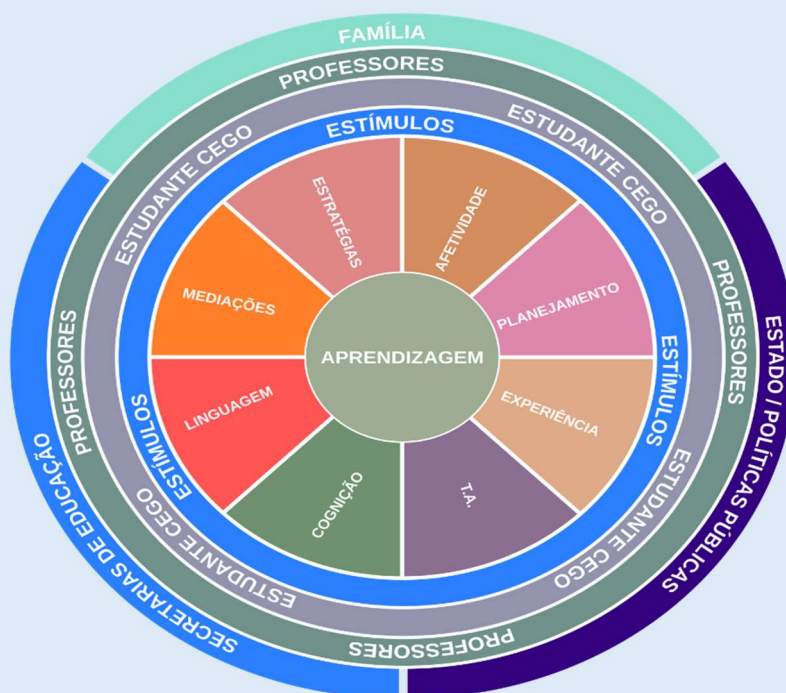




**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA – CCEN
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGG
DOUTORADO EM GEOGRAFIA**

**EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA: concepção de professores
sobre aprendizagem de estudantes cegos em João Pessoa**



IRECER PORTELA FIGUEIRÊDO SANTOS

ORIENTADOR: PROF. DR. CARLOS AUGUSTO DE AMORIM CARDOSO

JOÃO PESSOA – PB

2023

IRECER PORTELA FIGUEIRÊDO SANTOS

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA: concepção de professores
sobre aprendizagem de estudantes cegos em João Pessoa

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Geografia.

Área de concentração: Território, Trabalho e Ambiente

Linha de pesquisa: Educação Geográfica

JOÃO PESSOA-PB

2023

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S237e Santos, Irezer Portela Figueiredo.

Educação geográfica inclusiva : concepção de professores sobre aprendizagem de estudantes cegos em João Pessoa / Irezer Portela Figueiredo Santos. - João Pessoa, 2023.

208 f. : il.

Orientação: Carlos Augusto de Amorim Cardoso.

Tese (Doutorado) - UFPB/CCEN.

1. Geografia - Ensino. 2. Formação do professor - Geografia. 3. Deficiência visual. 4. Mediação pedagógica. 5. Inclusão - Pessoa cega. I. Cardoso, Carlos Augusto de Amorim. II. Título.

UFPB/BC

CDU 911:37(043)

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA: concepção de professores
sobre aprendizagem de estudantes cegos em João Pessoa

Irezer Portela Figueirêdo Santos

Aprovado por:

Documento assinado digitalmente



CARLOS AUGUSTO DE AMORIM CARDOSO

Data: 01/11/2023 06:10:29-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. **Carlos Augusto de Amorim Cardoso**

Orientador

Prof. Dr. **Antonio Carlos Pinheiro**

Examinador interno

Documento assinado digitalmente



LENILTON FRANCISCO DE ASSIS

Data: 03/11/2023 16:52:04-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. **Lenilton Francisco de Assis**

Examinador interno

Documento assinado digitalmente



ALINE BARBOZA DE LIMA

Data: 20/11/2023 20:56:47-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr^a. **Aline Barboza de Lima**

Examinadora externa

Documento assinado digitalmente



IRIS MARIA RIBEIRO ROCHA

Data: 05/12/2023 00:36:55-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr^a. **Íris Maria Ribeiro Rocha**

Examinadora externa



Fonte: Microsoft, imagem de estoque

Aos professores incansáveis na luta
por uma educação melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter providenciado tudo ao seu tempo e lugar para que eu pudesse estar no doutorado em Geografia. Apesar dos obstáculos, foi uma grande oportunidade e aprendizagem. A Ti, Pai, toda honra e glória.

Aos meus filhos, Daniel e Heitor, por terem sido fortes durante os longos dias de minha ausência. Ir e vir entre São Luís e João Pessoa não me cansava, sabendo que logo voltaria a encontrar com vocês. Mãe ama demais essas lindezas!

Ao meu marido, Márcio, pelo apoio durante essa jornada do doutorado e a parceria constante nos cuidados necessários a tudo que envolve nosso lar, principalmente quando precisei ficar ausente fisicamente.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos Augusto, por aceitar esse desafio numa temática ainda muito árida na Geografia explorada na região Nordeste. Obrigada, seu moço!

À querida e sempre admirável Profa. Íris Porto pelas nossas conversas, trocas de ideias e o cuidado minucioso. Sempre disponível, atenta e uma inspiração para mim desde muito tempo atrás. Obrigada, querida!

À minha amiga de alma, de vida, de luta e de profissão, Zulimar Márita. Obrigada pela mão estendida, pois nossas conversas fizeram o meu “freio de mão soltar” quando, cansada, não conseguia sair do lugar no texto. Muita gratidão!

Aos amigos que conquistei pela jornada na UFPB e que estivemos juntos como membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica (GEPEG), no qual tive o prazer de ingressar a convite do Prof. Antônio Carlos. Em especial, àqueles com quem mais convivi: David, Dayane, Eliane, Rita, Fabiano, Sérgio, Adriano, Guibson e Maurílio. Obrigada pelos momentos de trocas de muito conhecimento que foram incríveis.

