia de necessidades especiais e deficiências. Até por volta de 4 décadas atrás, assumia-se que SEND resultava-se inteiramente de dificuldades fisiológicas ou psicológicas inerentes às próprias crianças. Desde então, aumentou a consciência sobre o quanto os fatores sociais e ambientais podem influenciar o desenvolvimento e funcionamento das crianças. No entanto, alguns inclusivistas levaram esta perspectiva social ao seu extremo e sugerem que SEND são inteiramente construídos socialmente. Tanto Warnock quanto Norwich (citado em Terzi 2010) consideram que é ir longe demais negar o impacto que deficiências podem ter na aprendizagem das crianças. Eles consideram importante reconhecer o papel dos fatores fisiológicos e psicológicos, bem como dos fatores sociais na etiologia do SEND. (HORNBY, 2014, p. 25, tradução nossa).

No trecho em questão, o acrônimo SEND refere-se à expressão “special educational needs and disabilities”, e o autor é enfático ao afirmar que existem fatores psicossociais e ambientais que podem influenciar diretamente no desenvolvimento e na funcionalidade da criança no decorrer do ensino e aprendizagem. Nesse sentido, expandir o campo de ação da educação inclusiva para atender demandas oriundas de outros anseios, como por exemplo, oferta de uma escola bilíngue para indígenas, com um currículo adaptado ao povo que está sendo atendido, se faz necessário para fins de acolhimento de necessidades diversas.

Em todas as demandas de ensino e aprendizagem, a disciplina de Geografia, da área de conhecimento Ciências Humanas, é um componente curricular obrigatório no Ensino Básico. Portanto, refletir acerca de como essa disciplina é atualmente abordada em sala de aula, sob o aspecto da educação inclusiva, significa refletir a respeito de práticas metodológicas que se estendem pelo ciclo mais longo da vida escolar, e sendo a necessidade do AEE cada vez mais pungente, disciplinas obrigatórias como a Geografia devem buscar renovação constante, assim como seus professores.

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em vigor desenvolve-se sob os postulados da igualdade, diversidade e equidade, e afirma que as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. Nesse processo, a

BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas.

Vale lembrar que a BNCC (BRASIL, 2015) foi legitimada pelo pacto interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/2014, e depende do adequado funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos. Sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de uma consulta à comunidade educacional e à sociedade, conforme foi divulgado pelo MEC.

No documento BNCC (BRASIL, 2015) encontra-se o seguinte esclarecimento:

Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza. (...) os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). (BRASIL, 2015, s/p).

A Geografia foi introduzida no currículo escolar no início do século passado, para servir aos interesses políticos e econômicos de Estados-nações, como uma forma de afirmação do patriotismo. Sua concretização como ciência e a necessidade de reformulação da proposta pedagógica está diretamente relacionada aos diversos trabalhos e pesquisas produzidos ao longo da evolução dessa área de investigação, e no Brasil, constata-se o início de um movimento de renovação do ensino de Geografia no final da década de 1970.

Esse movimento mostrou-se cada vez mais voltado para construção de uma disciplina crítica e maleável, no sentido de incorporar o estudo de temas voltados aos interesses sociais e/ou sob a perspectiva da evolução social, distanciando-se da sistematização e reprodução de conteúdo de forma mecânica.

Nesse sentido, quanto aos aspectos pedagógico-didáticos das propostas de ensino de Geografia, Cavalcanti (2016) inicia sua reflexão afirmando que:

(...) persiste a crença, explícita ou não, de que para ensinar bem basta o conhecimento do conteúdo da matéria focado criticamente. Ou seja, para que o ensino de Geografia contribua para a formação de cidadãos críticos e participativos bastaria que o professor se preocupasse em trabalhar em sala

de aula conteúdos críticos baseados em determinados fundamentos metodológicos dessa ciência. (CAVALCANTI, 2016, p. 21).

Percebe-se que existem preocupações relevantes e atuais acerca da metodologia empregada e dos objetivos práticos do exercício do ensino de Geografia nas escolas. Ao buscar a formação de cidadãos críticos e participativos, a escola deve renovar de seus conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem, para fornecer ao estudante, ferramentas que o ajudem a construir seu próprio conhecimento, e a se encontrar no mundo em que vive. A isso dá-se o nome de Didática Crítico-Social, na qual “(...) o ensino é um processo de conhecimento pelo aluno, mediado pelo professor e pela matéria de ensino, na qual devem estar articulados seus componentes fundamentais: objetivos, conteúdos e métodos de ensino.” (CAVALCANTI, 2016, p. 21).

A esse respeito, a BNCC (BRASIL, 2015) esclarece que em todas as unidades temáticas nas quais se estabelece o currículo de Geografia nas escolas, existem aspectos relacionados ao exercício da cidadania e à aplicação de conhecimentos geográficos diante de situações e problemas da vida cotidiana, tais como: estabelecer regras de convivência na escola e na comunidade; discutir propostas de ampliação de espaços públicos; e propor ações de intervenção na realidade, tudo visando à melhoria da coletividade e do bem comum.

Compreende-se, então, ser necessário viabilizar corretamente o estudo e a aprendizagem dos conteúdos de Geografia para o público-alvo da educação inclusiva, pois trata-se de uma disciplina formativa de cidadãos críticos e regulamente inseridos no cotidiano social, apesar de suas demandas especiais. E mais, partindo do entendimento de que o estudante também é sujeito ativo na construção do conhecimento, Cavalcanti (2019) aponta a importância de se realizar o ensino contando com a diversidade dos sujeitos envolvidos, e propõe as seguintes questões:

Quem são os alunos de Geografia? Como vivem? Como são? Do que gostam? Aonde vão? Por onde circulam? Que Geografia constroem? Que Geografia aprendem? Como aprendem e como podem aprender Geografia? Que significados têm para eles a Geografia que estudam? (CAVALCANTI, 2019, p. 68).

A própria autora aponta a relevância das perguntas propostas e afirma que respostas são possíveis de serem encontradas à medida que se identifica a pluralidade dos estudantes de Geografia. Portanto, a construção da Geografia na escola tem como referência as inúmeras diferenças entre os estudantes, e a disciplina deve ser trabalhada no ambiente escolar sob a ideia de ser este um ambiente democrático, multicultural em constante renovação metodológica, e o currículo preestabelecido deve servir de base para o desenvolvimento de

conteúdos culturais com atribuição de significados próprios que podem e devem ser trabalhados no projeto pedagógico de cada escola.

Os conteúdos da Geografia escolar passam por uma composição perene. Atualmente, além de conteúdos tradicionais ainda considerados válidos, há inúmeros temas relevantes para a formação básica dos sujeitos, tais como: os processos e as formas da natureza e de sua dinâmica; os impactos ambientais globais e locais; os conflitos socioespaciais nas suas diferentes escalas; as migrações populacionais, as representações e os conhecimentos geográficos. Contudo, Cavalcanti (2019) chama a atenção para o fato de que “(...) não basta apresentar os conteúdos geográficos para que os alunos o assimilem, é preciso *trabalhar* com esses conteúdos, realizando o tratamento didático, para que se transformem em ferramentas simbólicas do pensamento. (CAVALCANTI, 2019, p. 72).

Nesse sentido, e sendo a Geografia uma disciplina plural no sentido da diversidade de conteúdos, sua narrativa no âmbito escolar está diretamente ligada ao desenvolvimento e evolução dos estudantes para formação de cidadãos funcionais, críticos e participativos, e, portanto, é evidente que a mesma deve ser metodologicamente trabalhada com o intuito de viabilizar a inclusão educacional em suas mais diversas situações.

(...) o trabalho de educação geográfica na escola deve compor um projeto mais amplo de formar cidadãos pensantes e críticos, ou seja, cidadãos que desenvolvam competências e habilidades de um modo de pensar autônomo. No caso específico da Geografia, trata-se de ajudar os alunos a desenvolver modos de pensar geográfico: internalizar métodos e procedimentos de captar a realidade, ter consciência da espacialidade das coisas. Esse modo de pensar geográfico é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que elas são sempre práticas socioespaciais. Essas reflexões levam a afirmar que os professores precisam ter consciência da contribuição da Geografia, dos conteúdos geográficos na formação geral das pessoas. (CAVALCANTI, 2019, p. 74).

Identificar qual é o conteúdo mais relevante para um trabalho escolar em Geografia, que viabiliza e encoraja a diferença entre os estudantes, é visto como um avanço nas práticas de ensino. Contudo, para que a escola e o currículo cumpram seu papel social é preciso que se adote métodos de ensino e aprendizagem que permitam ao professor trabalhar o conteúdo com eficiência e foco na inclusão socioeducativa. O capítulo dois propõe uma reflexão acerca da formação de professores de Geografia para a educação inclusiva.

3 GEOGRAFIA: FORMAÇÃO CURRICULAR DE PROFESSORES PARA PRÁTICA ESCOLAR INCLUSIVA.

Inicialmente, este capítulo traz uma revisão acerca da Geografia escolar no Brasil, considerando as origens da sistematização da ciência geográfica, bem como a manifestação das correntes de pensamento ao longo do tempo. Acredita-se ser de fundamental importância para essa pesquisa a realização de uma reflexão a respeito das concepções que embasaram o surgimento e o desenvolvimento do ensino de Geografia.

Antes da sistematização da Geografia no Brasil existia um saber geográfico trabalhado nas escolas que era ensinado por profissionais não geógrafos com forte influência do currículo da França. No Brasil os primeiros cursos de formação de professores de Geografia surgiram nos anos de 1930, e as instituições que sediaram os primeiros cursos foram a Universidade de São Paulo e a Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Uma vez que a pesquisa em questão se preocupa em investigar a formação de licenciados em Geografia, analisando as perspectivas curriculares da formação do professor de Geografia, para verificar se a capacitação inicial recebida na graduação é satisfatória para os primeiros contatos com demandas educacionais especiais, a próxima seção tem como foco considerações a respeito da importância da formação inicial do professor de Geografia para o exercício da educação inclusiva.

Educar estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, é um exercício que envolve todo o sistema de ensino atualmente estabelecido. Incluir o diferente exige do professor a compreensão de si mesmo como um agente formador de cidadãos, e que, portanto, deve estar sempre em busca do aprimoramento de si mesmo, não só como profissional docente, mas também como pessoa.

Dando continuidade ao capítulo dois, atualmente encontra-se em discussão o parecer preliminar nº. 2/21, expedido pelo MEC, que propõe uma reforma do currículo dos cursos superiores de Geografia, cujos principais pontos relacionados à oferta de licenciatura serão aqui mencionados.

3.1 Um panorama da ciência geográfica sob o viés escolar.

No decorrer das pesquisas realizadas no referencial bibliográfico, muitas questões foram apresentadas pelos autores adotados na construção teórica desse trabalho a respeito do ensino de Geografia e dos benefícios que essa ciência pode trazer no âmbito da inclusão escolar, já que “a finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser justamente a

de os ajudar a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço.” (CAVALCANTI, 2016, p. 24).

Ao longo da história das organizações sociais, os seres humanos se pautam no tempo e espaço para construção de comunidades e modos de ser e existir. O espaço geográfico constitui-se como um elemento essencial para constituição de uma sociedade, e compreende, de forma simplista, um lugar de interação entre o homem e a natureza. Portanto, analisar criticamente a espacialidade, limites e fenômenos que se manifestam em um contexto social específico, é de fundamental importância para formação de indivíduos político e socialmente articulados.

Com relação à origem da ciência geográfica, evidencia-se o início de uma sistematização desse conhecimento ao final do século XVII, quando muitas informações foram coletadas durante as expedições marítimas que buscavam a descoberta de novos territórios. Nesse contexto, a cartografia ganha novos contornos, além de estudos relacionados à meteorologia e oceanografia.

A geografia desenvolvida nessa época era calcada na ideologia positivista e caracterizava a geografia como uma ciência descritiva do meio natural, ou seja, a preocupação era relatar as características do espaço físico terrestre. Nessa concepção, a ciência geográfica se pautava em um único método de análise, que era o método das ciências naturais, se igualando às demais ciências. Dessa maneira, é o positivismo, voltado para a exatidão dos fatos, que eleva a geografia à categoria de fato, e é através da geografia física, que trabalha com aspectos naturais do espaço, que a geografia se consolida em primeira instância. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2020, p. 179).

Oliveira (2020) esclarece ainda que a trajetória da Geografia como ciência é marcada por correntes de pensamento tradicionais e por um período de renovação ideológica de métodos e saberes. De fato, durante muito tempo a Geografia se desenvolveu sob o método das ciências naturais, guiado pela ideia positivista de que o homem era resultado do meio no qual se encontrava e que deveria se adaptar ao meio para fins de sobrevivência, Coube à “Geografia Física ocupar-se com o estudo do quadro natural e à Geografia Humana com a distribuição dos aspectos originados pelas atividades humanas (...)”. (MENEZES, 2009, p. 3).

Historicamente, o desenvolvimento da ciência está atrelado a interesses sociais, políticos e econômicos predominantes em uma determinada ordem social estabelecida. A esse respeito, Leal (2016) afirma que a Geografia Tradicional, também conhecida como Geografia Clássica, surgiu do cruzamento de circunstâncias históricas relativas à concentração de mão de obra nos centros urbanos, por conta da industrialização, a construção dos Estados-nações, a escolarização da sociedade com o intuito de arregimentar uma massa de manobra com um

pensamento utilitarista de tempo e espaço, com valores e ideais patrióticos e identitários, entre outros.

A Geografia Tradicional encontra raízes na Alemanha e na França, e tem como precursores Alexandre Von Humboldt e Carl Ritter, dois estudiosos que estabeleceram uma dicotomia entre duas abordagens metodológicas: física e humana. Essas correntes de pensamento foram “(...) um importante alicerce para construir a base da geografia como ciência que vemos nos dias atuais. (...) se faz importante ter consciência que os debates sobre essas correntes trouxeram contribuições essenciais para se pensar a ciência.” (JÚNIOR, 2020, p. 180).

No contexto da Geografia escolar brasileira, o eurocentrismo é característica marcante, já que o país passou por um intenso processo de colonização, sendo os jesuítas responsáveis pela introdução da educação escolar no Brasil. O que se ensinava, portanto, eram apenas conhecimentos gerais de territórios longínquos, sendo a Geografia uma disciplina pouco abordada em sala de aula. Somente no século XIX, com a adoção da Geografia como componente curricular obrigatório na Alemanha, “(...) para formação de cidadãos a partir da difusão da ideologia do nacionalismo patriótico” (CAVALCANTI, 2016, P. 18), é que se evidencia uma valorização dessa disciplina nas escolas.

No Brasil, pesquisas indicam que a institucionalização da Geografia no ensino começou a tomar forma com a criação da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, no final do século XIX, e mais adiante, com o surgimento das faculdades de filosofia nos anos 1930 e a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), o saber geográfico foi novamente fomentado. A esse respeito, Leal (2016), esclarece que:

Para o início do século XX, vê-se predominante no Brasil o ensino da Geografia descritiva, cujo conteúdo privilegia a memorização de informações por parte do aluno. Nesse período, inexistia no país a preocupação em formar profissionais para atuarem em áreas especializadas. Lecionam Geografia e demais disciplinas: advogados, engenheiros, médicos, seminaristas, entre outros. (SOARES JUNIOR. s. d., p. 2). Se repete o que ocorreu em vários países do mundo, ou seja, a Geografia surge primeiramente no ensino secundário para apenas depois fazer parte do meio acadêmico, institucionalizando-se. (LEAL, 2016, p. 20).

A Geografia Tradicional também encontrou terreno fértil no Brasil durante a primeira metade do século XX, o material utilizado em sala de aula se resumiu a livros didáticos escritos por autores sem formação acadêmica em Geografia, exigindo dos estudantes não mais do que memorização de conteúdo. “Isso resultou em um dos principais aspectos que se levanta dessa linha de pensamento escolar: a ausência de reflexão.” (LEAL, 2016, p. 20). O

que se estudava era a intervenção do homem na natureza, preterindo-se o estudo dos efeitos causados no meio pelas relações sociais, políticas e econômicas.

Na trajetória de evolução da ciência geográfica escolar no Brasil, Leal (2016) aponta que o ensino de Geografia começa a evoluir a partir dos anos 30, sob três aspectos: acadêmico, com a criação das primeiras Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras em São Paulo e no Rio de Janeiro, sob o aspecto institucional público, com a fundação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e sob o aspecto acadêmico com a AGB.

Nesse contexto, acredita-se ser relevante para compreensão da formação atual dos professores de Geografia, a promoção de uma análise das abordagens do conhecimento geográfico na escola no país, desde a sua introdução até a atualidade, para assim relacionar Geografia, como disciplina indispensável para o ensino e aprendizagem inclusivos.

Com o intuito de esclarecimento, Leal (2016) explica que:

Historicamente pode-se visualizar um determinado período em que era considerado “ciência” aquele conhecimento baseado na observação e na experimentação, objetivo e neutro, e que se utilizava de um “método” de investigação (visão positivista da ciência). O determinismo, com Ratzel como principal teórico, defende nessa corrente geográfica o argumento de que as condições naturais determinam o comportamento do homem, interferindo na sua capacidade de progredir. O possibilismo, fundamentado, principalmente, por La Blache, adotava a ideia de que a natureza fornecia possibilidades para que o homem a modificasse sem necessariamente determinar comportamentos. O regionalismo, com bases também em La Blache e Richard Hartshorne, focalizava o estudo das áreas e sua diferenciação mediante a descrição dos lugares e divisões territoriais. (LEAL, 2016, p. 22).

Estudiosos apontam ainda uma dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana, Geografia Geral e Geografia Regional. A Geografia Física ocupa-se com o estudo da natureza e a Geografia Humana com a distribuição dos aspectos originados pelas atividades do homem. Quanto a outra dicotomia, à Geografia Geral caberia estudar a distribuição dos fenômenos da superfície terrestre, analisando-os de maneira autônoma, enquanto a Geografia Regional estudava as unidades componentes da diversidade da superfície terrestre, descrevendo as características de dada região.

Com o fim da 2ª Guerra Mundial, grandes transformações políticas, econômicas e sociais ocorreram em todo o mundo, resultando em reorganização de territórios e arranjos sociais, além de desenvolvimento científico e tecnológico. Nesse contexto de transformações, Leal (2016) aponta que a Geografia Tradicional, empírica e descritiva, já não mais servia para explicar a nova realidade mundial, fortemente influenciada pelo modo de produção capitalista.

Nesse cenário, surgiu a Geografia Quantitativa, com uma metodologia embasada na necessidade de se obter o máximo de certeza nos resultados das pesquisas e análises geográficas. Fazem parte dos procedimentos metodológicos da Geografia Quantitativa: “observação empírica, quantificação dos fatos, criação e verificação de hipóteses, proposição de predições baseadas nas teorias e leis científicas e grande importância é dada ao critério da refutabilidade.” (LEAL, 2016, p. 30).

Com essa abordagem multimetodológica que muito se utiliza de modelos matemáticos para analisar fenômenos geográficos, verifica-se um movimento de reformulação do ensino de Geografia, ainda que a inserção de fundamentos críticos seja uma necessidade constante. Cavalcanti (2016) identifica como um importante acontecimento nesse sentido o 1º Encontro Nacional de Ensino de Geografia – Fala Professor, realizado em 1987 pela AGB, que impulsionou a discussão dos fundamentos da Geografia e seu papel na sociedade e no ensino.

O movimento de ensino de Geografia, dentro do movimento mais amplo de renovação, teve, pois, como interlocutoras as “geografias” vigentes no momento, ou seja, a Geografia Tradicional e a Geografia Quantitativa. Fazendo a crítica dessas correntes da Geografia e suas implicações no ensino, surgiram propostas de incorporar as reflexões da concepção dialética no ensino, o que possibilitou a emergência da chamada Geografia Crítica. (...) os estudiosos alertam para a necessidade de se considerarem o saber a realidade do aluno como referência para o estudo do espaço geográfico. (...) o ensino deve propiciar ao aluno a compreensão do espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições. (CAVALCANTI, 2016, p. 20).

A Geografia Crítica, ou Geografia Real, se manifesta com mais força no Brasil na década de 1990, em contraponto à Geografia Quantitativa, e se utiliza do método histórico-dialético para romper com o tradicionalismo dos modelos e técnicas típicos das ciências naturais. Essa nova corrente propõe a abordagem de novas temáticas, sobretudo, sociais, direcionando o foco na necessidade de analisar o espaço geográfico sob a ótica de transformações ideológicas independentes dos interesses estatais.

Os geógrafos dessa corrente preocupavam-se com os fenômenos da ordem socioeconômica vigente, as contradições da atualidade brasileira que na época vivenciava o Regime Cívico Militar, o modo de produção, as desigualdades oriundas do imperialismo dos países desenvolvidos, a exploração dos recursos naturais, dentre outros, sempre em busca do desenvolvimento de uma consciência crítica. A esse respeito, o geógrafo brasileiro Milton Santos, um importante expoente da Geografia Crítica com viés marxista, afirmou que “Um cidadão que não teoriza é um cidadão de segunda classe’ e o poder da geografia é dado pela sua capacidade de entender a realidade em que vivemos”. (SANTOS, 1994, s/p).

A maioria dos trabalhos acadêmicos e científicos na área da Geografia Humana passaram a adotar a dialética como método de análise. O debate geográfico ganhou uma dimensão filosófica, articulando o conhecimento à dimensão da prática social enquanto conteúdo do real, levando a compreensão do caráter contraditório das relações que produzem o espaço geográfico, permitindo orientar o pensamento para a ação, num esforço de compreender o conteúdo teórico da sociedade em seu processo contraditório de humanização/desumanização do homem em suas condições concretas de existência.

Nesta perspectiva, o espaço é entendido como produto de um processo de relações reais que a sociedade estabelece com a natureza, por meio de um processo que compreende o homem enquanto agente social modificador do meio em que vive.

A Geografia Crítica resgata a noção de Homem como construtor do espaço geográfico. Por causa dessa mudança, o aluno deixa de ser um objeto, passando a ser ator do processo de ensino-aprendizagem, sendo mediado pelo professor que não mais o entende como um ser passivo, mas carregado de experiências espaciais, permitindo à Geografia auxiliá-lo na compreensão da realidade social do aluno, conduzindo-o ao estudo sistematizado e não compartimentado. (LEAL, 2016, p. 33).

Verifica-se que há uma preocupação com um ensino da Geografia para além da simples transmissão de conteúdos, ou seja, o ensino deve voltar-se também para a formação política do estudante. Para isso, há a necessidade de considerar o estudante como sujeito do processo de ensino-aprendizagem, que deve ser capaz de realizar uma leitura crítica do espaço em que vive, percebendo que também faz parte dele e que pode modificá-lo. Esse pensamento encontrará ressonância no socioconstrutivismo que será abordado na próxima seção que trata da formação de professores.