À Marta, uma verdadeira irmã que ganhei no doutorado. Muita gratidão por ser essa pessoa linda, de sorriso largo, e por ter me acolhido em sua casa, na sua família, principalmente quando mais precisei. Mas gratidão é pouco, viu!

À Rita de Cássia, que foi meus pés e minhas mãos na busca pelos contatos para fazer juntada de dados, quando eu não pude estar em João Pessoa durante a pandemia. MUITÍSSIMO obrigada, você foi maravilhosa e importante nesse processo.

Ao Antônio Benevides, ao Maurílio, ao Guibson e à Dayane Galdino por disseminarem nos grupos de professores o questionário virtual, tornando o alcance

maior e que me trouxe bons resultados. Maurílio, de forma ímpar, aproximou-me da secretaria municipal de educação especial. Vocês foram ótimos!

Ao Davidson, pela alegria da convivência e que, com muita leveza, simpatia e humildade compartilhou de seu enorme potencial acadêmico durante essa jornada. Você é uma riqueza de pessoa e tem potente conhecimento.

Ao Prof. Antônio Carlos e ao Eduardo por serem pessoas maravilhosas e terem aberto as portas de sua casa de uma forma tão espontânea e carinhosa. Senti-me bastante acolhida. Amei todos os momentos que compartilhamos. E na casa ainda tem gatinhos. Obrigada por tudo!

Aos professores do PPGG dos quais tive o prazer de participar de suas aulas: Rafael Falheiros, Maria Adailza (Dadá), Josias Galvão, Antônio Carlos, Carlos Augusto, Lenilton e Saulo Vital. Assim como o prof. Luiz Eugênio Carvalho (UFCEG) e a profa. Angélica Mara de Lima Dias (UEPB/Guarabira), que colaboraram com suas riquezas de conhecimento.

Aos estudantes e professores com os quais eu tive o prazer de conversar e entrevistar. Vocês foram incríveis e recheados de simpatia. Sem vocês essa pesquisa não teria sentido. O meu muito obrigada é de coração.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPB, da turma de 2019, pelos diálogos e grande aprendizagem, principalmente nas pessoas de Márcio Balbino e Cecília, sempre na liderança das informações necessárias.

Aos professores Lenilton Francisco de Assis e à professora Silvia Elena Ventrone, pela disponibilidade durante o exame de qualificação e suas significantes contribuições para o aperfeiçoamento deste trabalho. Muitíssimo obrigada.

Aos professores componentes da banca: Profa. Íris Maria Ribeiro Porto, Profa. Aline Barboza de Lima, Prof. Lenilton Francisco de Assis e Prof. Antônio Carlos Pinheiro pela disponibilidade, leitura e contribuições valiosas.

À Universidade Federal do Maranhão (UFMA), representada pelo DEGEO, por me permitir afastamento total de minhas atividades acadêmicas para que eu pudesse me dedicar exclusivamente ao doutoramento.

Aos colegas de departamento, em especial, os professores e amigos Márcio Celeri, Igor Bérnago, Ronaldo Araújo, Ronaldo Sodré, e ao eterno chefinho, Marcelino Farias Filho, pelo apoio constante e incentivo. Obrigadão!

À Secretaria de Educação do Estado da Paraíba e à Secretaria de Educação do Município de João Pessoa por todos os dados importantíssimos a mim disponibilizados. Obrigada pela presteza e organização.

Ao meu cunhado querido, Glécio Santos, pelo apoio de sempre e a colaboração na elaboração da imagem panorâmica desta tese.

Ao querido Audivan Júnior que, caprichoso e gentil, produziu o mapa que consta neste trabalho. Muito grata!

Às queridas e companheiras do dia a dia: Raimunda Nonata e Fernanda, que foram importantíssimas, durante as minhas ausências, nos cuidados com o meu compromisso de mãe, de filha e dona de casa. Que o Senhor as proteja sempre.

Às amigas Socorro, Ana Célia, Isouda e Paula, que me acompanharam desde a procura por seleção de programa de doutorado até aqui nessa conclusão, sempre torcendo para que meus objetivos fossem possíveis e alcançados. Muito obrigada pela força.

Aos meus pais.

Por fim, agradeço às pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho de grande importância em minha vida, de maneira pessoal e profissional.



Fonte: Microsoft, imagens de estoque

“Procuro despir-me do que aprendi.
Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me
ensinaram,
E raspar a tinta com que pintaram os sentidos,
Desencaixotar as minhas emoções verdadeiras,
Desembrulhar-me de ser eu...”

(Fernando Pessoa)

RESUMO

Nesta pesquisa apresentamos uma análise sobre a percepção que os professores de Geografia têm sobre suas práticas pedagógicas inclusivas e seus reflexos na aprendizagem dos estudantes cegos no município de João Pessoa, no Estado da Paraíba. Alguns questionamentos foram levantados e nortearam essa pesquisa, a saber: é frequente a presença de estudantes cegos nas salas regulares de ensino? Há dificuldades para os professores na condução da aprendizagem de estudantes cegos? Como os professores se sentem quando o estudante cego chega à sala de aula? Como desenvolveram as atividades pedagógicas na educação geográfica? Participaram desta pesquisa 35 professores de Geografia, 5 estudantes cegos e 1 Diretor administrativo do Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha. O recorte temporal para análise das experiências que os professores tiveram foi de 2015 a 2019. O referencial teórico foi baseado em autores que discutem sobre inclusão, políticas educacionais, tais como Mantoan (2002, 2006, 2013) e Sassaki (2005); educação geográfica (Castellar, 2005, 2019; Cavalcante, 2013) e mediação da aprendizagem (Vigotsky, 1984; Feuerstein, 2014), em especial para pessoas com Deficiência Visual, cegas. Utilizamos também documentos educacionais, dados estatísticos disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e microdados do Censo Escolar da Educação Básica (MEC/INEP). Fizemos a opção por uma pesquisa de abordagem qualitativa, complementada com dados quantitativos. Utilizamos, para a coleta de dados, diferentes instrumentos. Sendo assim, o estudo foi dividido em três etapas, com a utilização de diferentes instrumentos e de estratégias adequados a cada uma. Primeiro, aplicamos um questionário via plataforma *Google Forms*, em que participaram 31 professores de forma aleatória, objetivando fazer um levantamento da frequência com que se recebe estudantes cegos na escola regular. Segundo, entrevistamos, de forma semiestruturada, quatro professores que declararam ter trabalhado com estudantes cegos, e 5 cinco estudantes cegos. E terceiro, encaminhamos um questionário por via e-mail para ser respondido por um representante do Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha. Para o tratamento dos dados, utilizamos categorias da análise de conteúdo, agrupando-as por dados semelhantes. Os resultados percebidos durante a análise é de que há uma sazonalidade na frequência das matrículas dos estudantes cegos na rede regular de ensino, e isso reflete na pouca experiência e clareza dos professores de Geografia na condução da aprendizagem para o raciocínio espacial desses estudantes. As práticas pedagógicas mais eficientes não ficaram evidentes para que pudessem ser aqui apresentadas. Isso indica que mais importante do que querer fazer a inclusão do estudante cego, é o professor ser inclusivo, pois, assim, ambos vão se construindo como aprendiz e se constituindo como cidadãos de direito.

Palavras-chave: professores de geografia; deficiência visual; mediação; inclusão.

ABSTRACT

In this research we present an analysis of the perception that Geography teachers have about their inclusive pedagogical practices and their reflections on the learning of blind students in the municipality of João Pessoa, in the State of Paraíba. Some questions were raised and guided this research, namely: is the presence of blind students frequent in regular classrooms? Are there difficulties for teachers in conducting the learning of blind students? How do teachers feel when the blind student arrives in the classroom? How did you develop pedagogical activities in geographic education? Participants were 35 Geography teachers, 5 blind students and 1 Administrative Director of the Institute for the Blind of Paraíba Adalgisa Cunha. The time frame for the analysis of the experiences that the teachers had was from 2015 to 2019. The theoretical framework was based on authors who discuss inclusion and educational policies, such as Mantoan (2002, 2006, 2013) and Sassaki (2005); geographic education (Castellar, 2005, 2019; Cavalcante, 2013) and mediation of learning (Vigotsky, 1984; Feuerstein, 2014), especially for visually impaired and blind people. We also used educational documents, statistical data available at the Anísio Teixeira National Institute of Educational Studies and Research, and microdata from the School Census of Basic Education (MEC/INEP). We opted for qualitative research, complemented with quantitative data. Different instruments were used for data collection. Thus, the study was divided into three stages, with the use of different instruments and strategies appropriate to each one. First, we applied a questionnaire via the *Google Forms* platform, in which 31 teachers participated randomly, to survey how often blind students are enrolled in regular schools. Second, we interviewed, in a semi-structured way, four teachers who declared that they had worked with blind students, and 5 five blind students. And third, we sent a questionnaire via e-mail to be answered by a representative of the Institute for the Blind of Paraíba Adalgisa Cunha. To process the data, we use categories from content analysis, grouping them by similar data. The results perceived during the analysis are that there is a seasonality in the frequency of enrollment of blind students in the regular school system, and this reflects in the lack of experience and clarity of Geography teachers in conducting learning for the spatial reasoning of these students. The most efficient pedagogical practices were not evident so that they could be presented here. This indicates that more important than wanting to include blind students, is for the teacher to be inclusive, because in this way, both are built as learners and constitute themselves as full citizens.

Keywords: geography teachers; visual impairment; mediation; inclusion.

RESUMEN

En esta investigación presentamos un análisis de la percepción que los profesores de Geografía tienen sobre sus prácticas pedagógicas inclusivas y sus reflexiones sobre el aprendizaje de los estudiantes ciegos en el municipio de João Pessoa, en el Estado de Paraíba. Se plantearon algunas preguntas que orientaron esta investigación, a saber: ¿es frecuente la presencia de estudiantes ciegos en las aulas regulares? ¿Existen dificultades para los docentes a la hora de llevar a cabo el aprendizaje de los alumnos ciegos? ¿Cómo se sienten los profesores cuando el alumno ciego llega al aula? ¿Cómo desarrollaron las actividades pedagógicas en educación geográfica? Participaron 35 profesores de Geografía, 5 estudiantes ciegos y 1 Directora Administrativa del Instituto para Ciegos de Paraíba, Adalgisa Cunha. El marco temporal para el análisis de las experiencias que tuvieron los docentes fue de 2015 a 2019. El marco teórico se basó en autores que discuten la inclusión y las políticas educativas, como Mantoan (2002, 2006, 2013) y Sasaki (2005); educación geográfica (Castellar, 2005, 2019; Cavalcante, 2013) y la mediación del aprendizaje (Vigotsky, 1984; Feuerstein, 2014), especialmente para personas ciegas y con discapacidad visual. También se utilizaron documentos educativos, datos estadísticos disponibles en el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira y microdatos del Censo Escolar de Educación Básica (MEC/INEP). Se optó por una investigación cualitativa, complementada con datos cuantitativos. Para la recolección de datos se utilizaron diferentes instrumentos. Así, el estudio se dividió en tres etapas, con el uso de diferentes instrumentos y estrategias adecuadas a cada una. En primer lugar, se aplicó un cuestionario a través *de la plataforma Google Forms, en el que* participaron 31 docentes de forma aleatoria, con el fin de encuestar la frecuencia con la que se recibe a los estudiantes ciegos en las escuelas regulares. En segundo lugar, entrevistamos, de forma semiestructurada, a cuatro profesores que declararon haber trabajado con alumnos ciegos, y a 5 alumnos ciegos. Y en tercer lugar, enviamos un cuestionario por correo electrónico para ser respondido por un representante del Instituto de Ciegos de Paraíba, Adalgisa Cunha. Para procesar los datos, utilizamos categorías del análisis de contenido, agrupándolas por datos similares. Los resultados percibidos durante el análisis son que existe una estacionalidad en la frecuencia de matrícula de estudiantes ciegos en el sistema escolar regular, y esto se refleja en la falta de experiencia y claridad de los profesores de Geografía en la conducción del aprendizaje para el razonamiento espacial de estos estudiantes. Las prácticas pedagógicas más eficientes no eran evidentes para poder ser presentadas aquí. Esto indica que más importante que querer incluir a los estudiantes ciegos, es que el docente sea inclusivo, porque de esta manera, ambos se construyen como aprendices y se constituyen como ciudadanos de pleno derecho.