A Geografia Crítica escolar dá importância à realidade do estudante, suas experiências, seu cotidiano, seus conflitos e interesses produzidos no tempo e no espaço, se preocupa em formar cidadãos ativos e participativos, desenvolvendo neles criticidade, autonomia e criatividade em face aos problemas encontrados no seu círculo social.

Estudar Geografia nas escolas é de primordial importância para a formação de estudantes críticos e politicamente participativos. Contudo, Cavalcanti (2016) manifesta preocupação a respeito de determinados fundamentos metodológicos utilizados pelos professores em sala de aula, e afirma que pesquisas acadêmicas a esse respeito mereceram maior investimento dos pesquisadores nos últimos anos, dada a importância da problemática da Geografia no ensino.

Quanto aos aspectos pedagógico-didáticos das propostas de ensino de Geografia, persiste a crença, explícita ou não, de que para ensinar bem basta o conhecimento do conteúdo da matéria focado criticamente. Contudo,

nem a ciência é idêntica à matéria de ensino, nem os métodos da ciência idênticos aos métodos de ensino, ainda que guardem entre si uma unidade. (...) Há, pois, uma autonomia relativa dos objetivos sociopedagógicos e dos métodos de ensino, pelo que a matéria de ensino deve organizar-se de modo que seja didaticamente assimilável pelos alunos, conforme, idade, nível de desenvolvimento mental, condições prévias de aprendizagem e condições socioculturais. (CAVALCANTI, 2016, p. 22).

Portanto, compreende-se que para sair da lógica do ensino conteudístico, o professor deve receber uma formação acadêmica que além de se expressar na formulação de conteúdos, dê a ele a compreensão da dialética que existe entre o homem e o lugar, entre o professor e as carências educativas do estudante, uma vez que a prática da cidadania requer uma consciência cultural.

3.2 O professor: notas sobre formação, saberes e práticas profissionais.

Com base nas reflexões desenvolvidas no capítulo um, percebe-se um avanço em relação ao crescimento de políticas públicas, legislação e planos de ação que viabilizam o acesso à educação, seja por meio da ampliação de vagas escolares, reformulação de currículos, oferta de AEE e outras medidas para maior permanência das crianças e jovens na escola. Nesse cenário, o professor é um elemento constitutivo, e cujo processo de formação deve ser analisado.

Entende-se que o professor é sujeito fundamental para composição de uma sociedade que viabiliza o exercício de uma educação inclusiva. De fato, a consciência da importância desse profissional como sujeito ativo e crítico do processo de ensino e aprendizagem tem fomentado a produção acadêmico-científica a respeito dos princípios formativos, saberes e práticas profissionais que norteiam a docência, para compreensão de como a formação inicial e continuada deste profissional estrutura-se para oferecer a ele os mecanismos necessários ao exercício de uma docência que alie Geografia e inclusão de estudantes com deficiência.

Ademais, a ideia de que a educação inclusiva é uma realidade que traz benefícios somente para os estudantes que dela necessitam está equivocada, uma vez que “(...) a questão está em oferecer a esses alunos os serviços de que necessitam (...), e em proporcionar aos professores atualização de suas habilidades”. (STAINBACK; STAINBACK, 2007, p. 25). Desse modo, ao professor é dada a oportunidade de expansão de conhecimento e experiências formativas.

De acordo com o último Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a pedido do MEC, desde o ano de 2018, nos cursos de licenciatura de uma forma geral (compreendendo todas as áreas do

conhecimento), o número de estudantes que frequentam cursos a distância é maior do que o número de estudantes dos cursos presenciais. Contudo, especificamente no caso dos Cursos de Licenciatura em Geografia em funcionamento no país, o Censo 2019 registrou os seguintes quantitativos relacionados ao número de cursos e matriculados: 326 Cursos de Licenciatura em Geografia, sendo 255 cursos na modalidade presencial e 68 cursos a distância; 55.137 matrículas ativas, sendo 32.104 matrículas em cursos presenciais e 23.033 matrículas em cursos a distância.

O Curso de Licenciatura em Geografia para formação de professores ocupou o 7º lugar no rol dos 15 maiores cursos de graduação em quantidade de matrículas no Brasil em 2019. Entretanto, o que mais chama a atenção, é que do total de professores que atuavam na educação básica regular em 2019, 68% estavam matriculados em cursos de graduação, ou seja, pouco mais de 158 mil professores frequentaram um curso superior no Brasil naquele ano. Desse total, apenas 32% de professores não tinham formação superior, levando-se a concluir que boa parte deles buscava uma segunda licenciatura.

Esses indicativos corroboram a ideia de que é necessário promover a construção de conhecimentos metodológicos de inclusão socioeducativa nos pilares ensino, pesquisa e extensão dos cursos superiores de licenciatura no país, em qualquer área do conhecimento, uma vez que a busca pela formação universitária é significativa.

O ensino de Geografia na Base é abordado sob a perspectiva do pensamento espacial. Na Geografia da BNCC, as noções de período histórico e de escala geográfica são trabalhadas conjuntamente, tendo em vista as capacidades dos estudantes no decorrer dos anos do Ensino Fundamental e as possibilidades mais adequadas para a construção do conhecimento em cada etapa. O documento apresenta o conceito de pensamento espacial como propósito principal do ensino geográfico nesta fase da Educação. Este pensamento espacial seria uma forma de se pensar o espaço geográfico não apenas segundo os princípios e conceitos da ciência geográfica, mas do ponto de vista de suas interconexões com outras áreas e da formação social contemporâneas com suas organizações espaciais.

Referente à Licenciatura em Geografia, cuja oferta em 2019 era de 326 cursos reconhecidos pelo MEC, defende-se a prática de um currículo que garanta ao professor noções de uma perspectiva socioconstrutivista, por meio da qual, o professor aprenderá a assumir uma função de mediador na busca pela construção do conhecimento pelo estudante.

A esse respeito, Cavalcanti (2002) esclarece:

A perspectiva socioconstrutivista (...) concebe o ensino como uma intervenção intencional nos processos intelectuais, sociais e afetivos do

aluno, baseando sua relação consciente e ativa com os objetos de conhecimento (...). Esse entendimento implica, resumidamente, afirmar que o objetivo maior do ensino é a construção do conhecimento pelo aluno, (...). Um dos desafios para os professores, no papel que lhe cabe nesse processo, é o desenvolver atividades em sala de aula considerando a escola um lugar de cultura, de encontro de culturas. (CAVALCANTI, 2002, p.312).

Sob a abordagem do socioconstrutivismo, a escola é entendida como um ambiente pluricultural que engloba a vivência de experiências formativas do estudante enquanto ser humano, levando em conta “(...) a cultura dos agentes, a cultura escolar, o saber sistematizado e a cultura da escola”. (CAVALCANTI, 2002, p.312). A autora enfatiza a importância de reforçar uma mediação pedagógica que valoriza a história de vida dos estudantes, e os professores, que são agentes mediadores, deverão desenvolver atividades em sala de aula considerando essa cultura, o que os leva a contemplar as diferenças.

Em especial, os autores Villa e Thousand (2007), em um trabalho desenvolvido com estudantes como membros de uma equipe educacional, também defendem a colaboração dos estudantes como um elemento essencial para aprendizagem, e para isso o professor deve assumir um papel colaborativo. Em arranjo de ensino feito em conjunto com os estudantes, “os professores devem estar familiarizados com os métodos existentes e ser encorajados a experimentar estratégias para envolver ativamente os alunos em sua própria aquisição – e também na dos outros (...)” (VILLA; THOUSAND, 2007 p. 201).

Na pesquisa desses autores, foram descritos dispositivos e estratégias cooperativos que envolvem os estudantes com e sem deficiência e/ou demandas especiais diversas, nos papéis de gestão e de defesa da escola, e também nos processos de tomada de decisão e composição curricular. A atuação desses estudantes em conjunto com professores e gestores os coloca em uma situação socioconstrutivista e requer do corpo docente e gestor uma preparação pedagógica, administrativa e social que permita acolher esses estudantes em seus diferentes papéis.

O professor deve adotar uma postura reflexiva e analisar a sua prática docente sempre que possível, para evitar uma atuação meramente tecnicista, que agrega competências midiáticas e não se aprofunda nos fundamentos do saber-fazer. Cabe ao professor, enquanto mediador entre o estudante e sua busca por conhecimento, conhecer a realidade sociocultural e familiar dos estudantes e desenvolver a capacidade de empatia com as demandas apresentadas pelos mesmos.

Em relação à educação inclusiva, a necessidade de mediadores culturais para inserção de estudantes com deficiência é indispensável no enfrentamento das diferenças existentes. A

esse respeito, Vygotski (1997) afirma que o desenvolvimento cultural possibilita compensação de deficiências, visto que, mediante as impossibilidades no desenvolvimento orgânico sucessivo, existe um espaço ilimitado e imprevisível para compartilhar o que cada estudante manifesta de sua cultura e saberes próprios.

Por sua vez, o Artigo 8º da PNEE faz previsão dos profissionais que deverão atuar, de forma colaborativa, na prestação de serviços de educação especial: equipes multiprofissionais e interdisciplinares; guias intérpretes; professores bilíngues em Libras e língua portuguesa; professores da educação especial; profissionais de apoio escolar ou acompanhantes especializados; tradutores intérpretes em Libras e língua portuguesa.

A aquisição sistematizada de conhecimentos é responsabilidade da Educação Escolar e da Educação Especial devem ter o mesmo objetivo do ensino comum, com foco na aprendizagem dos conteúdos científicos do currículo regular. Os princípios de ensino e aprendizagem são os mesmos, particularmente no que se refere à importância da mediação, por meio da utilização dos instrumentos físicos e da linguagem, no âmbito da coletividade.

A ninguém ocorre sequer negar a necessidade da pedagogia especial. Não se pode afirmar que não existem conhecimentos especiais para os cegos, para os surdos e os mentalmente atrasados. Porém esses conhecimentos e essas aprendizagens especiais há que se subordiná-los à educação comum, à aprendizagem comum. A pedagogia especial deve estar diluída na atividade geral da criança (VYGOTSKI, 1997, p. 65).

O professor, como agente mediador no processo de ensino e aprendizagem, precisa receber uma formação, inicial e contínua, que se estenda para além da reprodução conceitual de componentes curriculares, uma vez que a aquisição de conhecimentos, valores e conceitos não existem a priori, mas são apreendidos por meio das práticas sociais. “As ideias que compõem o pensamento humano são interiorizadas durante a atividade social e seu conteúdo depende do momento histórico, da condição material de produção da vida e cultura vigente”. (FACCI, 2008, p. 10).

Compreende-se, então, que na escola deve ocorrer o trabalho conjunto com a família e com a comunidade nas quais esses estudantes estão inseridos, uma vez que o ensino se estende para um desenvolvimento social arraigado no princípio de que todos tem acesso à educação. Ao se envolver efetivamente com a realidade do estudante com deficiência, a escola e seus professores “(...) tem condições de identificar suas necessidades essenciais e, conseqüentemente, suas dificuldades demonstradas na sala de aula, por essa razão é necessário que o professor esteja preparado para o processo de inclusão de alunos com NEE”. (FONSECA, 2015, p. 52).

À medida que o processo de inclusão é desenvolvido pelos agentes escolares, criam-se cada vez mais condições favoráveis à superação dos obstáculos que se apresentam. Vale ressaltar, também, a importância do ambiente educacional que deverá estar sempre focado no fornecimento de condições favoráveis ao ensino e à aprendizagem do estudante, que passa tanto pelo acesso físico, até a preparação das atividades, metodologia e gestão educacional.

Na construção do conhecimento geográfico, o professor é um sujeito agente. A esse respeito, Cavalcanti (2015) destaca algumas características que são inerentes à atividade do professor, em qualquer instância: o professor é um profissional em formação constante, que deve construir uma identidade no seu campo de atuação e cuja atividade primordial é intelectual. No aspecto formativo, menciona-se também que a formação do professor deve ser ampla e diversa, não se resumindo, portanto, ao conteúdo específico da disciplina ministrada.

A autora aponta ainda alguns princípios para uma formação profissional crítica, e que tenha como consequência o ensino e aprendizagem de uma Geografia escolar composta não somente pela Geografia acadêmica e didática, mas também pela experiência pessoal do geógrafo, seus conhecimentos desenvolvidos ao longo da carreira e sua capacidade de relacionar conteúdo, metodologia, prática e gestão. Para autora, esses princípios são: formação continuada e autoformação; Indissociabilidade entre pesquisa e ensino; Relação entre teoria e prática; Formação e profissionalização críticas; Conhecimento integrado e interdisciplinar.

Acerca da formação continuada, o professor sempre estará em um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, bem como de construção de uma identidade profissional. Colocar-se diante dos desafios de uma sociedade composta por diversos imperativos de conduta, exige uma formação consistente e em franca atualização, uma vez que o professor deve ser capaz de pensar a Geografia sob aspectos diversos, assim como o papel da educação em múltiplas dimensões, e assim aliar Geografia à formação de um cidadão crítico. “(...) essa identidade se constrói pelo significado que cada professor confere à atividade docente em seu cotidiano, com base em seus valores, seu modo de se situar no mundo, sua história de vida, seus saberes e suas representações.” (CAVALCANTI, 2015, p.77).

O princípio teórico-metodológico que alia pesquisa e ensino, é muito empregado na elaboração do projeto político-pedagógico de um curso. Daí a necessidade de que o professor adote uma conduta construtivista do conhecimento, uma vez que o estudante também é sujeito ativo nesse processo. Para Cavalcanti (2015), a pesquisa é um método de ensino em qualquer nível, pois permite ao estudante questionar e buscar soluções, conhecer e aplicar práticas

sistematizadas de resolução de indagações, valer-se do conhecimento de outros profissionais e trocar experiências com o grupo, incluindo o professor.

Por sua vez, aliar teoria e prática significa estar atento à função social da Geografia, ou seja, como os conteúdos teóricos interferem e modificam as experiências sociais. A esse princípio alia-se a ideia de um profissional com formação crítica, preparado para o exercício do trabalho, que vá além de um currículo acadêmico, que se constitua como um cidadão consciente de uma cultura e inserção na sociedade, e essa formação é possível por meio da interdisciplinaridade.

O Artigo nº. 12 da Resolução CNE nº. 4 de 2009, já mencionada anteriormente, indica que “A atuação no AEE deve ser embasada pela formação inicial que habilite para o exercício da docência e pela formação específica para a educação especial, sem estabelecer em quais níveis essa formação específica deverá ser realizada”. (CNE, 2009, p. 3). O que seria essa formação específica? O Curso de Licenciatura em Geografia da UFU oferece aos licenciados e/ou incentiva a busca pela reflexão e qualificação para educação inclusiva? Essas são questões que a pesquisa objetiva responder, por meio da análise do currículo atual do curso citado e também das entrevistas com os sujeitos de pesquisa, de acordo com a metodologia previamente detalhada nas considerações introdutórias.

Educar estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, é um desafio constante para o sistema de ensino e aprendizagem atualmente estabelecidos. O diferente reivindica o direito a uma formação que extrapola a transmissão de conteúdo por meio de processos meramente adaptados. “Incluir exige que o professor, além da condição de quem ensina, se ponha no lugar de quem aprende”. (DUEK; NAUJORKS, 2007, p.50).

Não basta ao professor ter domínio da matéria (...), é necessário tomar posições sobre as finalidades sociais da Geografia escolar numa determinada proposta de trabalho, é preciso que o professor saiba pensar criticamente a realidade social e se colocar como sujeito transformador dessa realidade. (...) Para a formação nesses termos, a estrutura dos cursos deve atender a essas finalidades formativas, tendo como princípio a práxis, e não a separação dicotômica entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, entre as formações de bacharelado e de licenciatura, a desarticulação entre a formação acadêmica e a realidade em que os alunos vão atuar. (CAVALCANTI, 2015, p.73).

Para compreender como se dá a composição de um educador qualificado para lidar com aqueles que apresentam demandas especiais, Marcato (2016) propõe uma breve reflexão

das fases pelas quais passam os professores na construção da carreira docente, sob a perspectiva de Huberman (1995), ressaltando que:

Tais fases, entretanto, não são lineares ou de passagem obrigatória porque o professor é influenciado por eventos pessoais, profissionais e contextuais que ajudam a constituir sua trajetória profissional. (...) o desenvolvimento de uma carreira é um processo, não uma série de acontecimentos. (HUBERMAN, 1995 apud MARCATO, 2016, p.48).

Segundo Huberman (1995), as principais fases da carreira do professor com a intenção de estabelecer uma trajetória formativa, quais sejam: A entrada na carreira: fase da estabilização; fase da diversificação; pôr-se em questão; serenidade e distanciamento afetivo; conservadorismo e lamentações; desinvestimento. Entende-se, contudo, ser pertinente destacar as seguintes fases, reconhecidas nesta pesquisa como o momento de início e continuidade do processo de capacitação profissional para inclusão escolar.

Início da docência (...) o professor vivencia a experiência da entrada, o entusiasmo do início, (...) Ao mesmo tempo vivencia uma sensação de “sobrevivência”, passando pelo choque com o real. Fase de estabilização: Caracterizada por um momento marcado pela aquisição de uma posição definitiva como docente. As pessoas passam a ser reconhecidas como professores, a seus olhos e dos outros. (...) os professores preocupam-se menos consigo e mais com os objetivos didáticos. Fase de diversificação: (...) não é uma fase comum para todos os professores. Alguns podem melhorar a sua capacidade como docente, diversificando desde a gestão da aula, a forma de agrupar os alunos, de colocar em prática o currículo, variar o material didático e as formas de avaliação (...) além de uma maior confiança para testar outras abordagens, os professores parecem tomar mais consciência dos fatores institucionais e se sentem mais empenhados em apontar mudanças pedagógicas. (HUBERMAN, 1995 apud MARCATO, 2016, p.49).

Na perspectiva da educação inclusiva, entende-se que a fase inicial e a fase de diversificação devem ser caracterizadas pela formação continuada, compreendendo investimentos gerais e específicos, na medida do surgimento das demandas, sem se descuidar da formação inicial que deve ocorrer durante a Licenciatura.

Ensinar Geografia para estudantes com deficiência, requer, antes de tudo, compreender que por meio dessa disciplina importante, o estudante terá a oportunidade de desenvolver potencialidades diversas, tais como o sentido de visualização e localização espacial, conceitos e práticas de cidadania e uma compreensão de origem e pertencimento social.

Os estudantes com deficiência, matriculados nas escolas regulares, necessitam de professores de Geografia cuja preparação se alinhe com a ação que deve ser oferecida. E sendo assim, a formação acadêmica dos mesmos é de grande relevância nesse contexto, e sua formação inicial deve oferecer possibilidades para que o professor desenvolva competências e

habilidades diversas, seja por meio de pesquisa, extensão, aulas práticas e teóricas, experiências e reflexões. Essas competências e habilidades consistem em:

(...) respeitar as identidades e as diferenças; utilizar-se das linguagens como meio de expressão, desenvolver a comunicação e a apreensão de informações; inter-relacionar pensamentos, ideias e conceitos; desenvolver o pensamento crítico e flexível e a autonomia intelectual; adquirir, avaliar e transmitir informações; compreender os princípios das tecnologias e suas relações integradoras; entender e ampliar fundamentos científicos e tecnológicos; desenvolver a criatividade; saber conviver em grupo e aprender a aprender (FÉLIX; NAVARRO, 2009, p.03-04).

É na Universidade, que o estudante de Licenciatura precisa vivenciar os primeiros contatos com a literatura voltada para a educação inclusiva, com práticas de ensino e aprendizagem, com disciplinas que abordem as ações de aprender e ensinar para estudantes com deficiência, e, principalmente, o raciocínio crítico e reflexivo para buscar, durante a carreira como docente, a formação continuada. (...) a formação do professor para incluir alunos com NEE não está na dependência exclusiva de seus conhecimentos referentes à Educação Especial, está na dependência de sua formação global: teórica, técnica, política, social e emocional. (VITALIANO; MANZINI, 2010, p. 100).

A esse respeito, Jesus e Effgen (2012) refletem acerca das condições de trabalho dos profissionais da educação para a implementação de um projeto político-pedagógico inclusivo, do currículo e das práticas docentes para o ensino e a aprendizagem no AEE. Existem condições concretas para o desenvolvimento desses profissionais? As autoras afirmam que existem orientações nacionais para qualificação docente, mas que a demanda por profissionais detentores de conhecimentos teórico-práticos é um desafio em todas as instâncias e que “o desafio que se coloca para nós, educadores, é construir um espaço escolar onde a diferença, de qualquer natureza, possa existir.” (JESUS; EFFGEM, 2012, p. 19).

O professor deve dominar conteúdo e práticas pedagógicas, sem, contudo, perder o senso crítico acerca do próprio trabalho e da necessidade de renovação constante, que oferecerá ao mesmo, qualificações para gerir práticas eficientes ao propósito de uma escola inclusiva. O ensino de Geografia possibilita ao estudante do ensino regular, a alfabetização geográfica e o posterior desenvolvimento de reflexão e análise, bem como a crítica do espaço geográfico. “Para que essa realização ocorra na prática, a preparação reflexiva do profissional é de suma importância, de modo que esta reflexão se atente à abordagem direcionada para cada tipo de NEE”. (FONSECA, 2015, p. 33).

E para atender a uma formação ampla, que agregue todas as características mencionadas pelos estudiosos do tema e as expectativas de uma sociedade que necessita da

oferta quantitativa e qualitativa de educação inclusiva, é necessária uma reformulação do currículo dos cursos superiores em Geografia.

3.3 Perspectivas curriculares da formação do professor

Em sua pesquisa, Fonseca (2015) investigou a preparação de aprendizes em formação inicial de Geografia, verificando se os sujeitos investigados recebiam subsídios para promover a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, com foco nos resultados obtidos em um curso de preparação na formação inicial do professor de Geografia voltado para a Educação Inclusiva, analisado pelo mesmo. Nessa investigação, o autor partiu da premissa de que:

O aprender a ser professor de Geografia, na formação inicial, deve ser fundamentado por objetivos de aprendizagem dotados de qualidades e aptidões necessárias no exercício diário do professor. Um programa eficiente de formação de professores é aquele que consegue demonstrar de modo satisfatório, no currículo e na metodologia, os fundamentos e processos de aprendizagem necessariamente importantes para os alunos da educação básica, com ou sem NEE. (FONSECA, 2015, p. 45).

O autor concluiu que o currículo oferecido na formação do licenciado em Geografia deve ser diverso e provocador de reflexões e experiências, agregando-se a políticas educacionais transformadoras para evitar a proliferação de profissionais com pensamento reducionista.

(...) um dos grandes desafios dos cursos que formam professores é a elaboração de um currículo que venha desenvolver nos acadêmicos competências, habilidades e conhecimentos para que possam atuar em uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independentemente das diferenças que apresentarem, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social. (FREITAS, 2006, p.176).