Palabras clave: profesores de geografía; discapacidad visual; mediación; inclusión.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Organograma da metodologia.....	32
Figura 2 –	Organograma do uso dos instrumentos.....	36
Figura 3 –	Disposição gráfica da organização histórica da inclusão.....	46
Figura 4 –	Representação panorâmica da pesquisa.....	101
Figura 5 –	Localização da cidade de João Pessoa-PB.....	123

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Modalidade e graus de dificuldade.....	68
Tabela 2 –	Quantitativo de estudantes com Deficiência Visual matriculados no período de 2015-2019.....	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantificação dos participantes da pesquisa.....	38
Quadro 2 – Dados das entrevistas com professores e estudantes cegos.....	40
Quadro 3 – Leis, Decretos e Resoluções e suas definições.....	53
Quadro 4 – Taxa de atendimento da população de 4 a 17 anos com dificuldade permanente de enxergar, que frequenta a escola. Brasil e regiões – 2010	67
Quadro 5 – Nova classificação da deficiência visual – OMS/CID-11.....	85
Quadro 6 – Lista de Tecnologias Assistivas para estudantes cegos.....	94
Quadro 7 – Principais produtos de TA disponíveis.....	95
Quadro 8 – Tecnologias Assistivas para a Educação e o Trabalho.....	97
Quadro 9 – Caracterização profissional dos professores pesquisados.....	138

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Matrículas no Ensino Fundamental de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação – Brasil – 2009-2018	61
Gráfico 2 –	Distribuição de matrículas por rede, nos anos finais do ensino fundamental considerando apenas as redes Estadual e Municipal por Estado do Nordeste – Brasil – 2020	63
Gráfico 3 –	Matrículas no Ensino Médio segundo dependência administrativa (Rede privada separada em conveniada e não conveniada com a rede pública) – Brasil – 2015 a 2019	65
Gráfico 4 –	Deficiência por modalidade e graus de dificuldade – Brasil	86
Gráfico 5 –	Matrículas de estudantes com Deficiência Visual no Estado da Paraíba	129
Gráfico 6 –	Matrículas de administração municipal, de estudantes com Deficiência Visual em João Pessoa	130
Gráfico 7 –	Matrículas de estudantes cegos nas redes públicas, estadual e municipal, de João Pessoa	131
Gráfico 8 –	Tempo de atuação docente e experiência com estudante cego.....	132
Gráfico 9 –	Pós-graduação entre os professores	133
Gráfico 10 –	Turno de trabalho dos professores	134
Gráfico 11 –	Carga horária de trabalho dos professores	134
Gráfico 12 –	Dificuldades em trabalhar com estudantes cegos	136

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: iniciando a caminhada.....	17
2	CAMINHO METODOLÓGICO: construindo um percurso.....	25
3	FUNDAMENTAÇÃO DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR.....	42
3.1	O paradigma da inclusão em escolas regulares.....	42
3.2	<i>Corpus</i> dos enunciados legais: políticas públicas voltadas para a educação especial.....	52
3.3	Diversidades na diversidade do ato de aprender e ensinar.....	68
3.4	Desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem.....	75
3.5	Deficiência visual no contexto inclusivo: conceito e concepções.....	81
3.6	Tecnologias assistivas e recursos multimodais na escola como suporte à aprendizagem da pessoa cega nas aulas de Geografia.....	87
4	EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE CEGO: experiências no contexto de João Pessoa.....	100
4.1	Educação geográfica e desenvolvimento cognitivo dos estudantes cegos no contexto da educação especial.....	102
4.2	Contextualizando o espaço de pesquisa: o município de João Pessoa e seu histórico na educação de pessoas cegas.....	122
4.3	Demarcação das experiências docentes com estudantes cegos nas redes de ensino regular em João Pessoa.....	128
4.4	<i>Corpus</i> da pesquisa: experiências docentes com estudantes cegos nas redes de ensino regular em João Pessoa.....	138
4.5	Experiências dos estudantes cegos no contexto da inclusão nas aulas de Geografia.....	158
4.6	As contribuições do ICPAC para as redes públicas de ensino regular no município de João Pessoa.....	169
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
	REFERÊNCIAS.....	181
	APÊNDICES.....	197

1 INTRODUÇÃO: iniciando a caminhada

Pesquisar e abstrair a concepção que os professores de geografia têm, em seus espaços de práticas, sobre a construção da aprendizagem significativa dos estudantes cegos na perspectiva da educação geográfica e inclusiva em escolas regulares de ensino não é apenas a busca para saber como estão realizando suas atividades ou a constatação de uma realidade num outro espaço no qual não tenho experiências. É muito mais, é uma motivação imbricada de experiência pessoal e profissional, bem como trazer contribuições a partir das vivências de outros profissionais.

Assim como a maioria dos pesquisadores que tratam de inclusão, educação especial ou estudantes com deficiência tem uma inquietação que o antecede, a minha¹ se chama Mateus, um sobrinho, nascido em 2003 com hidrocefalia, e que logo nos primeiros anos de vida perdeu a visão. Desde então, seus pais o protegeram e o mantiveram sempre por perto, de modo que Mateus não frequentou a escola até chegar aos 14 anos.

Seus pais, pressionados pela família, por mim e mesmo pela comunidade em que vivem, o matricularam numa escola municipal de ensino regular, e foi então que Mateus, aos 15 anos, foi matriculado na 1ª série do Ensino Fundamental e passou a experimentar novas motivações diárias, que fizeram e ainda fazem muita diferença no seu desenvolvimento cognitivo e nas muitas curiosidades envoltas durante sua socialização e aprendizagem na escola regular.

Na escola, Mateus descobriu de imediato a existência de instrumentos que o auxiliaram a aprender o sistema de leitura em braile, e sua dedicação foi tanta, que logo aprendeu a escrever, a ler e a usar o soroban². Aprendeu, principalmente, que ele não é o único com cegueira, que a vida está para além de sua família, que é possível seguir de forma independente, que aprender é uma constância. Mateus ainda está descobrindo o mundo para além de sua casa e da sociedade. Esperto e curioso, ele é feliz e muito trabalhador, pois ajuda na produção hortifruti no pequeno sítio familiar.

¹ Nessa primeira parte do texto irei grafar o texto na 1ª pessoa, por se tratar de um imbricado de experiência pessoal e profissional da pesquisadora.

² Ábaco japonês, instrumento utilizado para se fazer cálculo manualmente.

Quanto a mim, nesse processo, tornando-me professora, licenciando-me em Geografia, sempre me questioneei sobre de que maneira eu poderia tornar eficaz a aprendizagem de um estudante cego quando esse chegasse a uma das escolas e salas em que eu estivesse trabalhando. Busquei tudo que pude para me preparar para atender estudante cego, de maneira paciente; no entanto, aguardo até agora a chegada dele.

Nem mesmo na formação de professores onde hoje atuo tive esse encontro, o que me faz querer entender o porquê de nós, professores, ainda sermos tomados pela inquietação de como trabalhar com estudantes mais “notáveis”³, aqueles que se destacam por alguma habilidade intelectual ou são identificados pelo seu diagnóstico e que exigem de nós uma atenção maior, um cuidado no planejamento adequado. Isso implica numa reflexão diária e em buscas constantes sobre práticas pedagógicas adequadas ao ambiente em cada espaço escolar.

Minha experiência com alguns estudantes cegos se deu de forma indireta, em períodos de acompanhamento como supervisora de estágio da graduação, pela orientação de monografias e por projetos de extensão nas escolas de educação básica em São Luís, capital do Maranhão.

O intento dessa pesquisa surgiu a partir de minhas inquietações, do comprometimento e dos muitos relatos ouvidos diretamente de outros professores ou lidos de alguns autores sobre dificuldades que se têm na prática pedagógica em sala de aula comum, regular, com estudantes que apresentam alguma Necessidade Educacional Especial ou Específica ou que sejam deficientes. De autores, cito Chaves (2010), Manzini (1999), Oliveto (1999) e Vitaliano (2002).

Muitas discussões, preocupações com a aprendizagem, elaboração de Plano de Ensino Individual (PEI), exemplos de práticas pedagógicas, denúncias no Ministério Público, necessidade de profissionais para orientação e muito mais, fazem da educação inclusiva um roteiro extenso e necessário para a sociedade que está posta nesses anos de início de século XXI.

Não se tem um único caminho para atender ao que se entende por educação especial ou inclusão, nem mesmo um atendimento homogêneo que garanta aprendizagem para todos⁴. É preciso muito esforço, planejamento, criatividade e

³ Que merece ser notado no seu sentido de importância; pessoa que também é digna de atenção. Nessa pesquisa, o notável é o estudante cego.

⁴ Utilizarei o termo todos para me referir indistintamente a todos e a todas.

investimentos de recursos públicos, daí a necessidade de buscar um entendimento profissional conjunto, com diferentes experiências, capaz de garantir atendimentos eficazes para todos os estudantes, em seus diversos contextos de espaços.

Nos ambientes educativos, as aprendizagens e as relações sociais acontecem dentro do mesmo espaço e do tempo de encontro de cada sala de aula e de escola, tudo num só momento. É no movimento dos encontros nos espaços escolares, no dia a dia, que acontece o despertar pelo aprender, o desenvolvimento cognitivo, o bem-estar nas relações sociais entre professores e estudantes. Por isso, conhecer a realidade da sala de aula antecipadamente, saber quem são os estudantes, se têm laudo ou relatório, serve de termômetro para os profissionais prepararem os encaminhamentos do planejamento de forma segura, mais ajustada, atendendo à diversidade cognitiva.

Aqui, para essa pesquisa, entendo que não há como se estar pronto para quando o estudante identificado com cegueira chegar à escola, pois é possível que o estudante cego não chegue à sala de aula dos professores que se prepararam para esperar por eles, visto que não estão em todas as escolas, nem em todas as salas de aulas; só em algumas, devido aos números de estudantes cegos serem muitíssimo pequenos. Sendo assim, vejo como algo importante os professores prepararem planejamentos esperando uma diversidade cognitiva e mediação com muito conhecimento e criatividade, servindo para qualquer estudante que se apresente na escola.

Dessa forma, acredito que cabem nas formações continuadas as orientações sobre reflexões de como o outro aprende, de como se desenvolve a cognição humana e quais as adaptações necessárias que precisam ser postas, indicadas aos profissionais que lidam com pessoas com alguma deficiência, principalmente no contexto de escola regular. É o que delineio ao longo desse trabalho.