Dos professores é exigido o desenvolvimento de competências gerais, competências específicas e habilidades que se relacionam diretamente com o conhecimento, a prática e o engajamento profissional. É necessário que o profissional tenha domínio do conteúdo, que saiba como transmiti-lo por meio de ações de ensino e aprendizagens efetivos, que seja comprometido com a sua própria aprendizagem, formação continuada, e com a aprendizagem dos estudantes, que se envolva com a gestão escolar, dentre outras premissas que corroboram o Artigo 13, inciso III da LDB: “os docentes são incumbidos de zelar pelo aprendizado dos estudantes.” (BRASIL, 1996, s/p).

O Artigo 7º da Resolução nº. 1/20 do CNE, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, indica como características formativas:

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica: (CNE, 2020, s/p).

Os saberes docentes devem ser compostos por elementos pedagógicos que compreendem técnicas metodológicas assertivas, e o aprimoramento didático deve ser constante e específico às peculiaridades das disciplinas escolares e também das demandas especiais apresentadas pelos estudantes. Contudo, para além da formação inicial, baseada nos primeiros anos de experiência profissional, é no decorrer da prática cotidiana que o professor conhece diferentes espaços sociais, aprimora conteúdos, cria uma identidade profissional e desenvolve competências advindas de contextos sociais, políticos e institucionais.

Então, o professor de Geografia, por exemplo, para construir seu trabalho, tem como referência os conhecimentos geográficos acadêmicos, tanto da Geografia acadêmica quanto da didática da Geografia, mas, para “construir”, “dar vida” ao conteúdo a ser trabalhado, ele não aplica simplesmente esses conhecimentos, ele também se nutre da própria Geografia escolar, já constituída nas escolas e na tradição escolar, que é o conhecimento a respeito dessa matéria escolar construído por outros professores, seus colegas mais experientes. (CAVALCANTI, 2015, p.31).

A autora complementa que “A formação deve ser contínua, permanente, e deve ocorrer também nos diferentes espaços de atuação profissional (...), no cotidiano escolar deve haver espaços e tempos para reflexão coletiva, para práticas colaborativas (...)”. (CAVALCANTI, 2015, p.18). Aliado a esse pensamento, o Artigo 2º da Resolução nº. 2/19, do CNE, por meio da qual se estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, destaca que:

A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (CNE, 2019, s/p).

Em relação aos processos de inclusão escolar de estudantes com demandas especiais, Freitas (2006) indica que a formação de professores do ensino regular para o atendimento desse público passa pela aquisição de conhecimentos básicos, desenvolvidos no decorrer da sua formação inicial, e que viabilizam um primeiro contato com esses estudantes, passando

por uma especialização teórica e prática que possibilite ao professor elaborar um processo de ensino compatível com a necessidade especial. “A formação do professor deve ocorrer na ótica da educação inclusiva, como formação especialista, mas também como parte integrante da formação geral dos profissionais da educação”. (FREITAS, 2006, p.173).

Assim como ocorre com o processo de inclusão escolar desses estudantes, também se desenvolvem políticas públicas para capacitação dos professores com foco no atendimento especializado. Nesse contexto, a PNEE define que a formação do profissional para atuar na educação especial deve ter:

(...) como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2020, s/p).

Esse professor desenvolverá competências relativas à gestão do sistema educacional inclusivo para garantir a intersetorialidade das ações, o que lhe confere múltiplas atribuições reafirmadas pela Resolução CNE nº. 4/09, que institui diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, modalidade educação especial, e define:

Art. 12. A atuação no AEE deve ser embasada pela formação inicial que habilite para o exercício da docência e pela formação específica para a educação especial, sem estabelecer em quais níveis essa formação específica deverá ser realizada. Art.13. São atribuições do professor do atendimento educacional especializado: I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos estudantes público-alvo da educação especial; II – elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo estudante ; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (CNE, 2009, p. 3).

Percebe-se que o raciocínio adotado pela legislação brasileira norteadora das políticas públicas para atuação de professores no AEE corrobora a multifuncionalidade do professor da educação especial, que além de se qualificar de forma contínua em relação a conteúdos e práticas metodológicas, deve ser capaz de gerir recursos pedagógicos e propor ações inclusivas na escola. Logo, a expectativa é a formação de um profissional multifuncional e apto a atuar em várias frentes nos processos inclusivos.

No ano de 2015, a convite da UNESCO a comunidade internacional se reuniu no Fórum Mundial de Educação, e elaborou um documento, a Declaração de Incheon, por meio do qual se estabeleceu uma agenda de ações para “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”. (UNESCO, 2015, s/p). Seguindo esse compromisso, o atual PNE preconiza que:

A formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos educandos especiais nas creches, pré-escolas, centros de educação infantil, escolas regulares de ensino fundamental, médio e superior, bem como em instituições especializadas e outras instituições é uma prioridade para o Plano Nacional de Educação. Não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. As classes especiais, situadas nas escolas “regulares”, destinadas aos alunos parcialmente integrados, precisam contar com professores especializados e material pedagógico adequado. (BRASIL, 2014, s/p).

Compreendendo que o ensino de Geografia contribui para o desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo, Cavalcanti (2015) afirma que é necessário realizar uma seleção de conceitos geográficos básicos e assertivos para estruturação de conteúdos de ensino que viabilizem a realização de um trabalho educativo pelo professor voltado para a construção da cidadania.

Assim, é importante pensar em projetos de formação que permitam que o profissional domine criticamente a geografia e também a reflexão de suas finalidades sociopolíticas e o modo peculiar de constituição desse campo. (...) Para a atuação profissional, com essas características que, segundo se entende, são exigidas na atualidade, já não se podem adiar importantes modificações nos currículos e nas metodologias de formação inicial em geografia. (CAVALCANTI, 2015, p. 72).

A autora destaca que o professor deve ir além do estudo dos fatos, das definições e, especialmente, da valorização exclusiva dos aspectos cognitivos do ensino, e tudo isso se aplica ao estudante com demandas especiais de ensino. Para garantir uma educação inclusiva de qualidade também se faz necessário que o currículo oferecido na Universidade prepare o

licenciando para os primeiros contatos com o tema, além de instigá-lo a buscar por uma qualificação continuada, conforme se vê na análise realizada no capítulo a seguir.

4 CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NO BRASIL: FORMAÇÃO CURRICULAR

Com este capítulo pretende-se tecer algumas considerações acerca do atual currículo ofertado pelo Curso de Licenciatura em Geografia da UFU, criado em 1971 e reconhecido pelo Conselho Federal de Educação em 1975, por meio do Decreto nº 76.791. O referido curso objetiva formar licenciados que atendam às necessidades do ensino de Geografia nos níveis Fundamental, Médio e Superior, para o melhor exercício da prática docente, que entendam o ambiente escolar como um lugar de debate e reflexões sobre a educação, contemplando, em especial, o papel da Geografia na formação do cidadão.

Nesse sentido, realiza-se uma breve contextualização acerca do surgimento e evolução dos cursos de Geografia no Brasil, com foco na legislação atualmente em vigor e na atuação do MEC e do CNE, que determinam competências a serem desenvolvidas pelos futuros professores durante o curso, com foco no conteúdo do parecer nº.2/2021/CNE que propõe uma reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos superiores de Geografia no país.

Por sua vez, apresenta-se uma análise do projeto pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Geografia da UFU, buscando identificar disciplinas e atividades que ofereçam ao licenciando a oportunidade de entrar em contato com temas, práticas e metodologias relacionadas à educação inclusiva, e na relação entre esse projeto pedagógico e as propostas de reformulação curricular atualmente discutidas a nível nacional.

Atualmente, o Curso de Graduação em Geografia – Licenciatura e Bacharelado – é regido por dois PPCs distintos: PPC 2010-2019, que organiza didática e pedagogicamente o curso dos alunos que ingressaram entre 2011 e 2019; PPC 2020 – que organiza didática e pedagogicamente o curso dos alunos que ingressaram a partir de 2020.

4.1 Surgimento e evolução dos cursos de Geografia no Brasil

O sistema universitário foi inaugurado no Brasil em abril de 1931, por meio do Decreto nº. 19.851/31 que criou as Faculdades de Educação, Ciências e Letras, espaço acadêmico que abrigaria também a Geografia. Dentre os cursos surgidos no interior dessas Faculdades, aparece pela primeira vez o de História e Geografia, à época constituindo uma única graduação e ministrados por professores contratados em sua maioria na Europa. A

contribuição desses novos cursos seria inquestionável para difusão de uma orientação moderna da ciência geográfica, tanto no campo da pesquisa aplicada quanto para o ensino secundário de Geografia.

A partir de 1936, formavam-se os primeiros professores licenciados para atuar no ensino secundário, oriundos daquelas novas Faculdades, com uma formação que os qualificavam para o exercício do ensino de Geografia assentada numa concepção científica, bem como numa pedagogia renovada. Uma maior difusão de cursos de formação de professores(as) de Geografia ocorreu a partir da década de 50. Nas universidades públicas, e mesmo em instituições de ensino privadas, novas turmas ingressavam e qualificavam profissionais para atuar com a docência nos diferentes níveis de ensino.

A constituição da Geografia universitária, no caso brasileiro, esteve ligada ao modelo disciplinar francês, através da contratação de professores dessa nacionalidade para lecionar no nascente curso universitário. O grupo representava a chamada *Escola Geográfica Francesa*, difundida em diversos países a partir de sua matriz original. No entanto, é conveniente destacar que a escolha do modelo francês não ficou restrita à Geografia, pois no caso da História, marcadamente, também foram contratados mestres franceses.

Entre 1944 e 1945 o Conselho Nacional de Geografia (CNG) aprovou duas resoluções que tinham por objetivo ajustar a formação dos geógrafos e estabelecer a maneira como deveriam ser conduzidos os cursos universitários, apontando para diferentes aspectos, como a especialização da formação em Geografia, o equilíbrio entre teoria e prática durante a graduação e a regulamentação da profissão de geógrafo. A esse respeito, destaca-se o Artigo 2 da Resolução nº. 156, de 14 de abril de 1944 cujo foco era a separação entre os cursos de História e Geografia:

Art. 2 – O Conselho encarece também a conveniência de se estabelecer, na medida do possível, uniformidade dos currículos nos cursos de Geografia das faculdades de filosofia do país, de maneira que, mediante equilibrado conjunto de estudos teóricos e práticos, melhor e mais extensamente se atendam as necessidades dos meios técnicos (CNG, 1944, s/p).

As determinações que buscavam uma formação mais condizente com as atividades profissionais do geógrafo ganharam continuidade com a resolução nº. 183, de 26 de março de 1945/CNG, que criou uma “Comissão Especial para o fim de estudar as questões relativas à regulamentação do exercício da profissão de geógrafo e à criação da Faculdade de Geografia e Cartografia (...)” (CNG, 1945, s/p).

Com a Lei nº. 4.024/61 que estabelecia as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os cursos de formação de professores de Geografia passam a ter uma nova regulamentação que

exigia um currículo mínimo de caráter nacional para todos os cursos de graduação, em especial, o currículo para o Curso de Licenciatura em Geografia passou a ter quatro anos de duração e as seguintes temáticas: Geografia Física; Geografia Humana; Geografia Regional; Geografia do Brasil.

Destaca-se que mesmo durante o Governo Militar no Brasil, que promoveu a chamada Reforma Universitária, o currículo mínimo foi mantido em vigor, com o acréscimo da obrigatoriedade do ensino-aprendizagem de matérias pedagógicas, Educação Física e Estudos de Problemas Brasileiros.

Em 2015, o Brasil aderiu a uma agenda mundial elaborada durante a Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, por meio da qual foram estabelecidos 17 objetivos e 169 metas de ação global para alcance até 2030, abrangendo as dimensões ambiental, econômica e social do desenvolvimento sustentável, de forma integrada e inter-relacionada. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) abrangem uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além da redução das desigualdades sociais.

O compromisso de uma educação que se propõe a ser universal deve ser o de incluir diversas demandas, promover o acesso amplo e integral ao ensino de qualidade e viabilizar o desenvolvimento da cidadania e da defesa dos direitos humanos, para além de qualquer tipo de preconceito e segregação. Nesse contexto de ampla integração educacional, são algumas das metas do Brasil até 2030:

Eliminar as desigualdades de gênero e raça na educação e garantir a equidade de acesso, permanência e êxito em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino para os grupos em situação de vulnerabilidade, sobretudo as pessoas com deficiência, populações do campo, populações itinerantes, comunidades indígenas e tradicionais, adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas e população em situação de rua ou em privação de liberdade; Ofertar infraestrutura física escolar adequada às necessidades da criança, acessível às pessoas com deficiências e sensível ao gênero, que garanta a existência de ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos; Assegurar que todos os professores da educação básica tenham formação específica na área de conhecimento em que atuam, promovendo a oferta de formação continuada, em regime de colaboração entre União, estados e municípios, inclusive por meio de cooperação internacional. (IPEA, 2018, s/p).

Depreende-se das metas estabelecidas, a intenção de que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, com a existência de ambientes seguros e preparados lidar com o diferente, com a vulnerabilidade que é expressa não em grupos com deficiência, mas também em nichos marginalizados e pouco atingidos pelas melhorias sociais ao longo da história. A formação continuada para professores da educação básica, pressupõe que o curso universitário

em licenciatura esteja apto a lhes preparar para demandas especiais de ensino e aprendizagem e também para pensar metodologias, materiais, administrar o ambiente escolar de forma a minimizar a diferença que segrega pessoas, seja por raça, credo, gênero, origem territorial, cultura regionalista, dentre outras.

Elevar a qualidade da educação implica em uma série de ações coordenadas, tais como melhorar o currículo escolar, investir em infraestrutura, na formação docente e de gestores e comunidade escolar, além de aumentar o financiamento da Educação Básica. A responsabilidade por aumentar os índices educacionais do país não deve ser atribuída somente aos governos.

A esse respeito, cita-se o Fundo de manutenção e desenvolvimento para educação básica (Fundeb), cuja primeira versão esteve em vigor entre os anos de 2007 a 2020, com o objetivo de incrementar o valor dos recursos federais para todas as etapas da educação básica, distribuindo para todo país, conforme desenvolvimento social e econômico das regiões. Sua prorrogação aconteceu em 2021 e a destinação dos investimentos é feita de acordo com o número de alunos da educação básica, com base em dados do censo escolar do ano anterior. O acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do programa são feitas em escalas federal, estadual e municipal por conselhos criados especificamente para esse fim, com base em critérios e indicadores de melhoria estabelecidos pelo MEC.

No contexto da necessidade de reformulação curricular, o CNE lançou em setembro de 2020 uma proposta preliminar de diretrizes curriculares de Geografia, Parecer nº. 1, justificado pela suposta desatualização curricular dos cursos universitários frente ao mercado de trabalho e aos interesses sociopolíticos globalizados. Em uma seção do documento, intitulada “Os profissionais de Geografia: o bacharel/ o licenciado / o tecnólogo”, tem-se a proposta de aproximação de currículos com o intuito de vencer a dicotomia criada entre as duas formações iniciais, uma vez que “(...) Não há como conceber um geógrafo que não comunique socialmente a sua pesquisa nem um licenciando que não pesquise sobre seu ato profissional (...)”. (CNE, 2020, s/p).

Ainda a respeito das formações, a proposta indica que:

Outra formação superior emerge para proporcionar a conexão dos currículos de graduação em Geografia com o mundo do trabalho; a graduação em tecnólogo. Como parte da educação profissional legislada pelo MEC, tal formação se apresentará aos alunos cursantes de um currículo de Geografia como mais uma habilitação do curso de graduação e, diferente das outras duas, a graduação em tecnólogo será focada no ambiente profissional de

áreas previamente definidas pelas expertises das IES interessadas e do Projeto Político Pedagógico do curso envolvido. (CNE, 2020, s/p).

Dando continuidade à iniciativa de reforma do currículo dos cursos superiores de Geografia, o CNE expediu um novo parecer preliminar em abril de 2021, nº. 2/21, afirmando que a nova proposta tem como foco a valorização dessa Ciência no país, e que “(...) converge com as perspectivas mais avançadas para a formação universitária em regiões dinâmicas do mundo (...) e reforça a importância dos saberes geográficos na compreensão e atuação nos diversos campos da sociedade atual. (CNE, 2021, s/p).

Em junho do corrente ano, abriu-se uma consulta pública acerca das proposições apresentadas no parecer, fazendo com que a análise de tal documento se torne indispensável, por estar em consonância com os objetivos desta pesquisa. Trata-se de uma proposta de reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos superiores de Geografia elaborada sob a ótica de um mundo caracterizado por avanços teórico-metodológicos e temáticos, e que tem como objetivo proporcionar o contínuo interesse dos estudantes do ensino regular no tema em questão, através de cursos de graduação em Geografia oferecidos em diversas universidades e instituições de ensino superior no país.

Com base no último Censo da Educação Superior, realizado em 2019, 3.633.320 pessoas ingressaram em cursos de graduação (nível acadêmico) em todo o país. Em relação ao número de matrículas efetuadas em 2019, compreendendo Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas e Privadas, nas modalidades presencial e à distância, verificou-se um total de 1.687.367 matrículas em cursos de licenciatura. Tais números retratam quantitativamente a busca pela formação superior acadêmica e justificam a necessidade de repensar currículos e práticas de ensino para esse público.

Atualmente, a formação de licenciados em Geografia para o ensino básico no Brasil é ofertada por IES e oficializada por legislações específicas do MEC. Os cursos de Geografia possuem autonomia em suas grades curriculares, desde que respeitem a legislação vigente.

Por serem formações acadêmicas específicas e com suas identidades definidas pela legislação vigente, é fundamental a sua atualização em relação à qualidade da pesquisa e do ensino no âmbito profissional nacional. Tal necessidade se ancora na crise paradigmática dos valores, percepções e pensamentos da Ciência tradicional, que gerou outras demandas e questões sobre a formação acadêmica no Brasil, debate que se tornou mais visível na sociedade nacional, a partir dos anos de 1990. As mudanças técnico-científicas e informacionais das últimas décadas ampliaram o espectro de possibilidades para resolução de dinâmicas sócio-espaciais e, ao mesmo tempo, a sociedade brasileira passou a vislumbrar a emergência de resolução de questões com forte rebatimento na Geografia. (CNE, parecer nº.2/2021, s/p).

No cenário da educação básica, evidencia-se a necessidade de profissionais mais capacitados para atividades multidisciplinares, com o intuito de ampliação das habilidades e competências a serem desenvolvidas por crianças e jovens nos segmentos formativos. Os saberes fragmentados pelo tradicionalismo metodológico da Geografia passaram a ser reconectados aos saberes que surgem da franca evolução social, com vistas à resolução de problemas cotidianos de naturezas diversas.

Novos paradigmas passaram a ser considerados no escopo metodológico e teórico, e o pensamento tradicional não é mais hegemônico nas universidades. No contexto das transformações dos eixos do conhecimento, as dinâmicas profissionais na contemporaneidade do início deste século foram profundamente afetadas e “(...)as concepções de uma sociedade em rede trouxeram um ambiente de complexidade que adentrou as bases teórico-conceituais de áreas específicas, os laboratórios de investigação, as salas de aula em múltiplos níveis e os currículos formadores.” (CNE, parecer nº.2/2021, s/p).

Acredita-se que a proposta contida no Parecer nº.2/2021/CNE que está sendo discutido em consulta pública necessita de avaliação nesta pesquisa, e sendo assim, apresenta-se em linhas gerais, a estruturação profissional e acadêmica proporcionada pelas habilitações a serem oferecidas pelos currículos de graduação de Geografia, nas IES brasileiras, com uma carga horária mínima de 3.200h.

O Licenciado pleno em Geografia (...) também estará habilitado para realizar assessoria pedagógica na área de Geografia e capacitado para ministrar cursos de curta duração em temas pertinentes às áreas de estudos ligadas à Educação, Pedagogia e Ensino de Geografia. (...) deverá ser capaz de assumir responsabilidades profissionais, que contemplem: a) as atividades de ensino, que estimulem a confecção de aulas com materiais didáticos que impulsionem a reflexão e inovação acerca da agenda temática curricular; o uso de tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem como recursos facilitadores e potencializadores do conhecimento; o estabelecimento de metodologias que incentivem conexões com as demais disciplinas escolares através de atividades multidisciplinares, por exemplo, reconhecendo-as como parceiras da Geografia para uma formação mais ampla e holística dos discentes as atividades de pesquisa, que compreendam a reflexão investigativa acerca da prática profissional docente, seus conteúdos e o seu papel no mundo do trabalho escolar; a produção e elaboração de atividades de ensino. (CNE, parecer nº. 2/2021, s/p).

Trata-se aí de uma formação plural e que, em tese, entregaria ao mercado de trabalho um licenciado capaz de promover atividades de ensino, pesquisa e extensão para a formação de estudantes reflexivos, críticos e participativos na escola e na comunidade. A respeito da elaboração de materiais didáticos que impulsionem o currículo praticado, no caso de estudantes com deficiência, mais do que saber fazer, o professor deverá saber onde buscar o

material que se aplique ao caso específico. A título de exemplo, para que a criança cega consiga absorver conceitos, “(...) A especificidade fica por conta da elaboração de recursos auxiliares (...). É também relevante redefinir o papel do tato (...), como importante recurso, sendo necessário pensar a noção de representação (...)”. (CROZARA; SAMPAIO, 2017, p.137-139).

Os recém-licenciados deverão estar capacitados a compreender o mundo de forma plural e com forte teor humanista. O perfil curricular desejado habilitará os egressos a desenvolverem práticas profissionais baseadas no entendimento e respeito às diferenças, sejam elas, socioespaciais, étnicas, culturais ou ideológicas, além de difundir uma concepção de sustentabilidade e equilíbrio ambiental.

A estrutura curricular de um curso de Geografia deve considerar competências como, a autonomização discente para a mobilização de habilidades, conhecimentos e valores que proporcionem a resolução de situações-problema do mundo do trabalho e da vida cotidiana. Nessa direção, os currículos das IES devem se organizar com base em uma fundamentação teórico-metodológica que permita aos corpos discentes o desenvolvimento de habilidades essenciais, a partir da BNCC.

Nesse contexto, a proposta do MEC estabelece cinco competências gerais que devem nortear as estruturas curriculares dos cursos de graduação em Geografia:

Competência 1: Utilizar instrumentos digitais de informação e comunicação para a interpretação e explicação de fatos e fenômenos geográficos que auxiliem na resolução dos problemas e dinâmicas espaciais, na definição de pesquisas, investigações e atividades profissionais em campos diversos. Competência 2: Investigar situações-problema com o intuito de elaborar e testar hipóteses de investigação, formular políticas públicas e resolver problemas de interpretação da realidade com base em conhecimentos transdisciplinares em múltiplas escalas. Competência 3: Diversificar as diferentes linguagens – escrita, verbal (oral ou visualmotora, como Libras), visual, sonora, digital, artística e matemática – como instrumentais para o conhecimento e reconhecimento competente do mundo, através das suas especificidades técnicas e científicas. Competência 4: Produzir conhecimentos geográficos que possibilitem a realização de atividades diversas no mundo do trabalho, a partir de ações público-estatais, privadas e da sociedade civil, priorizando-se o exercício da cidadania e da responsabilidade ambiental. Competência 5: Desenvolver a capacidade argumentativa com base em fatos, dados e informações científicas que ampliem a clareza de formulação e negociação de ideias, pontos de vista e decisões para a definição de estratégias espaciais voltadas para a resolução e/ou superação de conflitos. (CNE, parecer nº.2/2021, s/p).