Os profissionais da escola, em especial o professor da sala de aula, têm a incumbência de sempre se atentar para as metodologias que utilizam de forma adequada/adaptada para o estudante com deficiência, ou mesmo buscar mais estratégias e recursos metodológicos, modos de avaliar que possam atender à necessidade de aprendizagem de todos, visto que nenhum estudante deve ser deixado de lado. Essa atenção tem que ir se alinhando a todos os participantes da escola, desde os professores, os auxiliares, a coordenação e os estudantes, juntamente com a família.

A heterogeneidade numa sala de aula exige reorganização dos objetivos, suas práticas pedagógicas e processos de trocas dos aprendizados. A proclamação da qualidade de ensino para todos por parte das políticas de inclusão de pessoas deficientes na escola comum exige uma coerência de propostas pedagógicas e gestão para atender à dinâmica das necessidades e das capacidades existentes socialmente (Ross, 2016).

O discurso da inclusão tem sido o de acolher, inserir nas atividades ou preparar atividades diferentes, de fazer com que o estudante com deficiência, em especial nesta pesquisa, o estudante cego, aprenda o que consta no currículo escolar. Porém na prática, o que ainda percebemos é muita dificuldade nesses fazeres, visto o que apontam diversos trabalhos acadêmicos que registram as barreiras encontradas pelos profissionais da educação, pela família e pelo próprio estudante para efetivar uma prática plausível, possível de ser praticada (Chaves, 2010; Hummel, 2007; Tibola, 2016). É de incumbência do estado fazer o amparo, aparelhando e dando o suporte necessário para que seja possível a execução das políticas públicas existentes em formas de Leis, Decretos e Resoluções.

A educação é um processo que não possibilita voltar e refazer o que não foi considerado bom para o estudante. Nesse processo, sempre existem dúvidas, mesmo na formação não se tem uma preparação para a diversidade, e a teoria ensinada não tem garantias de mudanças na prática (Capellini, 2004).

Nas pesquisas de Hummel (2007), identifiquei e concordo com a visão acerca da importância dos cursos de graduações prepararem professores reflexivos, com atitudes inclusivas, com compreensão do que seja educação inclusiva, sabendo fazer uso de diferentes recursos tecnológicos, com o intuito de despertar o desenvolvimento educacional pleno dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE), bem como o de todos os estudantes.

Para tanto, a partir de minhas inquietações, necessitei identificar, dentro de um recorte temporal compreendido de 2015 a 2019, na cidade de João Pessoa, no estado da Paraíba, o quantitativo de estudantes cegos matriculados em escolas regulares e as considerações dos professores de Geografia quanto ao trabalho que desenvolveram para alcançar a aprendizagem e terem a participação de seus estudantes. Nesse processo, surgiram algumas indagações, a saber: é frequente a presença de estudantes cegos nas salas regulares? Há dificuldades para os professores na condução da aprendizagem de estudantes cegos? Como os

professores se sentem quando o estudante cego chega à sua sala de aula? Como desenvolvem as atividades pedagógicas?

Com isso, foi feito um levantamento de dados e referenciais, entrevistas e análise para registro das práticas, tecendo um diálogo que revela o direito de ensinar e aprender, os desafios, as conquistas, as divergências, os sonhos, a realidade e o atendimento das necessidades, no que for possível, a partir de políticas públicas viáveis.

É válido saber que, não havendo deficiência cognitiva, os estudantes cegos conseguem aprender e acompanhar as aulas de Geografia, ou qualquer outra área de conhecimento, desde que não sejam esses estudantes colocados à margem, devido à sua condição de pessoa não visual, e que tenham mediadores do conhecimento geográfico, atendendo assim ao propósito da Educação Geográfica e, consequentemente, da inclusão.

Nas indagações e inquietações em busca de respostas sobre a temática proposta, temos inicialmente os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), de que a região Nordeste, entre as regiões do Brasil, detém o maior contingente de pessoas com deficiência visual, um total de 2.192.455 (4,1%); dessas, 10.909 não conseguem enxergar nada, e nem todos vão ou foram à escola, por algum motivo.

O interesse social nesse estudo se dá por investigar como os professores executam suas atividades com vistas a desenvolver a aprendizagem dos estudantes cegos na escola regular, partindo do entendimento de que os docentes são os mediadores fundamentais no processo de desenvolvimento cognitivo de todos os estudantes, mas estando atento principalmente àqueles que se apresentam como pessoas com deficiência. Sua importância como mediadores de conhecimentos contribui para uma educação socialmente inclusiva, atendendo a direitos constitucionais, valorização e respeito às pessoas, indistintamente.

O objetivo principal desse trabalho foi analisar a concepção que os professores de Geografia têm sobre suas práticas pedagógicas inclusivas e acerca da aprendizagem de estudantes cegos em salas de aulas regulares no município de João Pessoa. Teve-se como objetivos específicos: 1. Caracterizar as experiências docentes na educação básica e seus encaminhamentos para atuação inclusiva embasada na legislação; 2. Identificar nas experiências dos professores quais aspectos consideram ser eficientes nas suas práticas pedagógicas com os estudantes cegos; 3.

Reconhecer a importância do professor de Geografia no processo de inclusão e mediação da aprendizagem juntamente com os instrumentos disponibilizados; 4. Verificar as contribuições e limites de desenvolver Educação Geográfica para estudantes cegos.

Estabelecidos os objetivos, definimos que a tese dessa pesquisa versaria sobre o professor de Geografia, que, tendo identificado os limites e as possibilidades para uma educação inclusiva, pode construir propostas de educação geográfica que tornem a aprendizagem algo significativo e transformador na vida dos estudantes cegos, por meio de um processo intencional de ações diversificadas capazes de ampliar sua percepção e relação com o espaço e seu lugar de vivência.

Com relação ao contexto acadêmico, justificamos a contribuição desta pesquisa para a temática da Educação Geográfica e inclusão, com reflexões sobre a aprendizagem das pessoas com cegueira, visto que ainda há uma lacuna que perpassa pelos entendimentos e trocas entre os professores no que se refere a práticas e orientações para atuação eficaz nos espaços escolares.

Diante de todo esse processo, se considerarmos as pesquisas desenvolvidas num recorte a partir de 2009, alinhadas com a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), nos Programas de Pós-Graduação em Geografia no Brasil, houve um avanço no sentido de buscar entendimento colaborativo com os encaminhamentos condizentes ao trabalho com as pessoas com Deficiência Visual. De 2009 a 2022, encontramos no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações o seguinte: 9 teses e 25 dissertações.

Entre elas, 5, das 9 teses; e 16, das 25 dissertações, apresentam destaque na linguagem da Cartografia Tátil. Na região Nordeste, nenhuma tese, e apenas 2 dissertações aparecem nos registros, sendo uma na Universidade Federal da Paraíba – UFPB (2017) e outra na Universidade Federal do Piauí – UFPI (2019). A dissertação na UFPI também apresenta linguagem na Cartografia Tátil, o que podemos apontar como sendo restrita à totalidade (uso do tato), deixando a lacuna mais estendida para futuras e essenciais pesquisas sobre aprendizagem do estudante cego para além da Cartografia Tátil. A outra, da UFPB, versa sobre Tecnologias Assistivas para estudantes cegos. Consideramos ser de enorme relevância essas duas iniciativas, pois servem de referência dentro do espaço regional do Nordeste.

Esta dissertação organiza-se em 5 capítulos, sendo que o primeiro consiste na

Introdução. No segundo capítulo, intitulado **Caminho metodológico: construindo um percurso**, expõe-se a metodologia do trabalho, que se configura como um rumo organizado para alcançar os objetivos traçados, tendo aqui um caráter especial, na medida que no processo dessa construção nos deparamos com uma pandemia, a covid-19, alongando o tempo na busca de dados, o que precisou reconfigurar a metodologia.

Destaque também se faz para os escritos de Vygotsky (1983; 1997), com sua experiência, ou considerada por alguns como pouca experiência, mas, ainda assim, muito marcante, sobre cognição da pessoa cega e suas interações sociais para seu desenvolvimento como um todo. Trouxemos também, para compor as referências principais, com autores que registraram pesquisas na temática apresentada, documentos oficiais da legislação nacional, estadual e municipal sobre educação, que amparam as pessoas deficientes.

O terceiro capítulo, nomeado **Fundamentação do processo de inclusão escolar**, trata de estruturar o processo de inclusão escolar, como este ocorre e em quais condições tem se apresentado. Expõe o paradigma da inclusão em escolas regulares e as políticas públicas existentes, capazes de garantir os direitos de todos, independentemente de suas necessidades e diversidades, principalmente quando se trata da aprendizagem. Situa o conceito de Deficiência Visual e traz à tona as tecnologias que dão suporte à educação inclusiva, seus instrumentos acessíveis de apoio na forma das Tecnologias Assistivas e Tecnologias Educacionais ao trabalho pedagógico, aplicáveis à Educação Geográfica para pessoas com cegueira.

No quarto capítulo, **Educação geográfica e aprendizagem do estudante cego: experiências no contexto de João Pessoa**, é apresentado um pouco do histórico, fundamentando e contextualizando a educação para pessoas cegas no Estado da Paraíba. Como esta se deu, o registro histórico, trazendo tabelas com dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/Ministério da Educação (MEC) sobre registros da educação especial, os setores responsáveis pela administração do ensino em cada etapa, bem como o quantitativo de matrículas entre 2015 e 2020.

Apresentamos os resultados da pesquisa, com as considerações dos professores de Geografia sobre suas práticas de inclusão, bem como as dos estudantes cegos, suas contribuições, realidades vividas no município de João Pessoa e como lidam com esses encontros quando o discurso ainda é a falta de

formação, falta de materiais didáticos, apoio das secretarias e outras dificuldades no/do ato de incluir.

O capítulo traz ainda alguns novos posicionamentos docentes em relação à inclusão ou aos modos de fazer da convivência na profissão quando da presença de um estudante cego nas aulas de Geografia, atendendo às bases legais sobre inclusão em documentos oficiais e, principalmente, às questões de ética, política e pedagógica que exigem a docência.

Esperamos, conforme exposto no quinto capítulo, das Considerações Finais, que esta pesquisa possa contribuir para novas reflexões quanto ao trabalho que se desenvolve em sala de aula e com a constituição de conhecimentos geográficos pela experiência dos professores com estudantes cegos. Que possa ainda servir de parâmetros para novas tomadas de decisões no agir pedagógico dos professores de Geografia, podendo aprimorar o atendimento dos estudantes.

2 CAMINHO METODOLÓGICO: construindo um percurso

“...não são as respostas que movem o mundo, e sim as perguntas e os problemas que nos cercam diariamente”.

(Ana Maria F. de Camargo)⁵

Para o desenvolvimento desta pesquisa, as perguntas foram guiadas pela inquietação de querer descobrir sobre os acontecimentos experienciados nas aulas de Geografia, em salas de aulas que tinham estudantes cegos: se houve ou se há dificuldades, serão os resultados ao longo da vida, que dirão.

Escolher um campo para pesquisar foi o início, e a decisão se deu pelo município de João Pessoa-PB, por esta ser considerada a segunda cidade referência em implantar atendimento para pessoas cegas na região Nordeste⁶.

Para melhor entender os procedimentos, organizamos o capítulo da seguinte forma: iniciamos com a abordagem utilizada para desenvolver a pesquisa; seguida dos critérios que estabeleceram a escolha dos participantes, dos instrumentos utilizados para coleta de dados, da organização e da finalização dos encaminhamentos da análise dos dados.