Todas as competências supramencionadas relacionam-se, de alguma forma, com a PNEE Instituída pelo Decreto Nº. 10.502 de 30 de setembro de 2020. Considerando o currículo um fator chave para a atração e permanência de discentes em cursos de Geografia, é

pertinente tornar a sua organização mais flexível, complexa e interdisciplinar como forma de aumentar a qualificação e sua inserção no mundo da pesquisa e do trabalho.

Do professor serão exigidas habilidades para lidar com instrumentos de tecnologia digital, uma vez que na PNEE (2020) existe a previsão de oferta de tecnologia assistiva como um recurso que viabiliza a educação especial. (BRASIL, 2020).

Historicamente, a atividade docente é considerada “Um ofício da palavra, com auxílio da escrita, do livro e de recursos tradicionais como o quadro-negro, o giz e o mimeógrafo”. (SILVA, 2015, p.23). Contudo, o desenvolvimento tecnológico reclama uma profunda transformação nos mecanismos metodológicos e sistemas de aprendizagem, cabendo ao professor obter a qualificação necessária para lidar com tais ferramentas.

Silva (2015) faz o seguinte alerta em relação às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs):

Na formação superior de profissionais docentes, as TIC direcionadas à educação se tornam ferramentas didático-pedagógicas importantes, mas não determinantes para justificar expectativas de modernização e melhorias na aprendizagem. Esse cuidado é importante para que o uso das TIC não seja banalizado e as metodologias com o uso de objetos técnicos midiáticos e de informática não direcionem para práticas de ensino que não contribuam de modo significativo para o aprendizado dos alunos. (SILVA, 2015, p. 82).

Outra competência prevista pelo MEC e que merece destaque é a diversificação de linguagens por parte do professor, o que o obriga a buscar uma formação inicial e continuada para ser capaz de promover a educação inclusiva. Nesse sentido, a PNEE de 2020 reconhece a necessidade de assegurar aos profissionais da educação: formação profissional equitativa e inclusiva para atuação em espaços comuns ou especializados; formação continuada aos professores e técnicos que atendem a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; criação de cursos de graduação e pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) em educação especial; e incentivo à formação profissional atualizada com a tecnologia digital e metodologias ativas de aprendizagem para Educação Especial.

Muitos pesquisadores defendem uma reforma na educação formal com o argumento de que a formação docente é uma das mais importantes bases para realização de uma educação inclusiva com qualidade e excelência. Por meio das ciências Psicologia da Educação e Didática, que subsidiam a sistematização de objetivos pedagógicos, é possível elaborar materiais, processos e procedimentos didáticos que acarretam mudanças significativas na aprendizagem dos estudantes.

A esse respeito, “O professor de Geografia deve estar apto a aplicar em suas aulas os conhecimentos adquiridos durante sua formação inicial a partir dos estudos de Psicologia da Educação e Didática Geral, reconhecendo as características cognitivas dos alunos (...)”. (GUERRERO, 2019, p.114).

Os professores necessitam de uma formação inicial qualitativa, que ofereça o desenvolvimento da leitura como um hábito, bem como o ensino e a pesquisa, além da compreensão de conceitos de gestão escolar que poderão ser necessários. A formação continuada também é fundamental para que os professores se mantenham atualizados, portanto, já na graduação, é preciso que se realizem atividades formadoras de conceitos, habilidades e competências que os preparem para o atual mundo da Educação.

Nesse contexto, o próximo tópico abordará a oferta curricular do atual Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, relacionando-a com a formação docente para educação inclusiva e com as reformas curriculares atualmente discutidas no país.

4.2 O Curso de Graduação em Geografia da UFU: considerações gerais.

De acordo com informações coletadas no portal institucional para consulta pública, o Instituto de Geografia (IG) da UFU oferece o Curso de Graduação em Geografia nas modalidades Bacharelado e Licenciatura, com reconhecimento pela Portaria nº. 921 MEC/SERES, de 27 de dezembro de 2018. Trata-se de um curso semestral (entrada anual), com duração de 4 anos e oferta inicial de 40 vagas em cada turno (matutino e noturno).

O bacharelado estabelece 2.960 horas de formação, compreendendo disciplinas básicas, específicas, de formação profissional e optativas. Por sua vez, na modalidade Licenciatura, o Curso de Geografia distribui os componentes curriculares em 8 (oito) semestres letivos, a saber: 2.910 horas de disciplinas obrigatórias, 120 horas de disciplinas optativas e 200 horas de atividades acadêmicas, compreendendo ciência e cultura, o que totaliza 3.230 horas.

O estabelecimento e a distribuição das 3.230 horas é o resultado da mais recente reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), consolidada em 2018 após inúmeros debates, estudos, análises e iniciativas que buscaram o aperfeiçoamento científico e pedagógico, com destaque para a propositura de conteúdos relacionados às especificidades dos componentes curriculares ofertados, visando a formação de docentes capazes de relacionar diretamente o conteúdo da ciência geográfica à realidade dos seus estudantes.

A profissão docente é uma prática social fundamentada em princípios científicos, éticos e pedagógicos por isso, a organização curricular, o quadro das disciplinas, as atividades extracurriculares possuem, nesse projeto de 2018, atenção importante, pois a justificativa da profissão docente tem fundamento científico e perspectivas pedagógicas vinculadas às condições reais da sociedade. Contemplando o dinamismo da profissão o presente PPC reivindica a formação inicial do profissional da educação atrelada às disciplinas e aos conteúdos capazes de compreender o mundo vivido, bem como, a perspectiva do Estado e as questões econômicas e políticas que envolvem as diferenças sociais, ao mesmo tempo, que contesta a ofensa a democracia, liberdade, livre expressão, cidadania e ética.(UFU/PPC, 2018, p. 15).

Em um contexto de formação docente no qual atuam os cursos de licenciatura, defende-se a ideia de formação de um profissional da educação que receba, durante o curso realizado, incentivo intelectual suficiente para formar um pensamento crítico que o ajude a se tornar um agente da educação inclusiva, um indivíduo capaz de observar e refletir a respeito da pluralidade social, cultural e econômica que o cerca, e aplicar o conhecimento científico de forma a provocar no estudante a capacidade de pensar criticamente e interagir de forma consciente no espaço geográfico.

A educação deve ser compreendida como um processo de socialização, e os cursos de licenciatura são de inegável importância para o próprio desenvolvimento social e também para o fortalecimento de uma Nação, uma vez que, via de regra, é através dos professores que crianças e jovens terão o primeiro acesso a conteúdos e valores que vão ao encontro da ciência, da ética, da democracia, dos direitos humanos e do desenvolvimento sustentável.

Nesse sentido, o Curso de Licenciatura em Geografia da UFU procura também desenvolver nos graduados uma consciência crítica, uma capacidade de observação e interpretação de fatos geográficos, relacionando-os com aspectos sociais e econômicos, proatividade para se manter em constante qualificação em sua área de atuação e para o exercício educação com eficácia e eficiência.

A reformulação curricular também foi justificada pela necessidade de oferta de disciplinas formativas, em consonância com as exigências legais quanto às temáticas de educação para as relações étnico-raciais, o ensino da cultura afro-brasileira, a história brasileira e a cultura indígena; disciplinas que tratem de elementos constitutivos dos direitos humanos na formação discente e que colaborarem para o fortalecimento da liberdade e do exercício pleno da democracia.

E sendo assim, o atual PPC contempla uma revisão de todas as ementas das disciplinas do Curso, com atualização de conteúdo, bibliografia e carga horária, em conformidade com as

publicações institucionais, as exigências legais, as resoluções do CNE, da UFU e as normas internas do IG, além de outras medidas adotadas para atualização curricular.

Para realização do estudo a que se propõe este capítulo, faz-se necessário empreender uma análise que contemple o atual PPC do Curso em questão, relacionando-o com a proposta do parecer nº.2/2021/CNE e com as atuais disciplinas ofertadas, em especial, verificar se os conteúdos trabalhados favorecem a capacitação para atuar na educação inclusiva.

Nesse contexto, entende-se que existem muitas abordagens teóricas relacionadas ao PPC e que poderão ser realizadas para análise. Contudo, para esse estudo, adotou-se um recorte metodológico que viabiliza os objetivos propostos, sob a ótica dos princípios e fundamentos que orientam o Curso de Graduação em Geografia grau Licenciatura e com base nas disciplinas oferecidas para atender o disposto no Artigo 13, parágrafo 2º, da Resolução nº 02/2015, CNE/CP, *in verbis*:

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdo específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (CNE, 2015, s/p).

Os princípios e fundamentos aos quais o PPC se refere são: autonomia, caráter público e função social; Conhecimento de forma contextualizada, crítica e humanística; Formação ampla, plural e democrática; Ética e cidadania; Interdisciplinaridade; Flexibilização curricular; Articulação entre ensino, pesquisa e extensão; Acompanhamento e permanente aprimoramento pedagógico, científico e didático; e defesa da democracia.

4.3 Currículo, legislação e inclusão

A estrutura curricular do Curso de Graduação em Geografia:

Assume a organização de seus componentes curriculares voltados para a formação ampla, plural, democrática, interdisciplinar, flexível e comprometida com a efetividade de práticas profissionais competentes. Neste sentido, a formação de profissionais a partir da estrutura curricular atende ao chamado dos compromissos sociais, políticos, éticos e defesa dos direitos humanos para que se consolide uma nação democrática, soberana, justa, fraterna, plural e livre nas dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais. (UFU/PPC, 2018, p. 34).

Seguindo a ideia de formação plural e democrática, a proposta do Parecer nº.2/2021/CNE evidencia a necessidade de respeito às diferenças por parte das Diretrizes

Curriculares, compreendendo as especificidades em cada etapa de ensino. Nesse contexto, pelo princípio da autonomia, caráter público e função social, é dever do Curso “Prezar pela qualidade do ensino, diretamente associada à função social da Universidade de produzir e disseminar o conhecimento de forma pública, autônoma, gratuita, laica e inclusiva.” (UFU/PPC, 2018, p. 15).

Referente à garantia de produção e disseminação do conhecimento de forma inclusiva, algumas das perguntas elaboradas no questionário aplicado aos sujeitos dessa pesquisa, estão aptas a provocar respostas que identificarão se o Curso oferece ou se já ofereceu possibilidades de ensino, pesquisa e extensão voltados para formação inclusiva, tanto para estudantes quanto para docentes. De acordo com o PPC, cabe ao egresso do curso exercitar a inclusão escolar em todos os níveis e habilidades, o que deve começar a ser desenvolvido já na graduação e se estender ao longo de sua carreira.

A defesa da democracia também é um postulado que busca fundamentar a oferta curricular para promoção de valores sociais inclusivos. A esse respeito, a estrutura curricular prevista no PPC:

Garantirá a formação profissional e cultural, demonstrando a diversidade de gênero, diversidade cultural, diversidade ambiental-ecológica, as diferenças entre gerações, as diferenças sociais na multiplicidade de fatores econômicos e políticos, as diversas religiões e a manifestação da diversidade religiosa, as muitas necessidades especiais, a diversidade sexual, a diversidade política, a diversidade espacial com suas manifestações regionais. (UFU/PPC, 2018, p. 15).

De acordo com as reflexões apresentadas até aqui, muitas são as demandas especiais que requerem atenção curricular. Portanto, verificou-se, por meio da análise dos conteúdos ofertados, como o currículo do curso se desenvolve no sentido de preparar os futuros docentes para atuarem na rede de ensino de maneira a viabilizar a educação inclusiva.

No contexto atual, em que há uma exigência de diversificação das linguagens por parte do professor, a disciplina Língua Brasileira de Sinais é um componente curricular obrigatório ofertado em todos os cursos de licenciatura, conforme Artigo 3º, parágrafo 1º do Decreto nº. 5.626/2005, e seu oferecimento é uma importante ação que ajuda a garantir o atendimento educacional especializado para as pessoas surdas ou com deficiência auditiva. No currículo em questão, trata-se de uma disciplina de caráter pedagógico, ofertada por outra Unidade Acadêmica e com carga horária de 60 horas.

Atualmente, existem 16 disciplinas optativas oferecidas pelo Curso, cabendo ao estudante integralizar, no mínimo, 120 horas. Dentre o rol de disciplinas optativas disponíveis, destaca-se o Ensino de Geografia e Aprendizagem Inclusiva, com 60 horas teóricas de carga

horária. A esse respeito, o atual coordenador do Curso de Geografia da UFU, em resposta à manifestação apresentada pela mestrandia no sistema de consulta pública Fala.BR, afirmou via e-mail, em 25/08/2021:

Nosso PPC foi implantado em 2019 e conforme estabelecido, as disciplinas optativas poderão ser cursadas a partir da integralização de, no mínimo, 600 horas em componentes curriculares. Assim, tais disciplinas poderiam ser ofertadas a partir do 1.sem 2020/21. A disciplina ENSINO DE GEOGRAFIA E APRENDIZAGEM INCLUSIVA foi ofertada nos dois semestres, mas não houve demanda (...). (OLIVEIRA, 2021, s/p).

Ainda que o currículo garanta a oferta da disciplina em questão, por se tratar de uma matéria optativa, e por ter o estudante a opção de escolher dentre 16 disciplinas e ser obrigado a integralizar apenas 120 horas aula de conteúdo optativo, o oferecimento da matéria fica sujeito à demanda, o que pode prejudicar o contato do estudante com conteúdos direcionados para educação inclusiva, caso não haja incentivo para que o mesmo opte por cursar essa disciplina.

Referente à oferta de disciplinas que contribuam para formação inicial de professores de Geografia com foco na educação inclusiva, Almeida et al.(2020) realizou uma pesquisa para verificar como a temática da inclusão escolar está sendo abordada nos currículos de universidades públicas no Brasil. O estudo analisou grades curriculares, ementas de disciplinas e PPCs de Cursos de Licenciatura em Geografia (documentos de consulta pública), e a escolha das IES se deu a partir do Ranking Universitário da Folha de São Paulo de 2019.

Os autores selecionaram 16 universidades públicas, a saber: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Rio Claro; Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade de São Paulo (USP); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal Fluminense (UFF) – Niterói; Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR); Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Analisando os currículos em vigor no momento da coleta de dados, verificou-se que todas as IES ofertavam, de forma obrigatória, ao menos uma disciplina relacionada à educação inclusiva, qual seja, Libras. Contudo, o oferecimento de disciplinas voltadas para o estudo de Libras é um imperativo legal, e para além desta exigência, Almeida et al.(2020) constatou que apenas 5 universidades ofertavam outras disciplinas obrigatórias voltadas para

educação inclusiva, sendo: UNESP (Cartografia Escolar e Inclusiva); UFPA (Diversidade Étnico-racial, Gênero e Sexualidade, Educação em Direitos Humanos); UFRGS (Intervenção Pedagógica e Necessidades Educacionais Especiais); UFRJ (Prática Pedagógica em Educação Inclusiva); UFRN (Introdução à Educação Especial).

Percebe-se que, com exceção da disciplina Libras, a UFU não foi identificada como uma Instituição que oferece outras disciplinas obrigatórias voltadas para a temática da inclusão escolar.

Os dados corroboram com as afirmações de Pastoriza et al. (2015), os quais constataram que são escassas as propostas de discussão sobre a inclusão escolar nos cursos de Licenciatura em Geografia. Analisando as possibilidades de o licenciando vivenciar debates sobre a educação inclusiva, verifica-se que 4 universidades ofertam disciplinas eletivas/optativas que são voltadas diretamente para a temática (...) Além de serem disciplinas que nem todos os alunos conseguem cursar, por variados motivos os quais dizem respeito a cada discente (falta de tempo, ocupações para além da universidade, choque de disciplinas no mesmo horário, vagas limitadas etc.) A oferta ainda é baixa. (ALMEIDA et al., 2020. p. 8).

Atualmente, o Curso de Licenciatura em Geografia da UFU prevê 2.910 horas de disciplinas obrigatórias, distribuídas entre o Núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, e o Núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional. Verificando os nomes das disciplinas obrigatórias, constatou-se que não há disciplina cujo nome faça menção ao estudo de temas relativos à educação inclusiva.

Contudo, é importante relembrar que esta pesquisa adota a ideia de educação inclusiva para além da premissa de pessoas com características físicas e/ou intelectuais excludentes. Este estudo aborda a inclusão de forma a apontar a necessidade de acolhimento de toda e qualquer diferença no cenário da escola, sendo necessário preparar o licenciando para lidar com a diversidade étnica, sociocultural, de gênero, e outras situações que não se esgotam durante a realização da graduação, ou seja, a qualificação e o aprimoramento devem ser contínuos por parte do professor.

Neste contexto, é possível apontar três disciplinas de caráter obrigatório, fornecidas pelo Curso em análise e classificadas no PPC como disciplinas criadas para atender à legislação vigente que exige a propositura de conteúdo que aborde diversidade de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, educação especial, direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Essas disciplinas são: Geografia Cultural; Geografia da População; Metodologia para o Ensino de Geografia. A seguir, apresenta-se uma breve análise da ementa de cada uma.

De acordo com a ementa da disciplina Geografia Cultural, que estabelece 60 horas de carga horária exclusivamente teórica, serão realizadas as seguintes abordagens:

Abordagens teórico-metodológicas da Geografia Cultural. A Cultura como direito fundamental dos seres humanos. A mediação da Cultura na relação sociedade e natureza. A cultura como processo e como resultado das práticas sociais. Relações Étnico-Raciais, Gênero e pluralidade cultural. A formação do povo brasileiro a partir das raízes africanas, indígenas, europeias e asiáticas. Cultura regional. Paisagens culturais, simbolismos e representações. Multiculturalismo contemporâneo. Religiosidade em sociedades pluriétnicas. (UFU/PPC, 2018, p. 113).

Em síntese, o objetivo dessa disciplina é identificar a relação existente entre práticas sociais e a formação, representação e organização do espaço, enfatizando a importância da diversidade cultural como um direito fundamental dos seres humanos, bem como suas manifestações no campo da religião, das relações étnico-raciais, de gênero e culturalismos regionais frente a construção e modificação de um espaço geográfico. Trata-se de uma disciplina que é encontrada na grade curricular de diversos cursos de graduação em Geografia, como é o caso do Departamento de Geografia da UFPR, que oferece a disciplina Geografia Cultural com os seguintes objetivos:

Conhecer as bases conceituais e os debates da Geografia social e cultural; Compreender a ação humana na sua forma territorial e nas suas sociabilidades; Analisar a atuação espacial de diferentes grupos sociais (crianças, terceira idade, mulheres, migrantes), através de abordagens fenomenológicas, críticas e acionistas; Identificar elementos sociais e culturais na construção da paisagem; Discutir a relação entre interação social e elementos da arte; Conhecer debates da Geografia representativa e não-representativa, inclusive a Geografia das emoções e do afeto; Aplicar os conhecimentos no ensino, em trabalhos de campo e na pesquisa. (UFPR/PPC, 2018, s/p).

A ementa da disciplina Geografia Cultural oferecida pela UFU pode ser compreendida como uma tentativa de aliar antigos temas já debatidos, como o conceito de cultura, diferença entre cultura e sociedade, escolas de pensamento europeias, e o que determina o Artigo 13, parágrafo 2º, da Resolução nº 02/2015, CNE/CP. Na busca por novos rumos e possibilidades de reflexão e prática, “Novas compreensões foram exigidas, (...) Logo, aspectos relacionados com às identidades culturais, percepções, representações, às memórias e heranças dos indivíduos e grupos passaram a compor o novo corpo de preocupações dos novos estudos”. (BENATTI, 2016, s/p).

Por sua vez, na disciplina Geografia da População, o objetivo geral consiste em “Analisar a dinâmica, a mobilidade populacional e as políticas demográficas e suas relações com a produção e o ordenamento territorial”. (UFU/PPC, 2018, p. 179). Com essa disciplina,

pretende-se fomentar questões relativas à educação para as relações étnico-raciais, elegendo a população de um determinado espaço como objeto de estudo. De acordo com a ementa, serão estudados:

Abordagem teórico-metodológica sobre população. Demografia e População. Relações entre política, economia e sociedade nos estudos populacionais. Composição e Espacialização da população. Estrutura populacional. Dinâmica populacional e implicações na organização do espaço. Mobilidade da população. Políticas populacionais. População e meio ambiente. (UFU/PPC, 2018, p. 179).

Os estudos populacionais geográficos oferecem subsídio para diversas reflexões, tais como: crescimento e distribuição geográfica da população, mortalidade, fertilidade, migração, composição da população por idade e sexo, urbanização, população e meio ambiente, dentre outros. Para fins de comparação, veja o que traz a ementa da disciplina Estudos de População em Geografia Humana, em oferta pelo Curso de Geografia do Instituto de Geociências da UFRGS:

A disciplina introduz conteúdos básicos, teorias e práticas que habilitam o aluno a descrever, interpretar e utilizar-se de técnicas aplicadas à análise demográfica do espaço geográfico, expondo informações sobre estrutura etária, crescimento, distribuição e redistribuição da população no Brasil e no Mundo, associadas às componentes: mortalidade, fecundidade, migrações internas e migrações internacionais. É objetivo proporcionar elementos para o relacionamento entre os conteúdos desta disciplina e outras, como Geografia Urbana, Agrária e Econômica. Além disso, pretende proporcionar um ambiente que desenvolva a capacidade de análise e o senso crítico dos educandos. (UFRGS/PPC, 2018, s/p).

O estudo da população alia o ensino da Geografia à realidade da população. Sendo assim, ensino e aprendizagem são enriquecidos por meio da compreensão do espaço geográfico que é modificado pela ação do homem que se organiza em sociedade. A relação que os temas populacionais guardam com outras disciplinas e/ou com os temas urbanização, agricultura, meio ambiente, economia, e outros, pode fomentar o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas, e o futuro professor tem a oportunidade de relacionar diversos conteúdos, desenvolvendo o pensamento crítico.

A esse respeito, a BNCC (Brasil, 2015) esclarece que:

Ao utilizar corretamente os conceitos geográficos, mobilizando o pensamento espacial e aplicando procedimentos de pesquisa e análise das informações geográficas, os alunos podem reconhecer: a desigualdade dos usos dos recursos naturais pela população mundial; o impacto da distribuição territorial em disputas geopolíticas; e a desigualdade socioeconômica da população mundial em diferentes contextos urbanos e rurais. Desse modo, a aprendizagem da Geografia favorece o reconhecimento da diversidade étnico-racial e das diferenças dos grupos sociais, com base em princípios

éticos (respeito à diversidade e combate ao preconceito e à violência de qualquer natureza). (BRASIL, 2015, s/p).

Referente à disciplina Metodologia para o Ensino de Geografia, o objetivo geral é “Compreender o processo de ensino de geografia à luz da concepção das diferentes correntes do pensamento geográfico, visualizando as novas tendências para seu ensino, bem como a importância de seus conteúdos e a utilização de formas de ensino e elaboração de recursos didáticos.” (UFU/PPC, 2018, p. 173).

O perfil almejado para o egresso compreende a apropriação de características de propositura e desenvolvimento de reflexões e ações que requerem o domínio da ciência investigativa, ou seja, ao egresso atribui-se a capacidade de desenvolver processos de ensino-aprendizagem e empregar instrumentos e procedimentos metodológicos da pesquisa educacional, tanto para promover o ensino de Geografia, e as possíveis interações interdisciplinares, quanto para exercitar a inclusão escolar de forma ampla.

Nesse contexto, o desenvolvimento da disciplina Metodologia para o Ensino de Geografia perpassa pela discussão de conceitos e escolas geográficas fundamentais, pela compreensão do papel do professor e do ensino para a interpretação e transformação da realidade vivida; pela análise de livros e outros materiais de apoio e por um ponto que merece destaque: a produção de propostas, métodos e mecanismos de ensino e aprendizagem em diferentes linguagens metodológicas, o que confere a essa disciplina um caráter muito importante na inclusão socioeducativa.

A formação do professor de Geografia perpassa pela necessidade do desenvolvimento de metodologias inovadoras, da ampliação de pesquisas com temas próprios da licenciatura e da capacidade crítica consorciada com a criatividade. O objetivo do curso de licenciatura é capacitar discentes para a atuação profissional, ligados diretamente ao compromisso da inovação metodológica com materiais didáticos que promovam uma compreensão ampla de mundo. (UFU/PPC, 2018, p.30).

Partindo da afirmação de que um dos objetivos do curso é capacitar discentes que firmem um compromisso com a inovação tecnológica e com o desenvolvimento de materiais didáticos com potencial para ampliar cada vez mais a inclusão educacional em diversas áreas, poderia-se concluir que essa disciplina foi elaborada em consonância com que dispõe a Resolução nº. 2/2019 do CNE/CP, ressaltando a “Compreensão básica dos fenômenos digitais e do pensamento computacional, bem como de suas implicações nos processos de ensino-aprendizagem na contemporaneidade. metodologias, práticas de ensino ou didáticas específicas dos conteúdos (...)”. (CNE, 2019, p.6).

Contudo, ao analisar o programa da disciplina, atesta-se que foram previstas abordagens de sete temas, mas entre eles não há menção ao estudo e prática de uma metodologia com base nos fenômenos digitais e nas TICs. Em tese, esses temas serão abordados na disciplina intitulada Instrumentalização e Informática para o Ensino de Geografia, com carga horária de 60 horas, e cujo caráter optativo faz com que sua oferta esteja condicionada à demanda, e por sua vez, o conteúdo previsto, de inegável relevância para formação do estudante, acabe não sendo transmitido.

Em umas das principais Universidades públicas do País, a USP, existem duas disciplinas obrigatórias no Curso de Licenciatura em Geografia intituladas Metodologia do Ensino de Geografia I e II. Destaca-se na ementa dessas disciplinas os seguintes temas de estudo:

Os métodos convencionais de ensino da Geografia e a produção didática. Os métodos inovadores e a pesquisa em Geografia: a diversificação de linguagens e sua aplicação no ensino, (fotografias, interpretação de fotos aéreas e das imagens de satélites, literatura, música, filmes e jogos dramáticos). O uso de Tecnologias de Informação e Comunicação no ensino e na aprendizagem em Geografia. (EMENTA DE DISCIPLINAS/USP, 2019, s/p.).

Contudo, é necessário esclarecer que existem diferenças entre disciplinas que contemplam conteúdos relativos ao ensino de metodologias para pesquisa científica e disciplinas que abordam métodos de ensino de conteúdos geográficos, como as habitualmente intituladas Metodologia do/para o Ensino de Geografia. A esse respeito, o Curso de Licenciatura em Geografia da UFU oferece a disciplina obrigatória Metodologia da Pesquisa com o objetivo de “Conhecer as informações necessárias para elaboração de projetos de pesquisa em geografia, bem como conhecer os aspectos gerais da atividade científica”. (UFU/PPC, 2018, p.54).

Semelhante a essa proposta, o Instituto de Geociências da UFMG ofertou no 2º semestre de 2019 a disciplina Metodologia da Pesquisa em Geografia I, com a seguinte ementa:

A disciplina visa desenvolver junto aos alunos a construção (da) do que é ciência moderna: a natureza da ruptura epistemológica. Ciência moderna e universidade contemporânea: os diversos significados da pesquisa. A importância e os papéis do método e das metodologias de pesquisa. Pesquisa e projetos de pesquisa em Geografia: possibilidades de estruturação. Delimitação teórica de temáticas e de objetos de pesquisa. Peças articuladas de um projeto de pesquisa: objetivos, metodologia, justificativa. Exequibilidade de projetos de pesquisa. Texto e linguagem em projetos de pesquisa e na pesquisa geográfica. Formatação e normas. Discussão e avaliação de projetos de pesquisa: simulações. (EMENTA DE DISCIPLINA/UFMG, 2019, s/p.).

Vale destacar que durante os estudos realizados para reestruturação do PPC, o IG/UFU constatou que não havia uma disciplina de metodologia científica, e estudantes e professores indicaram que essa falta era uma das principais fragilidades do currículo. Além do mais, tendo a Universidade a obrigação legal de oferecer experiências alicerçadas nos pilares ensino, pesquisa e extensão, era necessário fomentar conteúdos e práticas para o fortalecimento desses pilares “(...) Comprometidos com os Direitos Humanos, (...) conteúdos que se fundamentam no direito à vida, direito à liberdade, livre expressão, direito à dignidade da pessoa humana, direito ao tratamento igual, a luta contra o preconceito, racismo e intolerância (...)”. (UFU/PPC, 2018, p.20).

Dando continuidade à análise da disciplina Ensino de Geografia e Aprendizagem Inclusiva, ofertada pelo IG/UFU, verifica-se em sua ementa os seguintes objetivos: apresentar as possibilidades do Ensino de Geografia na perspectiva da Inclusão; Discutir e definir o que são necessidades educativas especiais na sala de aula; Analisar a contribuição do Atendimento Educacional Especializado, das Escolas Especiais e das Escolas Inclusivas; Aprender a lidar com as diferenças humanas; Avaliar quais são as necessidades dos professores para trabalhar com esta temática; Pesquisar sobre como os estudantes aprendem e como os professores aprendem com elas; Desenvolver um projeto voltado para o Ensino da Geografia na perspectiva inclusiva.

Como já mencionado, a disciplina é optativa e oferece 60 horas de aulas teóricas, o que constitui uma preocupação por parte deste estudo. O fato de ser essa uma disciplina que depende de demanda de interesse por parte dos estudantes para ser ofertada e efetivamente ministrada é um empecilho concreto à difusão da aprendizagem inclusiva, uma vez que não há no currículo disciplinas obrigatórias semelhantes.

Em termos quantitativos, o PPC oferece atualmente 41 disciplinas obrigatórias, totalizando 2.910 horas, e 16 disciplinas optativas, totalizando 760 horas de carga horária. A única disciplina que aborda o tema da educação inclusiva representa apenas 1,63% do total de carga horária prevista para ser ofertada, o que pode ser considerado irrisório frente a uma política socioeducativa que deve buscar transformar o cenário acadêmico em um celeiro de futuros licenciados aptos a lidar com a realidade cada vez mais caracterizada por demandas especiais de ensino e aprendizagem.

Vale lembrar que o estudante precisa integralizar apenas 120 horas optativas para cumprir as exigências curriculares e uma disciplina teórica de 60 horas não é suficiente para preparar o futuro professor para o convívio com estudantes com deficiência, quais quer que

sejam as necessidades. É preciso fomentar o interesse no estudo dessa disciplina, e mais, é preciso ofertar outras disciplinas que priorizem o estudo e prática da diversidade socioeducativa no âmbito da Universidade.

Ainda no que se refere à disciplina Ensino de Geografia e Aprendizagem Inclusiva, alguns dos temas propostos para estudo carecem de uma abordagem prática, como por exemplo, a análise da prática na sala de aula de Geografia. Sabe-se que “ O aperfeiçoamento intelectual também ocorrerá a partir da prática escolar na sala de aula com atividades planejadas e organizadas conjuntamente por professores do estágio supervisionado, do PIBID e da Residência Pedagógica”. (UFU/PPC, 2018, p.32). Contudo, não é mencionado expressamente no texto do PPC e/ou em outro documento legal expedido pelo IG/UFU uma promoção de experiências voltadas especificamente para prática pedagógica com demandas especiais de ensino por parte das disciplinas de Estágio Supervisionado.

Remonta-se à ideia de educação inclusiva para além do que é definido como educação especial pela LDB, que prevê apenas a demanda de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Uma vez que se adota a compreensão de que a Geografia é uma ciência de base formativa, capaz de viabilizar o preparo do indivíduo para o exercício da cidadania e para uma reflexão crítica da sociedade da qual faz parte, afirma-se, então, que a educação inclusiva geográfica também se refere à pluralidade de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, relações étnico-raciais e direitos humanos.

Nesse contexto, caminha-se para um desfecho da reflexão proposta no capítulo três, ao identificar lacunas curriculares no atual PPC do Curso de Geografia Licenciatura da UFU, em relação ao tema dessa pesquisa. Segundo a Resolução nº. 32/2017 do Conselho Universitário (CONSUN) da UFU:

A prática como componente curricular no presente projeto de formação constitui-se na relação direta dos licenciandos com seus professores formadores e professores da escola básica. Tem como princípios a contextualização e problematização de situações oriundas das realidades escolares, em constante articulação com a produção de conhecimento na área de atuação. (CONSUN/UFU, 2017, p. 19).

Contudo, o que se constata é a oferta de apenas uma disciplina, na modalidade optativa e sem carga horária prática, que relaciona o ensino de Geografia com a aprendizagem inclusiva. Ademais, outras disciplinas deveriam ser ofertadas para atendimento de pressupostos legais que exigem a inclusão de conteúdos condizentes com as transformações socioculturais, políticas e econômicas atualmente vivenciadas. Nesse contexto, cita-se que o

PPC apresenta as disciplinas Ensino de Geografia Afro-brasileira e Instrumentalização e Informática para o Ensino de Geografia, que também são optativas e, portanto, passíveis de não serem ofertadas caso não haja interesse por parte dos estudantes.

A pesquisa de Almeida et al.(2020) indicou que as principais Universidades do país também deixam a desejar quando se trata da oferta de um conteúdo curricular que ajude a preparar o estudante para os desafios a serem enfrentados na prática docente frente à demandas educacionais especiais. Acredita-se, portanto, que os professores que se encontram na referida prática, bem como a comunidade, poderiam contribuir para elaborações e reformas curriculares dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, uma vez que são esses os cursos formadores dos profissionais que irão atuar nas escolas.

Alcançar uma educação inclusiva e de qualidade para todos reafirma a crença de que a educação é um dos veículos mais poderosos para o desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, é preciso garantir que todas as crianças completem a educação primária e secundária gratuita até 2030, para fins de atender aos ODS, além de proporcionar acesso a uma formação profissional de custo razoável, para eliminar disparidades de gênero e riqueza, e alcançar o acesso universal a um ensino superior de qualidade.

Com base nas reflexões deste capítulo, é possível afirmar que o Curso de Licenciatura em Geografia atualmente em vigor é deficitário em seu objetivo primordial que consiste em formar professores para atender às necessidades do ensino de Geografia nos níveis Fundamental, Médio e Superior, uma vez o mesmo não prepara seus licenciados para lidarem com estudantes com deficiência.

Essa afirmação é corroborada pela análise dos PPCs do Curso em questão sob a ótica da formação inicial dos professores para o exercício do magistério. Verificou-se que há apenas a oferta de uma disciplina obrigatória voltada para competências relativas à deficiência física, qual seja, a disciplina Libras, e isso se dá por conta de uma obrigação legal, o que leva a concluir que o Curso de Geografia analisado não é engajado em oferecer uma formação inicial que qualifique os licenciados para começar a carreira com algum conhecimento teórico e prático para atuar no ensino inclusivo.

Percebe-se que todas as iniciativas previstas nos PPCs são o resultado de imposições legais, incluindo a oferta da disciplina optativa Ensino de Geografia e Aprendizagem Inclusiva, com 60 horas teóricas de carga horária, em atendimento ao Artigo 13, parágrafo 2º, da Resolução nº 02/2015, CNE/CP que prevê a prática de um currículo pluralista, ético, diverso e multidisciplinar.

Contudo, essa disciplina por si só não é suficiente para que se considere o licenciado em Geografia pela UFU capacitado para o que se propõe atualmente, tanto em termos legislativos quanto na observação empírica, ou seja, o professor em início de carreira, ao contrário do que preconiza o texto do próprio PPC do Curso, não está apto para lidar com questões básicas oriundas da existência de deficiência física, intelectual, de pluralidade de gênero, cultural, ambiental-ecológica, diferenças entre gerações, diferenças sociais, diversas religiões, ideologias políticas e diversidade espacial com suas manifestações regionais.

A seguir, o capítulo quatro apresentará uma análise das respostas coletadas dos sujeitos de pesquisa, por meio de um questionário semiestruturado que buscou coletar dados para corroborar uma conclusão assertiva e científica da maneira como o Curso de Geografia Licenciatura da UFU vem desenvolvendo seu currículo com base na política de educação inclusiva e demandas educativas especiais em face da formação do licenciado.

5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O referencial teórico desenvolvido ao longo do trabalho, contribuiu para a investigação que busca responder perguntas advindas das reflexões realizadas acerca das relações estabelecidas entre o conteúdo de Geografia e o ensino e a aprendizagem dos estudantes com deficiência e outras demandas advindas da pluralidade sociocultural, econômica etc.

Nesse contexto, até o momento buscou-se elaborar uma análise do histórico da educação inclusiva no Brasil, com foco no desenvolvimento de políticas públicas, estabelecer uma relação teórica entre o ensino de Geografia e a educação inclusiva, para compreender a importância dessa disciplina na formação do estudante, com abordagem do conceito de inclusão que é trabalhado tanto na bibliografia científica quanto no referencial legislativo, bem como uma análise do atual currículo do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia para verificar se as disciplinas ofertadas proporcionam aos estudantes ao menos um primeiro contato com questões relacionadas à educação inclusiva.

Dando continuidade à investigação, chega-se ao último capítulo desta pesquisa, no qual são apresentados os resultados da coleta de dados desenvolvida e a metodologia utilizada para análise do material coletado, ressaltando que a abordagem dos sujeitos de pesquisa foi realizada por meio de instrumentos elaborados com base em questionários já validados e oriundos da primeira fase da investigação, qual seja, a revisão bibliográfica, cuja importância deve ser ressaltada.

5.1 A investigação metodológica

Sabe-se que toda pesquisa acadêmico-científica se alicerça em um referencial teórico escolhido para respaldar as afirmações, conclusões e reflexões possíveis de serem realizadas a respeito de qualquer tema que seja alvo de uma investigação com rigor científico, e que prima pela elevação dos resultados encontrados ao patamar de referencial para pesquisas futuras.

Para LAKATOS e MARCONI (2000), a ciência deve apresentar-se como um pensamento racional, lógico e confiável, guiado por uma sistemática verificável e que se submeta à experimentação para a comprovação de seus enunciados e hipóteses, procurando as relações causais. É preciso “(...) tornar evidente a importância da metodologia que, em última análise, determinará a própria possibilidade de experimentação.” (VARELA, 2020, p. 18).

Portanto,

O método científico é válido quando permite à investigação atingir seus objetivos, quando cumpre as etapas necessárias à pesquisa científica: descobrimento do problema, colocação precisa do problema, procura de conhecimentos ou instrumentos relevantes ao problema, tentativa de solução do problema com auxílio dos meios identificados, invenção de novas idéias e produção de novos dados empíricos, obtenção de uma solução, investigação das conseqüências da solução obtida, comprovação da solução, correção das hipóteses, teorias, procedimentos ou dados empregados na obtenção da solução incorreta. (VARELA, 2020, p. 19).

No contexto educacional, ambiente em que se desenvolve este estudo, os métodos investigativos são variados e não raro podem ser combinados para melhor exploração do objeto a ser conhecido. Contudo, independentemente de como a pesquisa irá se desenvolver ao longo da busca pela resposta aos questionamentos aventados, o arcabouço teórico, também chamado de revisão literária ou levantamento bibliográfico, é indispensável.

A etapa de revisão da literatura bibliográfica acerca do tema de pesquisa tem como finalidade aproximar o pesquisador do(s) assunto(s) que se quer estudar, fornecendo conhecimentos mais aprofundados sobre o trabalho a ser realizado e relacionando-o com os resultados obtidos por outros autores em trabalhos pretéritos. Nesse sentido, ao iniciar a reflexão com uma retrospectiva histórica da educação especial no Brasil, a pesquisadora teve a oportunidade de se familiarizar com pesquisas de inegável importância para a compreensão de como a inserção socioeducativa de estudantes com deficiência tem ocorrido ao longo dos anos, além da evolução da legislação reguladora de questões afins.

Outro aspecto relevante, é que a revisão de literatura também “(...) assume a função de apresentar as novidades de sucesso e fracassos alcançados com temas semelhantes; (...) e mostra que o pesquisador está atualizado com as últimas discussões na área de pesquisa.” (PRAÇA, 2015, p. 81). É importante que a revisão bibliográfica apresente recentes e consistentes obras científicas que tratem do assunto investigado. Em alguns casos, quando se faz necessário promover um levantamento específico da produção acadêmica atual, este método pode ser chamado de “estado de arte”.

A título de esclarecimento, os estados da arte no projeto de pesquisa fornecem relevante contribuição para construção do campo teórico e prático de uma área de conhecimento, bem como apontam restrições existentes no campo de pesquisa, e podem conduzir à compreensão do estado atingido pelo conhecimento sobre o determinado tema, sua amplitude, as tendências teóricas e suas vertentes metodológicas.

Para tal, se faz necessário adaptar-se a procedimentos técnicos para localizar os bancos de dados (onde deverá ser realizada a pesquisa exploratória bibliográfica), estabelecer os critérios para seleção do material que compõe o “corpus” do estado de arte, assim como, definir os descritores que

direcionem as buscas de materiais bibliográficos a ser realizada. (PRAÇA, 2015, p. 82).

Para esta pesquisa, a pesquisadora e sua orientadora compreenderam não ser necessário empreender um desenvolvimento do estado de arte do tema, e isso não prejudicou a relevância da pesquisa bibliográfica que sustenta as reflexões realizadas no decorrer dos primeiros capítulos.

De modo geral, a metodologia possui duas abordagens: métodos qualitativos e métodos quantitativos. A escolha de um ou de ambos os métodos deve alcançar os objetivos propostos, no estudo, produzindo resultados que podem confirmar ou negar as hipóteses aventadas. A metodologia qualitativa levanta questões éticas, principalmente, devido à proximidade entre pesquisador e pesquisados.

Para o pesquisador, com muita frequência, o mais importante é a pesquisa a ser feita, e os outros são vistos como informantes, ou seja, devem estar a serviço dele para lhe fornecerem os dados que lhe são “fundamentais”, na verdade, para a sua carreira e não para a vida daquele grupo ou para os indivíduos que dele fazem parte. Ele se coloca acima dos outros, da mesma maneira, aliás, como a própria ciência, enquanto discurso ideológico, frequentemente se coloca em relação a tudo o mais: o saber científico é "o" conhecimento a partir do qual todos os outros são articulados, entendidos e explicados. Essa prerrogativa dá ao pesquisador e a seu trabalho uma força que ele nem sempre busca analisar ou controlar. (MARTINS, 2004, s/p).

Em relação ao aspecto da aproximação que o método qualitativo proporciona entre pesquisadores e pesquisados, os cientistas sociais tendem a escolher como objeto de investigação grupos sociais com os quais possuem algum tipo de identificação sociocultural, política e/ou profissional, o que não é por si só um motivo para indicação de possíveis vícios nos resultados, mas requer especial cuidado por parte do pesquisador.

Os métodos qualitativos que descrevem uma relação entre o objetivo e os resultados, dispensando a análise numérica, são nomeados de pesquisa descritiva. Todas as interpretações dos fenômenos são analisadas indutivamente. Este tipo de metodologia é empregado com mais frequência em pesquisas de natureza social e cultural com análise de fenômenos complexos e específicos.

Neste caso, temos que estar constantemente alertas, especialmente quando usamos metodologia qualitativa, para que, em vez de cientistas, não nos transformemos em militantes de uma causa ou de um movimento, que olham e procuram entender a realidade não como ela é, mas como gostaríamos que ela fosse. Esse tipo de conhecimento é expressão da ideologia e não da ciência. (...) A autonomia dos sujeitos pressupõe precisamente a liberdade no uso da razão. Não cabe ao cientista reforçar ideologias existentes, mas fornecer instrumentos para desvendá-las e superá-las. (MARTINS, 2004, s/p).

Na seara da Geografia, a pesquisa qualitativa se consolidou como um método alternativo muito utilizado, seja pela dispensa de tratamento de dados numéricos e estatísticos ou pela vontade de estabelecer um envolvimento empírico e subjetivo com o objeto do estudo, permitindo ao pesquisador interpretar os fenômenos a partir de suas representações, crenças, opiniões e atitudes. Vários procedimentos podem ser utilizados nessa abordagem, e para esta pesquisa realizaram-se entrevistas, além da pesquisa documental prévia.

Contudo, “Embora o uso da pesquisa qualitativa tenha se ampliado na Geografia, notam-se pouca familiaridade dos geógrafos com ela, pouco domínio dessa abordagem, e, em alguns casos, pouco rigor científico em sua aplicação. Todavia, isso não diminui sua relevância na Geografia.” (SILVA; MENDES, 2016, p.212). É imperativo salientar que a pesquisa acadêmica geográfica se aproxima do método qualitativo por ser esse um processo que permite ao pesquisador reconhecer o significado que as pessoas dão às situações e ao ambiente no qual se inserem, não se reduzindo a números e a variáveis probabilísticas.

Vale ressaltar, no entanto, que a análise quantitativa de perfis e dados não é ignorada, e pode ser realizada com a prevalência de uma abordagem qualitativa, principalmente na seara da Geografia Quantitativa, campo de estudo no qual se destacam duas referências básicas, a saber: o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Associação de Geografia Teórica e Quantitativa (AGETEO).

Nesse contexto, esta dissertação adotou a realização de entrevistas, ressaltando que “(...) o atributo marcante da pesquisa qualitativa assenta-se no contato direto e interativo do pesquisador com os sujeitos e o universo estudados (...) sendo a entrevista um importante instrumento de trabalho em vários campos das ciências sociais (...)” (SILVA; MENDES, 2016, p.213).

Foram elaborados dois roteiros de entrevistas direcionados a dois grupos de sujeitos de pesquisa distintos: graduados do Curso de Licenciatura em Geografia da UFU, ofertado na modalidade presencial no Campus Santa Mônica entre os anos de 2000 a 2017, e docentes universitários que trabalham atualmente no Curso em questão. Ambos os roteiros foram estruturados em três partes, quais sejam: perfil sociodemográfico, requisitos formativos de atuação profissional e características da vivência profissional sob a ótica da educação inclusiva.

Seguindo todas as regulamentações éticas, os sujeitos da pesquisa foram convidados a participar da entrevista por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), elaborado conforme modelo proposto pelo Comitê de Ética na Pesquisa com Seres humanos

em funcionamento na UFU, e que após lido por cada um dos potenciais participantes, foi datado e assinado por aqueles que concordaram com a participação.

O TCLE foi enviado a cada participante por e-mail, com a garantia de sigilo da identidade dos(as) participantes em todas as etapas de realização da pesquisa, bem como após a publicação dos resultados, ou seja, em nenhum momento o sujeito será identificado. Ademais, a qualquer tempo durante a coleta de dados, caso se sentisse incomodado com o teor de alguma pergunta, o(a) participante poderia se recusar a responder e interromper a coleta, sem qualquer prejuízo para o mesmo. Os participantes devolveram o TCLE para a pesquisadora com a devida assinatura.

A pesquisadora conduziu as entrevistas de forma individual, utilizando-se de uma plataforma de comunicação online, e não houve desistência por parte dos participantes no decorrer da mesma. Áudios e imagens foram produzidos para auxiliar na transcrição das respostas dissertativas com precisão e fidelidade do discurso, e logo após a transcrição o material foi descartado.

A seguir foram analisadas as principais respostas obtidas como resultado das entrevistas, esclarecendo que os nomes adotados para os participantes são fictícios.

5.2 Perfil dos participantes da pesquisa

Os sujeitos de pesquisa investigados foram divididos em dois grupos: graduados do Curso de Licenciatura em Geografia da UFU, ofertado na modalidade presencial no Campus Santa Mônica entre os anos de 2000 a 2017, e docentes universitários que lecionam atualmente no Curso em questão. A primeira fase da coleta de dados constituiu-se de um sequência de perguntas de cunho sociodemográfico para identificação do perfil dos sujeitos.

Em relação ao docentes, foram entrevistados seis participantes. Na primeira parte da entrevista, foram realizadas perguntas que refletiram os seguintes perfis: quatro se declararam do gênero masculino e dois do gênero feminino. A idade média dos participantes é de 61 anos. Todos os participantes possuem vínculo efetivo com a UFU, com dedicação exclusiva, e atuam como professores no Curso de Licenciatura em Geografia há no mínimo 10 anos. Para esse grupo, o tempo médio de entrevista foi de 20 minutos.

No grupo dos licenciados, foram entrevistados oito sujeitos, e os perfis sociodemográficos foram traçados com base em seis perguntas, a saber: seis sujeitos do gênero feminino e dois do gênero masculino. A idade média dos participantes é de 36 anos. Todos os participantes são professores em escolas na cidade de Uberlândia/MG.

De oito participantes, seis ministram aulas na rede pública de ensino, dois participantes ministram aulas na rede privada e apenas um sujeito é professor tanto na rede pública quanto na privada. A respeito da atuação nos níveis de ensino, seis participantes são professores tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, um participante atua apenas no ensino fundamental (rede pública), e um participante apenas no ensino médio (rede privada).

Nesse primeiro momento, é possível apontar alguns dados de caráter quantitativo para mensurar o perfil dos sujeitos investigados:

- 14 sujeitos investigados;
- 14 sujeitos trabalham como professores;
- 8 sujeitos do gênero feminino;
- 6 sujeitos do gênero masculino;
- Idade do docente universitário mais novo entrevistado: 54 anos;
- Idade do docente universitário mais velho entrevistado: 73 anos;
- Idade do licenciado/professor mais novo entrevistado: 28 anos;
- Idade do licenciado/professor mais velho entrevistado: 43 anos.

5.3 Requisitos formativos de atuação profissional

5.3.1 O docente universitário

Os sujeitos de pesquisa foram indagados com relação à formação acadêmica recebida, com foco na educação inclusiva. Nesta seção já foi possível identificar discursos relacionados ao tema da educação inclusiva, por conta das perguntas norteadoras e cujas respostas serão analisadas adiante. Em relação aos sujeitos docentes universitários, quatro possuem doutorado na área de Geografia e dois possuem pós-doutorado, sendo um deles em Educação Ambiental e o outro em Geografia Urbana.

Também foi perguntado se o sujeito está realizando ou realizou recentemente algum curso de capacitação e/ou qualificação cuja temática se relacione com a educação inclusiva. Para essa pergunta todos os seis entrevistados responderam que não estão realizando ou realizaram recentemente ações de capacitação/qualificação relativas à educação inclusiva.

Essa informação nos permite inferir que a Instituição de Ensino Superior que possui a obrigatoriedade de fomentar a qualificação de seus docentes pode não estar trabalhando com políticas educativas voltadas para o desenvolvimento e a atualização de temas que relacionam a Geografia e a educação de estudantes com deficiência. Em contrapartida, os docentes não

demonstram iniciativa, uma vez que não estão buscando a qualificação em relação a este tema.

Por sua vez, a pergunta seguinte provocou reflexões ao questionar: O que você entende por educação inclusiva? Aqui é possível identificar diferenças significativas, tanto no entendimento do que seja a educação inclusiva, quanto na extensão da inclusão socioeducativa. Dos seis sujeitos entrevistados, dois sujeitos restringiram suas respostas ao afirmarem que a educação inclusiva está ligada a algum tipo de deficiência ou problema físico.

A título de exemplo, cita-se a fala do Prof. Dr. CL, que apesar de usar a expressão “pessoas portadoras de deficiência”, terminologia arcaica e não mais utilizada para se referir à pessoa com deficiência, foi enfático ao reconhecer a necessidade de formação dos professores: “É a educação que permite as pessoas portadoras de deficiência tenham a possibilidade de se preparar para a vida. Essa EI implica em ter professores que tenham formação para trabalhar com essa demanda, e os professores não estão preparados para isso (...)”.

Duas respostas foram explícitas ao indicarem que a educação inclusiva deve ser pensada para além das deficiências físicas: nas palavras da Profa. Dra. BE, “(...) A EI é levar os alunos com baixa renda por exemplo, pra escola. Os alunos com deficiência também. A EI também está ligada a gênero, da raça, da cor, (...) deve ser vista de um ponto de vista mais amplo, levando em conta as dimensões sociais, culturais, questões da saúde e idade (pessoas mais velhas).”

Para a Profa. Dra. MA “O acesso à educação e o direito à aprendizagem é direito de todos. Nesse sentido, a educação inclusiva pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças, bem como as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos.”

Entende-se que é importante destacar que de todas as respostas obtidas, apenas um entrevistado demonstrou algum conhecimento relativo à existência de uma compreensão globalizada e formalmente documentada que reconhece a necessidade de políticas públicas voltadas para igualdade social, qual seja, o Prof. Dr. VA, que citou o quarto objetivo do Plano de Desenvolvimento Sustentável da ONU: “(...) é garantir que todos os seres humanos possam realizar seu potencial com dignidade, segurança, igualdade, etc (...)”.

O Prof. Dr. VA trabalha com assuntos relacionados ao meio ambiente, valendo-se de abordagens sóciopolíticas para tratar de questões ambientais em sala de aula, tais como o desenvolvimento sustentável, daí sua familiaridade com os Objetivos de Desenvolvimento

Sustentável propostos pela ONU. Para este professor, a educação de qualidade é um objetivo a ser constantemente perseguido e cujo conceito deve ser renovado a cada necessidade que se apresenta, em virtude da evolução das relações interpessoais e também das pluralidades sociais.

Educar o indivíduo, independente da sua deficiência e/ou necessidade, é um dever do Estado Democrático de Direito que deve viabilizar a democratização do ensino, ou seja, o acesso de qualquer membro da sociedade à oportunidades similares e igualmente instrutivas e potencializantes.

5.3.2 O licenciado

Para esse grupo de sujeitos também foram feitos questionamentos relativos à formação acadêmica. Como critério de inclusão na pesquisa, todos os participantes desse grupo são graduados do Curso de Licenciatura em Geografia da UFU. Dos oito entrevistados, dois possuem especialização e um realizou o mestrado, o restante possui o título máximo de graduado.

A respeito de cursos de capacitação com foco na educação inclusiva, sete participantes responderam que não realizaram recentemente qualquer tipo de qualificação a esse respeito. CA é o único sujeito que se qualificou recentemente, pois participou de um workshop na modalidade online, oferecido no ano de 2020 por um grupo de alunos da Universidade Federal da Paraíba. De acordo com CA, o evento ofereceu um mini curso de metodologia de ensino para estudantes cegos e com baixa visão, e sua motivação para a realização do curso adveio de uma necessidade futura que venha a surgir em sua prática docente.

Para esses sujeitos também foi perguntado: o que você entende por educação inclusiva? De acordo com o sujeito PE:

Educação inclusiva está relacionada com a democratização do ensino. Que todas as pessoas, independente se tem alguma deficiência física ou mental, se é negro ou homossexual, devem ser tratados com igualdade e respeito, e se sentirem parte do ambiente escolar, tendo uma educação de qualidade voltada para o cenário específico do aluno considerado diferente.

Além da resposta de PE, CA e MA também deram respostas mais amplas e não fizeram uso do termo deficiência: Para CA: “Educação inclusiva é reconhecer e respeitar todas as diferenças que possam existir em sala de aula, e proporcionar oportunidades que atendam essas diferenças através de uma educação democratizada e humana”. Para MA: “a educação inclusiva é garantia do direito de todos à educação de forma efetiva para que haja igualdade e acessibilidade nas escolas”.

Referente ao período da graduação no Curso de Licenciatura em Geografia pela UFU, foi questionado: a Universidade ofereceu a você a oportunidade de participar de cursos/eventos/ palestras/treinamentos com foco teórico e/ou prático direcionado para o tema educação inclusiva?

Os sujeitos AL, FE, MA, PE e SO responderam que a Universidade não ofereceu nenhuma das modalidades de oportunidades citadas na pergunta. Por sua vez, CA afirmou se lembrar de que participou de uma palestra relativa ao tema da educação inclusiva, mas que não foi suficiente para prepará-la para dar aulas para alunos com deficiência, pois foram apenas algumas horas de palestra, e o tema demanda muitos estudos, debates e práticas.

5.4 Características da vivência profissional sob a ótica da educação inclusiva

5.4.1 O docente universitário

Nesta seção do questionário semiestruturado que serviu de roteiro para as entrevistas, foram realizados 21 questionamentos com o intuito de obter respostas relativas ao nível de conhecimento dos sujeitos em relação à educação inclusiva, à experiência pessoal e valorização subjetiva que esses sujeitos atribuem para a qualificação dos professores de Geografia com foco na educação dos estudantes com demandas plurais de ensino e aprendizagem.

Em relação a possuir algum conhecimento da legislação brasileira atual, referente à regulamentação da educação inclusiva nas instituições de ensino, dois participantes afirmaram não possuir conhecimentos, três sujeitos afirmaram que possuem pouco conhecimento acerca do tema, e apenas o Prof. Dr. VI respondeu que possui conhecimento parcial. Tais respostas evidenciam que os participantes não estão familiarizados com a legislação atualmente em vigor e, portanto, não estão aptos a informarem seus próprios estudantes acerca da evolução das políticas públicas que primam pela garantia da oferta e manutenção do ensino inclusivo nas escolas, bem como da necessidade da formação inicial e aprimoramento do corpo docente. Evidencia-se também que esses professores não estão aptos para contribuírem com uma proposta de reformulação do PPC do curso, justamente por falta de conhecimento teórico.

Mais uma vez, por meio da pergunta 3.6, os entrevistados foram questionados acerca do que entendem por educação inclusiva. A questão ofereceu as seguintes opções:

1. Um conjunto de recursos pedagógicos capaz de excluir as barreiras que os alunos com necessidades especiais enfrentam no ambiente escolar.

2. Consiste numa importante característica do processo civilizador do homem, ao reconhecer a dignidade humana realizando-se na/com a diversidade, e parte desse processo acontece na escola com um trabalho pedagógico contínuo;

3. Qualificação profissional para trabalhar com pessoas com deficiência;

4. Um conjunto de políticas e práticas capaz de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino.

A esse respeito, dois participantes escolheram a opção nº. dois, um participante escolheu a opção nº. três, e três participantes optaram pela definição nº. quatro. Destaca-se o participante Prof. Dr. AN, que escolheu a opção nº. três, e nas duas ocasiões em que foi questionado, respondeu conforme a crença pessoal de que a educação inclusiva abarca somente pessoas com deficiência. A resposta mais adotada, nº. quatro, é baseada na definição trazida pela Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, mas os sujeitos não tem conhecimento técnico dessa legislação.

Ressalta-se que todos os seis docentes entrevistados são professores do Curso de Licenciatura em Geografia da UFU. Contudo, cinco entrevistados afirmaram não ter conhecimento se existe ou não no Projeto Pedagógico do Curso em questão a previsão de oferta de disciplinas que contemplem conteúdos voltados para educação inclusiva e/ou cujos conteúdos possam ser adaptados para tratar do tema. Nenhum dos cinco professores se recordou da existência da disciplina Libras, cuja oferta é obrigatória, apenas o Prof. Dr. VI afirmou saber da existência da mesma. Acerca da oferta da disciplina optativa, Ensino de Geografia e Aprendizagem Inclusiva, apenas o Prof. Dr. AN afirmou saber da existência da mesma.

Os sujeitos também foram conduzidos a pensar se abordam em sala de aula a questão da inclusão. De acordo com o Prof. Dr. VA: “Não, mas procuro agir de forma mais inclusiva com meus alunos”. O Prof. AS admitiu nunca ter proposto em sala de aula uma discussão mais profunda, mas somente comentários dispersos. A Profa. BE respondeu que fala muito de questões relativas à acessibilidade, população e renda, mas sob um viés pessoal, uma vez o o debate a respeito do tema da deficiência quase não é proposto.

A Profa. MB afirmou tratar do tema da inclusão de forma indireta, propondo discussões que fazem relação com o meio ambiente. O Prof. VI somente tratou do tema quando ministrou matérias voltadas para urbanização. O Prof. CL respondeu que, em sala de aula, já discutiu acerca da circulação de pessoas com deficiência na cidade. Ele acredita que

tendo ou não disciplinas desse assunto, cabe ao professor discutir e trabalhar em sala de aula, e que existe a possibilidade de que o Curso de Geografia faça algumas adaptações e envolva os alunos para terem ou não o preparo de se preocupar com a temática.

A questão seguinte merece destaque por se tratar de um dos objetivos desta dissertação, que pretende verificar se o estudante que é formado pelo Curso de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia é suficientemente familiarizado, no decorrer do Curso em questão, com o conteúdos de educação inclusiva. A esse respeito, cinco participantes foram enfáticos ao afirmarem que não, ou seja, que o Curso não prepara o licenciado para lidar com a educação inclusiva nas escolas.

De acordo com a fala da Profa. Dra. MB: “Infelizmente, não tenho conhecimento suficiente para opinar, pois ministro disciplinas em outros cursos. No entanto, penso que a Geografia discute as diferenças e relações que ocorrem no espaço geográfico, dessa forma aborda a inclusão”, percebe-se que não se trata de uma opinião consubstanciada, mas apenas uma percepção subjetiva de quem se coloca afastada do objeto.

Conclui-se que para o grupo de professores selecionada, o Curso não está cumprindo com o que se propõe em termos de objetivos que atendam a demandas variadas, uma vez que não fornecer qualificação na área da educação inclusiva para seus estudantes é deixar de promover uma formação ampla, plural e democrática. Os objetivos do Curso “(...) se definem pelas exigências profissionais que obrigam o profissional da educação ao entendimento das múltiplas variáveis que deverão ser trabalhadas pelos futuros docentes em sala de aula no ensino fundamental e/ou ensino médio e/ou superior.” (UFU/PPC, 2018, p.32).

Na próxima questão, foi perguntado: O Curso de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia propõe iniciativas de incentivo ao estudo e/ou prática de conteúdos de educação inclusiva? Mais uma vez as respostas indicaram que Curso não oferece iniciativas voltadas para formação dos licenciados com foco na educação inclusiva. Dois participantes mencionaram ações realizadas por apenas uma professora do Curso no sentido de fomentar conteúdos relativos à inclusão, mas não forneceram detalhes a esse respeito.

Acerca da necessidade de qualificação dos futuros professores de Geografia em práticas de educação inclusiva, foi pedido aos entrevistados que escolhessem uma opção dentre as seguintes:

- 1.Os alunos devem buscar esse conhecimento durante a graduação;
- 2.Os alunos não possuem necessidade de buscar esse conhecimento durante a graduação;
- 3.Os alunos poderão buscar esse tipo de qualificação em pós-graduação;

4. Trata-se de um tipo de qualificação cuja necessidade surge com a prática docente, e portanto, os alunos poderão buscar esse conhecimento quando, e se for necessário no decorrer da carreira docente;
5. Não tenho opinião formada a esse respeito.

Os professores CL, MA, VA e VI responderam que os alunos devem buscar esse conhecimento durante a graduação. Por sua vez, a Profa. Dra. BE respondeu que os alunos não possuem necessidade de buscar esse conhecimento durante a graduação. O prof. Dr. AN escolheu a opção nº quatro, ou seja, ele acredita que esse tipo de qualificação só é relevante se durante a carreira no magistério, o professor se deparar com um caso concreto.

Essas duas últimas repostas não estão alinhadas com o que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada, uma vez que na prática da docência a ação do profissional do magistério da educação básica “(...) é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações (...)” (CNE, 2015, s/p).

Partindo do princípio definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, a formação dos profissionais do magistério tem a missão de contribuir para “(...) a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação”. (CNE, 2015, s/p). O comprometimento com a inclusão socioeducativa, ao contrário do que pensa a Profa. BE, deve ser firmado no início da formação docente, e constantemente aprimorado.

Por sua vez, faz-se pertinente analisar também a última questão do roteiro de entrevistas, por meio da qual foi perguntado aos sujeitos: que tipo de atividade você incentivaria e/ou promoveria para qualificar seus alunos em relação à educação inclusiva (mais de uma resposta é aceita)?

1. Ministração de disciplinas direcionadas ao tema.
2. Realização de pesquisa.
3. Realização de projetos de extensão.
4. Palestras e eventos.
5. Todas as alternativas.

Trata-se de uma pergunta realizada com o intuito de verificar se os sujeitos de pesquisa refletem a respeito de possíveis práticas pedagógicas para promoção de conteúdo de Geografia relacionados ao ensino da educação inclusiva. Nesse contexto, os professores AN, CL e MA escolheram a opção nº. cinco, ou seja, eles acreditam que todos os tipos de

atividades são pertinentes para colocar o estudante em contato com o tema da educação inclusiva. A Profa. Dra. BE respondeu que promoveria disciplinas direcionadas ao tema e pesquisa e que quando foi coordenadora de um grupo de pesquisa, promoveu esse tipo de conteúdo. O Prof. Dr. VI promoveria projetos de extensão, salientando a modalidade workshop, e o Prof. Dr. VA promoveria palestras e eventos e acrescentou que já realizou atividades análogas, mas não se recorda quando e nem como.

5.4.2 O licenciado

No que diz respeito aos conhecimentos acerca da legislação brasileira, apenas CA e MA afirmaram ter algum conhecimento relativo à regulamentação da educação inclusiva nas instituições de ensino. A falta de familiarização dos sujeitos entrevistados com as normas jurídicas atuais que criam e regulamentam políticas públicas voltadas para inserção e desenvolvimento de todo e qualquer estudante nas escolas brasileiras é omissão por parte dos próprios sujeitos, que devem buscar se apropriar de tais informações como meio de evolução nas carreira docente, e também das instituições de ensino empregadoras.

A seguir, os entrevistados foram questionados novamente acerca do que é a educação inclusiva. A questão ofereceu as mesmas opções de resposta do roteiro de entrevistas aplicado aos docentes universitários, a saber:

1. Um conjunto de recursos pedagógicos capaz de excluir as barreiras que os alunos com necessidades especiais enfrentam no ambiente escolar;
2. Consiste numa importante característica do processo civilizador do homem, ao reconhecer a dignidade humana realizando-se na/com a diversidade, e parte desse processo acontece na escola com um trabalho pedagógico contínuo;
3. Qualificação profissional para trabalhar com pessoas com deficiência;
4. Um conjunto de políticas e práticas capaz de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino.

As entrevistadas AL, FE, VA e MA escolheram a opção nº. quatro, que também foi a resposta mais adotada pelo outro grupo de entrevistados na pesquisa. VA foi o único a responder que educação inclusiva se trata da qualificação profissional para trabalhar com pessoas com deficiência. CA e SO escolheram a opção nº. um, e PE elegeu a opção nº. dois.

Em relação a um dos objetivos dessa dissertação, qual seja, verificar se o Curso de Licenciatura em Geografia da UFU oferece uma formação condizente com a necessidade de

preparar os licenciados para o exercício da docência no cenário da educação inclusiva, a próxima pergunta feita aos entrevistados merece destaque: À época da sua graduação, havia no Projeto Pedagógico do Curso a oferta de disciplinas que contemplavam conteúdos voltados para educação inclusiva e/ou cujos conteúdos poderiam ser adaptados para tratar do tema? Todos os entrevistados responderam que não houve qualquer tipo de conteúdo a respeito do tema, ressaltando que todos os sujeitos se formaram entre os anos de 2001 e 2017.

Ainda no que se refere a este objetivo da pesquisa, as seguintes perguntas foram realizadas: Na sua opinião, o aluno que é formado pelo Curso de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia é suficientemente familiarizado, no decorrer do Curso em questão, com o conteúdos de educação inclusiva? Explique. O Curso de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia propõe iniciativas de incentivo ao estudo e/ou prática de conteúdos de educação inclusiva? À época da sua graduação, você buscou cursar disciplinas em outros Cursos de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia com o intuito de qualificação em práticas de educação inclusiva? Todos os entrevistados responderam não em cada uma das três perguntas citadas.

Em acréscimo, apenas a professora CA afirmou que buscou esse tipo de qualificação na graduação, como se verifica na sua fala: “Não fui incentivada por nenhum professor a buscar a qualificação, foi por conta própria que decidi me especializar na área de ensino para pessoas com deficiência e hoje sigo sempre me atualizando e aprendendo cada vez mais sobre a questão.”

Com a intenção de verificar se os entrevistados se deparam com demandas que exigem habilidades para lidar com estudantes no cenário da educação inclusiva, foi perguntado se no cotidiano docente, os mesmos já lidaram ou lidam com pessoas que necessitam de ações inclusivas. Os professores VA e MA responderam não. Já as professoras AL, SO e VA afirmaram que já lidaram ou lidam com necessidades físicas que exigem adaptações pedagógicas e metodológicas. Os professores CA, e PE responderam que já se depararam com demandas físicas e cognitivas. A esse respeito, sete dos oito entrevistados responderam que os alunos de graduação em Geografia devem buscar esse tipo de conhecimento durante a graduação.

Julga-se pertinente destacar alguns posicionamentos assumidos pelo sujeito entrevistado VA, graduado em Geografia no ano de 2003. O professor acredita que a inclusão é uma ilusão e que os professores só devem se preocupar com a inclusão caso venham a ter algum aluno com deficiência. No seu discurso, VA afirma acreditar no “ensino tradicional”, que “gastar tempo” pensando em forma de dar uma aula diferente é cansativo e que ninguém

dá o devido valor, e que o mesmo nunca ministrou aulas para estudantes com demandas especiais de ensino e aprendizagem. Aqui verifica-se um discurso capacitista, que define e restringe o sujeito com base nas delimitações por ele apresentadas, e que não se preocupa em inseri-lo na realidade da maioria.

Capacitismo é a crença de que pessoas fisicamente aptas são superiores às pessoas com deficiência. Parte-se da premissa de que pessoas com deficiência possuem um status de segunda classe, consideradas inferiores por pessoas sem deficiência, gerando atitudes prejudiciais e comportamentos discriminatórios com base na deficiência

Veja que “em 2016, havia 967.895 alunos com deficiência matriculados na educação básica brasileira. Destes, 793.038 (81,93%) estavam no sistema regular de ensino e 174.857 (18,06%) estavam na modalidade substitutiva, classes ou instituições especiais.” (MELETTI, 2015, p.308).

Baiense (2022) indica que em 2019, o número matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão. O percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para todas as etapas de ensino. Com exceção da EJA, as demais etapas da educação básica apresentam mais de 89% de alunos incluídos em classes comuns em 2019. A maior proporção de alunos incluídos é observada no ensino médio e na educação profissional concomitante ou subsequente, com inclusão superior a 99%.

Esses quantitativos foram citados para demonstrar que ideias de capacitismo não podem mais ser toleradas, tanto em virtude do aumento de estudantes com deficiência no sistema regular de ensino, quanto pelo fato de que pessoas com deficiência de qualquer origem possuem outras capacidades não agregadas à sua deficiência. Por exemplo, o fato de uma pessoa não possuir capacidades visuais, não invalida outras habilidades e não deveria definir sua capacidade como ser humano. Todo estudante é capaz de aprender e cabe ao profissional do magistério viabilizar essa aprendizagem.

Por sua vez, CA e PE afirmaram que buscam estar em contato com o tema da educação inclusiva. CA disse que a especialização ajudou muito a entender a realidade de estudantes com deficiência, mas que aprender a lidar com essa demanda foi, principalmente, a prática ao longo dos anos e o estudo sobre o tema que fez isso ser possível. Já PE, em seu primeiro ano como professor, ministrou aula para um estudante paraplégico, e isso o fez buscar conhecimento e metodologias ativas para incluir esse estudante.

Na próxima secção, considerações finais, será apresentada uma relação entre os objetivos pretendidos e o que foi possível ser respondido nessa pesquisa, a partir da revisão bibliográfica e das entrevistas realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que deu origem a esta dissertação iniciou sua incursão científica pelo levantamento de um referencial teórico primário, capaz de subsidiar as reflexões iniciais a respeito do tema escolhido, qual seja, a formação dos licenciados em Geografia da UFU, sob o viés da educação inclusiva. Era preciso familiarizar-se com o assunto, aproximar-se das questões que provocavam o interesse da pesquisadora e que a conduziu para formulação da pergunta central: o Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia prepara seus estudantes, futuros profissionais da educação, para exercer sua função na perspectiva da educação inclusiva?

Na tentativa de responder a essa e outras questões pertinentes ao assunto, os primeiros objetivos traçados e atingidos pela pesquisa consistiram na análise do histórico da educação inclusiva no Brasil, com foco nas políticas públicas desenvolvidas a partir da Constituição de 1988, na identificação de um conceito de inclusão que melhor viabilize a compreensão das propostas educacionais inclusivas e na correlação entre o ensino de Geografia e a educação inclusiva, para compreender a importância dessa disciplina na formação do estudante.

O primeiro capítulo apresentou uma reflexão histórica com destaque para os momentos mais emblemáticos do movimento de pessoas com deficiência no Brasil, desde os primeiros processos de reivindicação de direitos e garantias que resultaram em políticas públicas de inclusão e na evolução da legislação, com foco na educação inclusiva.

Verificou-se que o abandono da ideia de assistencialismo e caridade em relação às pessoas com deficiência, permitiu o desenvolvimento de uma identidade de classe arregimentada em associações regionais e nacionais. Ademais, no decorrer do processo histórico e à medida que essas pessoas se compreendiam como cidadãos dignos de direitos e garantias e iguais aos que não possuíam deficiência, a luta por inclusão social ganha contornos sociais e humanistas.

Nesse contexto, a pesquisa destacou como iniciativa histórica pioneira, a criação de duas instituições escolares voltadas para pessoas com deficiência: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (atual INES). Tanto esses institutos, criados no período Imperial, quanto as organizações surgidas na República, direcionadas às pessoas com deficiência intelectual e reabilitação, ofereceram os primeiros espaços de convívio entre os pares e discussão de questões comuns.

Todas as iniciativas até a década de 1970, são parte de uma história na qual as pessoas com deficiência ainda não tinham autonomia para decidir o que fazer da própria vida.

Todavia, esse foi um período de gestação da necessidade de organização de movimentos afirmativos dispostos a lutar por seus direitos humanos e autonomia, dentre os quais se destaca a capacidade de tomarem suas próprias decisões e de serem amplamente incluídos nos diversos setores da sociedade da qual já fazem parte, ainda que com representatividade restrita.

A respeito da evolução histórica na seara da educação, identificou-se que as pessoas com deficiência visual e as pessoas com surdez fomentaram ideias e iniciativas que defendiam interesses amplos da pessoa com deficiência para além da questão econômica: lutavam por educação, profissionalização, cultura, lazer, esporte, representatividade política etc.

Atualmente, o que se tem expressado na CF/88, é que a educação é um direito de todos que deve ser garantido pelo Estado e pela família ao longo da vida, e em igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Há também a garantia de Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino e respeitando a capacidade de cada um.

Por sua vez, a LDB, promulgada originalmente em 1996 e editada ao longo dos anos, a compreensão por educação especial como a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. No ano de 2015 o governo federal promulgou o Estatuto da Pessoa com Deficiência e em 2019 criou-se a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp), Decretos nº. 9.465/19 e nº. 10.195/19, e em 2020, destaca-se o Decreto nº. 10.502, de 30 de setembro, que institui a PNEE.

Em termos de legislação e direitos atualmente garantidos, a pesquisa identificou que os documentos oficiais trazem a expressão “educação especial”, e que a intenção do Estado é abarcar o que há de mais benéfico em relação às interpretações conceituais a respeito de inclusão e educação especial, buscando oferecer serviços de apoio especializado na escola regular para atender às diferenças do público, em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a sua inclusão nas classes comuns de ensino regular.

Existem postulados que trazem em seu texto discursos de simpatia e idealização de um estado social no qual a equidade se faz possível, como é o caso da PNEE, publicada em 2020. Contudo, ainda que a reflexão de que a educação inclusiva é um direito de todos que demandam seus recursos e serviços, há muito a ser feito para que os estudantes tenham efetivo acesso às experiências educacionais de acordo com suas singularidades e especificidades, que os conduzirá à possibilidade de inclusão social, cultural, acadêmica e

profissional, ressaltando que a educação inclusiva também passa por povos tradicionais, comunidade rural, negros, quilombolas, ciganos e todo tipo de estudante advindo das classes populares.

Acerca da relação entre a ciência geográfica e a inclusão socioeducativa, compreendeu-se ser necessário viabilizar corretamente o estudo e a aprendizagem dos conteúdos de Geografia, pois se trata de uma disciplina formativa de cidadãos críticos e regulamente inseridos no cotidiano social, apesar de suas demandas especiais. Essa disciplina deve ser trabalhada no ambiente escolar sob a ideia de ser este um ambiente democrático, multicultural e em constante renovação metodológica.

Ao longo do estudo do referencial teórico e da discussão promovida no capítulo um, destacou-se um avanço em relação ao crescimento de políticas públicas, legislação e planos de ação que viabilizam o acesso à educação, seja por meio da ampliação de vagas escolares, reformulação de currículos, oferta de AEE e outras medidas para maior permanência das crianças e jovens na escola. Nesse contexto o professor é um elemento constitutivo primordial.

O professor é sujeito ativo e crítico do processo de ensino e aprendizagem, e a pesquisa buscou compreender como a formação inicial e continuada deste profissional estrutura-se para oferecer a ele os mecanismos necessários ao exercício de uma educação que alie Geografia e inclusão de estudantes com deficiência. Alguns dados quantitativos foram coletados: de acordo com o último censo realizado pelo Inep, desde o ano de 2018, nos cursos de licenciatura de uma forma geral, o número de estudantes que frequentam cursos a distância é maior do que o número de estudantes dos cursos presenciais. Contudo, especificamente no caso dos cursos de Licenciatura em Geografia em funcionamento no país, o Censo 2019 registrou 326 cursos de Licenciatura em Geografia, sendo 255 cursos na modalidade presencial e 68 cursos a distância; 55.137 matrículas ativas, sendo 32.104 matrículas em cursos presenciais e 23.033 matrículas em cursos a distância.

O Curso de Licenciatura em Geografia ocupou o 7º lugar entre os 15 maiores cursos de graduação em quantidade de matrículas, em 2019. Do total de professores que atuavam na educação básica regular em 2019, 68% estavam matriculados em cursos de graduação, ou seja, pouco mais de 158 mil professores frequentaram um curso superior no Brasil naquele ano. Desse montante, apenas 32% de professores não tinham formação superior, levando-se a concluir que boa parte deles buscava uma segunda licenciatura. Esses indicativos evidenciam ser necessário promover a construção de conhecimentos metodológicos de inclusão

socioeducativa nos cursos superiores de licenciatura no país, uma vez que a busca pela formação universitária é significativa.

Acerca da formação continuada, a legislação atual prevê a necessidade de capacitação constante. O professor sempre estará em um processo contínuo e permanente de desenvolvimento, uma vez que a sociedade exige uma formação consistente e em franca atualização, visto que o professor deve ser capaz de pensar a Geografia sob aspectos diversos, assim como o papel da educação em múltiplas dimensões, e assim aliar Geografia à formação de um cidadão crítico.

O PNEE traz como prioridade a formação de recursos humanos com capacidade de oferecer o atendimento aos estudantes com deficiência, uma vez que não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos sem que seus professores sejam preparados para atendê-los adequadamente. Nesse sentido, o CNE determina que a atuação dos professores no Atendimento Educacional Especializado deve preceder de uma formação inicial que os habilite para o exercício da docência e pela formação específica para a educação especial.

E o que seria essa formação específica? O Curso de Licenciatura em Geografia da UFU oferece aos licenciados e/ou incentiva a busca pela reflexão e qualificação para educação inclusiva? A pesquisa procurou responder a essas questões ao longo dos capítulos três e quatro.

Em termos curriculares, o que se tem atualmente em âmbito nacional, é a exigência de um currículo mínimo com quatro anos de duração e as seguintes temáticas: Geografia Física; Geografia Humana; Geografia Regional e Geografia do Brasil. A formação de licenciados em Geografia para o ensino básico é ofertada por IES e oficializada por legislações específicas do MEC.

No ano de 2021 o CNE expediu o Parecer nº.2/2021/CNE que propõe, dentre outras medidas, uma reestruturação e estruturação profissional e acadêmica proporcionada pelas habilitações a serem oferecidas pelos currículos de graduação de Geografia, com uma carga horária mínima de 3.200h. De acordo com essa proposta, o licenciado em Geografia deve ser capaz de assumir atividades de ensino, atividades de desenvolvimento de materiais metodológicos e inovadores para o exercício e aprendizagem, atividades de pesquisa e extensão multidisciplinares e atividades de assessoria pedagógica na área de Geografia, ministrando cursos de curta duração em temas pertinentes às áreas de estudos ligadas à Educação, Pedagogia e Ensino de Geografia.

Trata-se de uma formação plural de um licenciado capaz de promover atividades de ensino, pesquisa e extensão para a formação de estudantes reflexivos, críticos e participativos na escola e na comunidade. Os recém-licenciados deverão estar capacitados a compreender o mundo de forma plural e com forte teor humanista. O perfil curricular desejado habilitará os egressos a desenvolverem práticas profissionais baseadas no entendimento e respeito às diferenças, sejam elas, socioespaciais, étnicas, culturais ou ideológicas, além de difundir uma concepção de sustentabilidade e equilíbrio ambiental.

Do professor serão exigidas competências relativas à utilização de TICs, diversificação de linguagens, como já se faz com a expressa determinação legal da obrigatoriedade de oferta da disciplina Libras, formulação de propostas para problemas sociais e a capacidade argumentativa com base científica que ampliem a clareza de formulação e negociação de ideias, pontos de vista e decisões para a definição de estratégias espaciais voltadas para a resolução e/ou superação de conflitos.

Verificou-se que a PNEE reconhece a necessidade de assegurar aos profissionais da educação: formação profissional equitativa e inclusiva para atuação em espaços comuns ou especializados; formação continuada aos professores e técnicos que atendem a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; criação de cursos de graduação e pós-graduação (*lato sensu* e *stricto sensu*) em educação especial; e incentivo à formação profissional atualizada com tecnologia e metodologias ativas de aprendizagem para educação inclusiva.

Nesse contexto, foi realizada uma análise do currículo atual Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia. Na modalidade Licenciatura, o Curso de Geografia distribui os componentes curriculares em oito semestres letivos, a saber: 2.910 horas de disciplinas obrigatórias, 120 horas de disciplinas optativas e 200 horas de atividades acadêmicas, compreendendo ciência e cultura, o que totaliza 3.230 horas.

Observou-se que houve uma reformulação curricular no PPC do curso a partir de 2018, em grande parte justificada pela necessidade de oferta de disciplinas formativas, em consonância com as exigências legais quanto às temáticas de educação para as relações étnico-raciais, o ensino da cultura afro-brasileira, a história brasileira e a cultura indígena; disciplinas que tratem de elementos constitutivos dos direitos humanos na formação discente e que colaborem para o fortalecimento da liberdade e do exercício pleno da democracia.

Para atender ao que determina o CNE, as seguintes disciplinas foram previstas: Geografia Cultural (obrigatória); Geografia da População (obrigatória); Ensino de Geografia e Aprendizagem Inclusiva (optativa); Metodologia para o Ensino de Geografia (obrigatória);

Geografia da América Latina (Optativa). Atualmente, existem 16 disciplinas optativas oferecidas pelo Curso, cabendo ao estudante integralizar, no mínimo, 120 horas.

Dentre o rol de disciplinas optativas disponíveis, destaca-se o Ensino de Geografia e Aprendizagem Inclusiva, com 60 horas teóricas de carga horária, cuja oferta já ocorreu em dois semestres, mas sem demanda por parte dos estudantes. Concluiu-se, então, que ainda que o currículo garanta a oferta dessa disciplina, por se tratar de uma matéria optativa, e por ter o estudante a opção de escolher dentre 16 disciplinas e ser obrigado a integralizar apenas 120 horas, o oferecimento da matéria fica sujeito à demanda, o que prejudica o contato do estudante com conteúdos direcionados para educação inclusiva.

À exceção da disciplina Libras, o curso de Geografia da UFU não oferece outras disciplinas obrigatórias voltadas para a temática da inclusão escolar. É necessário relembrar que esta pesquisa adota a ideia de educação inclusiva para além da premissa de pessoas com características físicas e/ou intelectuais excludentes. Neste contexto, é possível apontar três disciplinas de caráter obrigatório, criadas para atender à legislação vigente que exige a propositura de conteúdo que aborde diversidade de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, educação especial, direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Essas disciplinas são: Geografia Cultural; Geografia da População e Metodologia do Ensino de Geografia.

O PPC oferece 41 disciplinas obrigatórias, totalizando 2.910 horas, e 16 disciplinas optativas, totalizando 760 horas de carga horária. A única disciplina que aborda o tema da educação inclusiva representa apenas 1,63% do total de carga horária prevista para ser ofertada, o que pode ser considerado irrisório frente a uma política socioeducativa que deve buscar transformar o cenário acadêmico em um ambiente de futuros licenciados aptos a lidar com a realidade cada vez mais caracterizada por demandas especiais de ensino e aprendizagem.

Trata-se da disciplina Ensino de Geografia e Aprendizagem Inclusiva, que oferece 60 horas de aulas teóricas, o que constitui uma preocupação por parte deste estudo. O fato de ser essa uma disciplina que depende de demanda de interesse por parte dos estudantes para ser ofertada e efetivamente ministrada é um empecilho concreto à difusão da educação inclusiva, uma vez que não há no currículo disciplinas obrigatórias semelhantes.

É evidente que existem lacunas curriculares no atual PPC do Curso de Geografia Licenciatura da UFU, uma vez que se tem a oferta de apenas duas disciplinas, uma na modalidade optativa e sem carga horária prática, que relaciona o ensino de Geografia com a aprendizagem inclusiva, e a outra sendo Libras. Ademais, outras disciplinas deveriam ser

ofertadas para atendimento de pressupostos legais que exigem a inclusão de conteúdos condizentes com as transformações socioculturais, políticas e econômicas atualmente vivenciadas.

Também com o intuito de verificar como o currículo em questão oferece ou não capacitação para educação inclusiva em sala de aula, foram realizadas entrevistas com sujeitos de pesquisa devidamente convidados. Os sujeitos investigados foram divididos em dois grupos: graduados do Curso de Licenciatura em Geografia da UFU, ofertado na modalidade presencial no Campus Santa Mônica entre os anos de 2000 a 2017, e docentes universitários que lecionam atualmente no Curso em questão.

Foram elaborados dois roteiros semiestruturados que conduziram as entrevistas para determinar o perfil sociodemográfico dos participantes, os requisitos formativos de atuação profissional e as características da vivência profissional sob a ótica da educação inclusiva. Em relação ao docentes, foram entrevistados seis participantes, todos com vínculo efetivo com a UFU há no mínimo 10 anos, quatro do gênero masculino e dois do gênero feminino. A idade média dos participantes é de 61 anos.

Com base nas entrevistas dos docentes, ficou claro que o grupo entrevistado não possui conhecimento da atual legislação educacional em vigor, principalmente no que se refere aos direitos e garantias reservados para as pessoas com deficiência, e também às normas educacionais que discutem o ensino e a aprendizagem inclusiva. Há também uma desinformação acerca do que se propõe no próprio PPC do Curso de Licenciatura em Geografia da UFU no qual se baseiam todos os docentes entrevistados. Os professores foram claramente interpelados a respeito da oferta atual de disciplinas e apenas um deles se lembrou da disciplina Libras.

Também foi perguntado se o sujeito está realizando ou realizou recentemente algum curso de capacitação e/ou qualificação cuja temática se relacione com a educação inclusiva, e todos os seis entrevistados responderam que não. Essa informação permite inferir que o Curso pode não estar trabalhando com políticas educativas voltadas para o desenvolvimento e a atualização de temas que relacionam a Geografia e a educação de estudantes com deficiência. Em contrapartida, os docentes não demonstram iniciativa, uma vez que não estão buscando a qualificação em relação a este tema.

Em termos sucintos, os professores acreditam na necessidade de uma educação inclusiva, mas não possuem conhecimento técnico e não costumam fomentar iniciativas em seu ciclo acadêmico que viabilizem debates e práticas voltadas tanto para sua própria qualificação, quanto para a capacitação dos estudantes que se tornarão licenciados em

Geografia. Contudo, alguns sujeitos afirmaram falar sobre o assunto em sala de aula, mas sem muito aprofundamento. Algumas respostas evidenciaram que a deficiência é pensada apenas com relação às restrições físicas e que os estudantes podem vir a buscar uma qualificação somente se a demanda se fizer necessária no cotidiano profissional.

No grupo dos licenciados, foram entrevistados oito sujeitos: seis sujeitos do gênero feminino e dois do gênero masculino. A idade média dos participantes é de 36 anos. Todos os participantes são professores em escolas na cidade de Uberlândia/MG. De oito participantes, seis ministram aulas na rede pública de ensino, dois participantes ministram aulas na rede privada e apenas um sujeito é professor tanto na rede pública quanto na privada. A respeito da atuação nos níveis de ensino, seis participantes são professores tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, um participante atua apenas no ensino fundamental (rede pública), e um participante apenas no ensino médio (rede privada).

Para esse grupo, a qualificação voltada para educação inclusiva também não foi/é procurada. Somente um dos participantes respondeu ter realizado um mini curso de metodologia de ensino para estudantes cegos e com baixa visão, o que mostra ser necessário mais empenho e interesse profissional para lidar com questões de inclusão. Esses professores, à época em que cursaram a Licenciatura em Geografia, não receberam incentivo e/ou capacitação pertinente.

Ao contrário do que responderam os docentes universitários, este grupo de licenciados forneceu respostas mais amplas ao serem perguntados sobre o entendimento acerca do que é a educação inclusiva. A maioria tratou da questão sob a ótica da democracia e da igualdade de direitos e oportunidades, sem se valer do termo deficiência.

A partir dos dados e questões levantados, pode-se afirmar que no cenário da Universidade Federal de Uberlândia, essa pesquisa poderá contribuir para fomentar o interesse na realização de análises em outros cursos de licenciatura, para fins de verificação de como a Instituição se organiza no sentido de promover políticas de inclusão e também ações curriculares pertinentes à educação de pessoas com deficiência. De forma mais específica, o levantamento do estado da arte no âmbito das Universidades públicas poderá identificar a real necessidade de realização de pesquisas pertinentes ao tema.

De fato, foi possível constatar que a educação inclusiva, - modalidade de ensino que tem a função de promover o desenvolvimento das habilidades das pessoas com deficiência e outras demandas, e que abrange todos os níveis do sistema de ensino – ainda não está devidamente abordada no cenário escolhido para investigação, contrariando postulados legais

e a necessidade de inserção social de diferentes pessoas, em respeito ao que determina a Constituição Federal e também o regime democrático e igualitário.

Os resultados obtidos com esse estudo poderão ser também, em um outro momento, analisados sob outros aspectos, e objetiva-se a publicação de artigos científicos em periódicos, apresentação de resumos em eventos, bem como a publicação da dissertação e ampla divulgação das reflexões realizadas, o que pode resultar em seminários, mini cursos e realização de projetos de extensão ao longo dos próximos anos. Os membros do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Licenciatura em Geografia da UFU serão convidados a tomar conhecimento desse trabalho para fins de análise e propositura de reformulações curriculares futuras, que venham a contemplar novas disciplinas acerca do tema da educação inclusiva, ofertadas na modalidade obrigatória.

Promover o debate é imperativo. É preciso falar a respeito da carência curricular referente à inclusão no ensino regular de estudantes com demandas plurais. Para isso, é necessário promover a pesquisa de forma recorrente, uma vez que o tema não se esgota, e existem inúmeras possibilidades de abordagem metodológica. Como exemplo, o levantamento de dados quantitativos atuais a respeito de como a inserção de estudantes com necessidades de AEE tem evoluído no cenário da escola regular, já seria suficiente para justificar uma reformulação curricular imediata nos cursos que formam licenciados.

Outro aspecto relevante é a mensuração quantitativa de dispositivos legais, desde a entrada em vigor da CF/88 até os dias atuais, para verificação de como o ordenamento jurídico federal está evoluindo e abordando a questão do ensino inclusivo, em consonância com as necessidades apresentadas pela sociedade. Há também a possibilidade de realização de estudos acerca de demandas inclusivas específicas, como é o caso da análise da obrigatoriedade da disciplina Libras em todos os currículos, o que nos permite analisar a formação dos docentes que ministram essa disciplina e de estudantes em relação à obrigação legal de cursar a matéria.

Quando o professor busca compreender o processo de aprendizagem do estudante, assumindo seu papel de agente na realidade que o cerca, ele tem a possibilidade de reconstruir o processo de ensinar e aprender, e a busca inicial por ferramentas que proporcionem a sua capacitação se fará necessária. Ajudar o estudante com deficiência a aprender e combater a desigualdade, seja ela qual for, é dever daquele que se dispõe a estar em contato diário com o indivíduo que precisa e tem o direito de ser incluído.

Os anos passados na escola fazem parte da formação acadêmica, e também do caráter dos indivíduos, e, portanto, uma educação inclusiva se torna essencial para que os estudantes

aprendam a conhecer, a interagir, a compreender e a valorizar as diferenças dentre a diversidade de possibilidades. O espaço de aprendizagem deve ser um grande laboratório, onde os conhecimentos são construídos juntos por toda a comunidade escolar, independentemente da posição que ocupam.

É dever dos formadores pensar a educação inclusiva como um pilar de sustentação de uma formação para o magistério que assegure aos estudantes, que os professores, ao se formarem em cursos de licenciatura em Geografia, terão, no mínimo, o conhecimento necessário para promover a inclusão de seus estudantes de forma que os mesmos sejam colocados em contato com o conteúdo geográfico sem prejuízo de aprendizagem, enquanto buscam formas de capacitação e reforço formativo.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 set. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Lei nº. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Lei nº. 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Decreto nº. 10.502 de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 set. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 10 set. 2021.

BAVARESCO, P. R; TACCA, D. P. Multiculturalismo e diversidade cultural: uma reflexão. **Unesco & Ciência**, Joaçaba, v. 7, n. 1, p. 61-68, jan./jun. 2016

BUIATTI, V. P. **Atendimento Educacional Especializado**: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais. 2013. 324 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2015, 208p.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 2016, 192p.

CAVALCANTI, L. S. Ensino de Geografia e Diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, S. (Org). **Educação Geográfica**: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2019. p.66-78.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº.2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 11 set. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº.4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 11 set. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 03 set. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Proposta Preliminar nº.1, de 1º de setembro de 2020. **Orientação para as Diretrizes Curriculares de Geografia**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 03 set. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº. 1, de 27 de outubro de 2020. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/90831-resolucoes-cp-2021>. Acesso em: 03 set. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Proposta Preliminar nº.2, de 26 de abril de 2021. **Orientação para as Diretrizes Curriculares de Geografia**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 03 set. 2021.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA PORTADORA DE DEFICIÊNCIA. Resolução nº. 1, de 15 de outubro de 2010. **Altera dispositivos da Resolução nº 35, de 6 de julho de 2005, que dispõe sobre o Regimento Interno do Conade.** Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/216389-regimento-interno-do-conade-altera-dispositivos-da-resoluuuu-no-35-de-6-de-julho-de-2005-que-dispoe-sobre-o-regimento-interno-do-conade.html>. Acesso em: 09 ago. 2021.

CROCHÍK, J. L. Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. In: MIRANDA, T. H; FILHO, T. A. G. (Org). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012. p. 39-59.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 16 set. 2021.

DUEK, V. P; NAUJORKS, M. I. Docência e Inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva. **Revista Faeeba** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 16, n. 27, 2007, p.41-54.

FACCI, M. G. D; BRANDÃO, S. H. A. A importância da mediação para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de alunos da educação especial: contribuições da psicologia histórico-cultural. In: **XIV ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 2008, Porto Alegre. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pdeartigo_silvia_helena_altoe.pdf. Acesso em: 11 set. 2021.

FIGUEIRA, E. **As pessoas com deficiência na história do Brasil: uma trajetória de silêncios e gritos!** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2021, 216p.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006, p.161-181.

FONSECA, R. L. **Avaliação da preparação de graduandos de geografia para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** 2015. 185 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação.** 13 (37), abr. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>. Acesso em: 11 set. 2021.

HORNBY, G. **Inclusive Special Education: Evidence-Based Practices for Children with Special Needs and Disabilities.** New York: Springer, 2014. p. 185.

INEP. CENSO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 15 ago. 2021.

JESUS, D. M. de.; EFFGEN, A. P. S. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G; FILHO, T. A. G.(Org). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Bahia: EDUFBA, 2012, p.19-24.

JUNIOR, J. O. S. da. Um panorama sobre a trajetória da geografia enquanto ciência e disciplina escolar. **Caminhos da Geografia**. Uberlândia-MG, v. 21, n. 74, 2020, p. 178 – 193.

KARAGIANNIS, A; STAINBACK, S; STAINBACK; W. Fundamentos do Ensino Inclusivo. In. STAINBACK, S; STAINBACK; W. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Maria Teresa Eglér Mantoan. São Paulo: Artmed, 2007, p.21 – 34.

LANNA JÚNIOR, M. C. M. (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010, 443p.

LEAL, C. L. C. **Correntes do pensamento geográfico e condições de trabalho: ensinar geografia na rede municipal de Santa Maria/RS**. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, pp.53-67.

MARCATO, D. C. B. S, de. **Reflexões de professores iniciantes e experientes sobre a iniciação à docência e inclusão escolar**. 2016. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, M. C. de. SANCHES, S. O. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementariedade? **Caderno de Saúde Pública**. 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/Bgpmz7T7cNv8K9Hg4J9fJDb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 mai. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. CÂMARA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 ago. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA EXECUTIVA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**.

Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 ago. 2021.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PIRES, D. M; SAMPAIO, A. A. M. Ensino de Geografia para estudantes com deficiência mental. In: SAMPAIO, A. A. M; SAMPAIO, A. C. F. (Org). **Ler o mundo com as mãos e ouvir com os olhos**: reflexões sobre o Ensino de Geografia em tempos de inclusão. Jundiaí, SP: Paco, 2017. p. 229-258.

SAMPAIO, A. A. M; SAMPAIO, A. C. F. (Org). **Ler o mundo com as mãos e ouvir com os olhos**: reflexões sobre o Ensino de Geografia em tempos de inclusão. Jundiaí, SP: Paco, 2017. 264p.

SÁ-SILVA, J. R; ALMEIDA, C. D; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História e Ciências Sociais, 2009, p.1-14.

SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS. CONSELHO NACIONAL DO DIREITO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. Resolução nº. 1 de 15 de Outubro de 2010. Altera dispositivos da Resolução nº 35, de 6 de julho de 2005, que dispõe sobre o Regimento Interno do Conade. Onde se lê “Pessoas Portadoras de Deficiência”, leia-se “Pessoas com Deficiência”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 fev. 2011. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/216389-regimento-interno-do-conade-altera-dispositivos-da-resoluuuu-nu-35-de-6-de-julho-de-2005-que-dispue-sobre-o-regimento-interno-do-conade.html>. Acesso em: 10 set. 2021.

UNESCO. Fórum Mundial de Educação 2015. **Declaração de Incheon**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023>. Acesso em: 16 ago. 2021.

VILLA, R. A; THOUSAND, J. S. Colaboração dos alunos: Um Elemento Essencial para a Elaboração de Currículos no Século XXI. In: STAINBACK, S; STAINBACK; W. **Inclusão: um guia para educadores**. Tradução de Maria Teresa Eglér Mantoan. São Paulo: Artmed, 2007, p.21 – 34.

VITALIANO, C. R. Educação Inclusiva e as Reconstruções Necessárias no Processo de Formação de Professores. In: LIMA, A. M. de S.; VITALIANO, C. R. **Inclusão**: debates em diferentes contextos. Londrina: EDUEL, 2013. p. 15-27.

VYGOTSKI, L. S. A transformação socialista do homem. URSS: Varnitso, 1930. Tradução Marxists Internet Archive, english version, Nilson Dória. Disponível em: < <http://www.marxists.org/>>. Acesso em: 11 ago. 2021.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Área de Concentração: Educação Geográfica e Representações Sociais

ANEXO 1
ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRECIONADO AOS DOCENTES UNIVERSITÁRIOS
PARTICIPANTES DA PESQUISA

1 Perfil sociodemográfico do participante para fins de caracterização.

Com a finalidade de identificação do participante da pesquisa, por gentileza responda às questões abaixo:

Idade: _____

Orientação (gênero): _____

Atualmente você está como:

- () Professor(a) substituto(a).
- () Professor(a) efetivo(a), sem dedicação exclusiva.
- () Professor(a) efetivo(a), com dedicação exclusiva.

Atua como docente no curso de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia a quanto tempo? _____

2 Requisitos formativos de atuação profissional.

Qual a instituição de ensino superior na qual concluiu a sua graduação e o ano de titulação?
Informe a titulação mais alta que possui:

- () Graduação. Em que?
- () Especialização. Em que?
- () Mestrado. Em que?
- () Doutorado. Em que?
- () Pós-doutorado. Em que?

Qual ano de conclusão? _____

O que você entende por educação inclusiva?

Está realizando ou realizou recentemente algum curso de capacitação e/ou qualificação cuja temática se relacione com a educação inclusiva?

Caso a resposta seja positiva, qual o curso? Quando ele foi realizado? Por qual instituição ele foi ofertado? Como se deram as aulas?

- () Totalmente presenciais.
- () Totalmente à distância.
- () Semipresenciais

Qual sua motivação para realização do curso?

- () Apenas curiosidade.
- () Realizei o curso, pois senti necessidade de me qualificar em virtude da apresentação de uma demanda profissional concreta.
- () Realizei o curso por exigência do meu empregador.
- () Outros motivos. Especifique. _____

3 Características da vivência profissional sob a ótica da educação inclusiva.

Você possui algum conhecimento da legislação brasileira atual, referente à regulamentação da educação inclusiva nas instituições de ensino?

Desde o início da sua atuação como docente até o momento da resposta desse questionário, a Universidade já ofereceu a você a oportunidade de realizar cursos e/ou treinamentos direcionados para a educação inclusiva?

Caso a primeira opção tenha sido sua resposta, qual o curso realizado? E quando foi realizado?

Como se deram as aulas?

☐ Totalmente presenciais.

☐ Totalmente à distância.

☐ Semipresenciais

Você acredita que o curso/treinamento em questão, contribuiu para sua atuação docente, ajudando-o a propor reflexões em sala de aula, para que os alunos se tornem professores de Geografia que valorizam, refletem e buscam medidas de conscientização e práticas de educação inclusiva? Explique. _____

Para você, o que é educação inclusiva? Escolha a opção que mais se assemelhe a sua reflexão pessoal:

☐ Um conjunto de recursos pedagógicos capaz de excluir as barreiras que os alunos com necessidades especiais enfrentam no ambiente escolar.

☐ Consiste numa importante característica do processo civilizador do homem, ao reconhecer a dignidade humana realizando-se na/com a diversidade, e parte desse processo acontece na escola com um trabalho pedagógico contínuo.

☐ Qualificação profissional para trabalhar com pessoas com deficiência.

☐ Um conjunto de políticas e práticas capaz de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino.

No Projeto Pedagógico do curso superior no qual atua como docente, há previsão de oferta de disciplinas que contemplem conteúdos voltados para educação inclusiva e/ou cujos conteúdos possam ser adaptados para tratar do tema?

☐ Sim. Existe a oferta.

☐ Não existe a oferta.

☐ Não tenho conhecimento a esse respeito

Caso a primeira opção tenha sido sua resposta, cite a(s) disciplina(s) em questão?

Você sabia que existe a disciplina optativa “Ensino de Geografia e Aprendizagem Inclusiva” mas ela nunca foi ofertada?

Na sua opinião, disciplina que aborda o tema educação inclusiva deveria ser:

☐ Obrigatória.

☐ Optativa.

Explique.

Você já discutiu a questão da inclusão na disciplina que você ministra? Explique. _____

Na sua opinião, o aluno que é formado pelo Curso de Geografia da Universidade Federal de

Uberlândia é suficientemente familiarizado, no decorrer do Curso em questão, com o conteúdo de educação inclusiva? Explique.

O Curso de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia propõe iniciativas de incentivo ao estudo e/ou prática de conteúdos de educação inclusiva? Explique.

Você já tomou conhecimento se algum dos seus alunos buscou cursar disciplinas em outros Cursos de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia com o intuito de qualificação em práticas de educação inclusiva?

- ☐ Sim. Já tive alunos que fizeram isso.
- ☐ Não. Nunca tive alunos que buscaram esse tipo de qualificação.
- ☐ Não tenho conhecimento a esse respeito.

Acerca da necessidade de qualificação dos futuros professores de Geografia em práticas de educação inclusiva, escolha uma opção:

- ☐ Os alunos devem buscar esse conhecimento durante a graduação.
- ☐ Os alunos não possuem necessidade de buscar esse conhecimento durante a graduação.
- ☐ Os alunos poderão buscar esse tipo de qualificação em pós-graduação.
- ☐ Trata-se de um tipo de qualificação cuja necessidade surge com a prática docente, e, portanto, os alunos poderão buscar esse conhecimento quando, e se for necessário no decorrer da carreira docente.
- ☐ Não tenho opinião formada a esse respeito.

Em seu cotidiano docente, você já lidou ou lida com alunos ou professores que necessitam de ações de educação inclusiva?

Caso sua resposta tenha sido positiva, quais os tipos de necessidades específicas apresentadas por esses alunos?

- ☐ Somente necessidades físicas que exigem adaptações de acessibilidade predial e/ou tecnológica.
- ☐ Somente necessidades cognitivas que exigem adaptações pedagógicas e metodológicas.
- ☐ Necessidades físicas e cognitivas.
- ☐ Outro. Especifique.

Você já ministrou aula para pessoas com algum tipo de necessidade educacional especial?

Caso a sua resposta tenha sido positiva, você identificou alguma dificuldade pedagógica advinda da sua inexperiência ou falta de qualificação necessária? Explique.

- ☐ Sim. Identifiquei dificuldades e busquei me capacitar.
- ☐ Sim. Identifiquei dificuldades, mas não busquei me capacitar.
- ☐ Não identifiquei dificuldades, pois já estava previamente qualificado para lidar com as necessidades educacionais especiais do(s) aluno(as) em questão.

Você promove ou já promoveu atividades de pesquisa e/ou extensão com o objetivo de preparar graduandos em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais?

Que tipo de atividade você incentivaria e/ou promoveria para qualificar seus alunos em relação à educação inclusiva (mais de uma resposta é aceita)?

- ☐ Minистраção de disciplinas direcionadas ao tema.

- ☐ Realização de pesquisa.
- ☐ Realização de projetos de extensão.
- ☐ Palestras e eventos.
- ☐ Todas as alternativas.

Agradeço a participação voluntária na pesquisa!

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Área de Concentração: Educação Geográfica e Representações Sociais

ANEXO 2

ROTEIRO DIRECIONADO A ENTREVISTA AOS EX-ALUNOS DO CURSO DE GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA PARTICIPANTES DA PESQUISA

1 Perfil sociodemográfico do participante para fins de caracterização.

Com a finalidade de identificação do participante da pesquisa, por gentileza responda às questões abaixo:

Idade: _____

Orientação (gênero): _____

Profissão: _____

Atualmente você está como:

- () Professor(a) somente na rede pública de ensino.
- () Professor(a) somente na rede privada de ensino.
- () Professor(a) nas redes pública e privada de ensino

Atua como professor(a) em qual nível do sistema escolar? _____

Atua como professor(a) em qual cidade e estado? _____

2 Requisitos formativos de atuação profissional.

Qual a instituição de ensino superior na qual concluiu a sua graduação e o ano de titulação?

Informe a titulação mais alta que possui:

- () Graduação. Em que?
- () Especialização. Em que?
- () Mestrado. Em que?
- () Doutorado. Em que?
- () Pós-doutorado. Em que?

Qual ano de conclusão? _____

O que você entende por educação inclusiva?

Está realizando ou realizou recentemente algum curso de capacitação e/ou qualificação cuja temática se relacione com a educação inclusiva?

Caso a resposta seja positiva, qual o curso? Quando ele foi realizado? Por qual instituição ele foi ofertado?

Como se deram as aulas?

- () Totalmente presenciais.

☐ Totalmente à distância.

☐ Semipresenciais

Qual sua motivação para realização do curso?

☐ Apenas curiosidade.

☐ Realizei o curso, pois senti necessidade de me qualificar em virtude da apresentação de uma demanda profissional concreta.

☐ Realizei o curso por exigência do meu empregador.

☐ Outros motivos. Especifique. _____

Durante seu Curso de Graduação em Geografia Pela Universidade federal de Uberlândia, a Universidade ofereceu a você a oportunidade de participar de cursos/eventos/palestras/treinamentos com foco teórico e/ou prático direcionado para o tema educação inclusiva?

☐ Sim. Houve oferta e eu participei.

☐ Sim. Houve oferta, mas eu não participei.

☐ Não houve oferta.

Caso a resposta seja positiva, em qual curso/evento/palestra/treinamento você participou?

Como se deram as atividades?

☐ Totalmente presenciais.

☐ Totalmente à distância.

☐ Semipresenciais.

Você acredita o curso/treinamento em questão, contribuiu para sua atuação docente, ajudando-o a se tornar um profissional mais bem capacitado para lidar com as demandas advindas dos alunos que requerem práticas inclusivas de educação? Explique.

3 Características da vivência profissional sob a ótica da educação inclusiva.

Você possui algum conhecimento da legislação brasileira atual, referente à regulamentação da educação inclusiva nas instituições de ensino?

Para você, o que é educação inclusiva? Escolha a opção que mais se assemelhe a sua reflexão pessoal:

☐ Um conjunto de recursos pedagógicos capaz de excluir as barreiras que os alunos com necessidades especiais enfrentam no ambiente escolar.

☐ Consiste numa importante característica do processo civilizador do homem, ao reconhecer a dignidade humana realizando-se na/com a diversidade, e parte desse processo acontece na escola com um trabalho pedagógico contínuo.

☐ Qualificação profissional para trabalhar com pessoas com deficiência.

☐ Um conjunto de políticas e práticas capaz de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino.

À época da sua graduação, havia no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, previsão de oferta de disciplinas que contemplavam conteúdos voltados para educação inclusiva e/ou cujos conteúdos poderiam ser adaptados para tratar do tema?

- ☐ Sim. Existia a oferta.
- ☐ Não existia a oferta.
- ☐ Não tenho conhecimento a esse respeito

Caso a primeira opção tenha sido sua resposta, você cursou alguma dessas disciplinas? Qual?

Você sabia que existe a disciplina optativa “Ensino de Geografia e Aprendizagem Inclusiva” mas ela nunca foi ofertada?

Em seu cotidiano docente, você já lidou ou lida com pessoas que necessitam de ações de educação inclusiva?

Caso sua resposta tenha sido positiva, quais os tipos de necessidades específicas apresentadas por esses alunos?

- ☐ Somente necessidades físicas que exigem adaptações de acessibilidade predial e e/ou tecnológica.
- ☐ Somente necessidades cognitivas que exigem adaptações pedagógicas e metodológicas;
- ☐ Necessidades físicas e cognitivas.
- ☐ Outro. Explique. _____

Na sua opinião, o aluno que é formado pelo Curso de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia é suficientemente familiarizado, no decorrer do Curso em questão, com o conteúdo de educação inclusiva? Explique. _____

O Curso de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia propõe iniciativas de incentivo ao estudo e/ou prática de conteúdos de educação inclusiva? _____

À época da sua graduação, você buscou cursar disciplinas em outros Cursos de Graduação da Universidade Federal de Uberlândia com o intuito de qualificação em práticas de educação inclusiva?

Acerca da necessidade de qualificação dos futuros professores de Geografia em práticas de educação inclusiva, escolha uma opção:

- ☐ Os alunos devem buscar esse conhecimento durante a graduação.
- ☐ Os alunos não possuem necessidade de buscar esse conhecimento durante a graduação.
- ☐ Os alunos poderão buscar esse tipo de qualificação em pós-graduação.
- ☐ Trata-se de um tipo de qualificação cuja necessidade surge com a prática docente, e, portanto, os alunos poderão buscar esse conhecimento quando, e se for necessário no decorrer da carreira docente.
- ☐ Não tenho opinião formada a esse respeito.

À época da sua graduação, você foi incentivado por algum(a) docente do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia a buscar qualificação para lidar com pessoas que apresentassem algum tipo de necessidade educacional especial? Explique.

- ☐ Sim. Cursei disciplina que tratou do tema educação inclusiva, ofertada pelo Curso de Graduação em Geografia.
- ☐ Sim. Cursei disciplina que tratou do tema educação inclusiva, ofertada por outro curso de graduação.
- ☐ Sim. Participei de pesquisas e/ou projetos de extensão de professores do Instituto de Geografia.

- ☐ Sim. Participei de pesquisas e/ou projetos de extensão de professores de outros cursos;
- ☐ Não busquei me qualificar.

Você acredita que os graduandos em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia devem ser incentivados no sentido de se prepararem para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, quando aturem como professores?

Caso a sua resposta tenha sido positiva, que tipo de atividade você promoveria para qualificar seus alunos em relação à educação inclusiva, caso fosse docente universitário e estivesse participando da formação de futuros professores em Geografia (mais de uma resposta é aceita)?

- ☐ Ministração de disciplinas direcionadas ao tema.
- ☐ Realização de pesquisa.
- ☐ Realização de projetos de extensão.
- ☐ Palestras e eventos.
- ☐ Todas as alternativas.

Agradeço a participação voluntária na pesquisa!