Sendo assim, foi necessário pensar uma abordagem que contemplasse um método coerente, que desse conta de suas várias nuances, da teoria à prática de campo, visto que não se considera a aquisição de dados ou a falta deles como um fator isolado. Entendemos que o método aproxima a reflexão científica da realidade, pois, como ressaltam Lüdke e André (1986, p. 1), a realização de uma pesquisa exige “o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”.

O caminho que se buscou para a realização desta pesquisa é de cunho qualitativo. Para tanto, fizemos um esforço para coletar, organizar e descrever, num diálogo constante, informações acerca da concepção que os professores de Geografia têm sobre suas práticas pedagógicas com influência na aprendizagem dos estudantes cegos matriculados em escolas públicas de ensino regular, bem como averiguar o que

⁵ Frase de Albert Einstein, complementada pela profa. Ana Maria F. de Camargo.

⁶ A primeira cidade no NE a ter implantadas ações para atendimento de pessoas cegas foi Recife, em 1909, através do IAPQ. Em João Pessoa, o primeiro centro de acolhimento institucional para pessoas cegas foi fundado em 16 de maio de 1944, por Adalgisa Cunha, baseado no modelo do Instituto Benjamim Constant (Silva, 2015). Na época de implantação era conhecido como internato.

os estudantes cegos têm a dizer sobre as aulas de Geografia e a respeito da importância em aprender através dessa ciência, na escola.

Com a escolha do método qualitativo, o propósito foi encontrar um caminho capaz de ajustar os resultados encontrados para atender aos objetivos traçados. A partir do desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores com seus estudantes cegos em escolas regulares, buscamos encontrar os resultados dessa prática que nos revelassem o que poderíamos considerar como aprendizagem e como mudanças hodiernas com novos conhecimentos e adequações para uma sociedade mais inclusiva.

De acordo com Minayo (2002, p. 13), as sociedades humanas “vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está sendo dado e o que está sendo construído”. Levando em consideração o histórico da educação de pessoas cegas, muito já foi conquistado e tem sido buscado a fim de alcançarmos uma sociedade mais equitativa, conquistas que perpassam pela escola, pelas práticas inovadoras de ações e por ferramentas pedagógicas. Fernandes (2004, p. 247), assinala que a pesquisa qualitativa “se inscreve em uma perspectiva metodológica que valoriza os processos de transformação social, de enfrentamento de conflitos e de participação social”.

Essas escolhas se deram devido à relevância e ao suporte para o desenvolvimento desta pesquisa, no sentido de construir um texto qualitativo a partir das concepções e vivências dos professores de Geografia, na cidade referenciada, sobre: políticas públicas inclusivas, práticas docentes, mediação didática, educação geográfica e aprendizagem de estudantes cegos. Procuramos saber também, para melhor entender as experiências dos professores, o que os estudantes cegos tinham a dizer sobre as práticas didáticas de seus professores, e a importância delas na sua aprendizagem.

De posse dos dados pretendidos, vimos a exigência de realizar uma seleção cuidadosa dos procedimentos e do instrumental para coleta das entrevistas no decorrer da pesquisa. Contudo, nenhum dado foi utilizado em análise isolada, pelo contrário, foram se completando, ratificando e validando todas as informações adquiridas no procedimento de coleta de dados.

Outra decisão foi a opção pelo estudo de caso, com base no que aponta Flick (2009), que diz ser o referido estudo a descrição exata ou a reconstrução de um caso, podendo-se analisar pessoas, comunidades sociais, organizações e instituições, por

isso fizemos a opção pela sua utilização. Ainda segundo ele, o problema principal é identificar um caso significativo (...) e que “o pesquisador precisa esclarecer, por exemplo, se considera suficiente a observação da criança no ambiente da escola ou se terá de entrevistar professores e colegas” (Flick, 2009, p. 135). Isto foi pelo que optamos, entrevistar sem necessariamente fazer observação das aulas, pois assim pudemos saber o que pensam os professores sobre suas práticas de inclusão e como fizeram a mediação para alcançar e promover a aprendizagem do estudante cego.

Flick (2009) indaga até que ponto há necessidade de observar outros membros que fazem parte do cotidiano do investigado. Nesse caso, essa pesquisa não precisou fazer observações de aulas, pois as falas e os depoimentos sobre o cotidiano da sala de aula perpassaram a personalidade dos professores e dos estudantes sobre suas experiências nas aulas em que estiveram, entre os anos de 2015 e 2019 (recorte escolhido para as análises). O que os participantes depreenderam são as principais referências de análise. Portanto, o que se adquiriu nos questionários, nas entrevistas e nos documentos fornecidos pelas secretarias e pelo Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC), para complementar o material necessário, formaram o *corpus* de análise.

A verificação do material colhido em forma de dados quantitativos e daqueles coletados nas respostas dadas ao questionário por meio eletrônico, constituíram os caminhos para esta discussão. Contando com a flexibilização da pesquisa qualitativa em relação às técnicas e aos instrumentos, fizemos a opção pela fundamentação teórica, documental, de gráficos, tabelas, aplicação de questionários, entrevistas semiestruturadas e análise de dados.

O uso de um roteiro durante a entrevista semiestruturada é orientado por Manzini (2003, p. 23), por acreditar que com isso o entrevistador tome um rumo certo aos objetivos traçados, isso porque, na prática, possibilita “[...] verificar se as nossas intenções de pesquisa coincidem com as intenções inferidas nas perguntas”. Assim sendo, com base nessas informações sobre os cuidados que devemos tomar numa entrevista, foi traçado um roteiro capaz de assegurar as intenções esperadas.

O roteiro das entrevistas foi organizado em três blocos que versaram sobre: identificação pessoal e atuação profissional; experiência no trabalho com estudante cego e descrição das práticas no desenvolvimento da aprendizagem. Na análise final deste material coletado, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (1977). Para

executá-la, dividimos o *corpus* em categorias compreendidas pelas falas de cada grupo.

Sobre a utilização de entrevistas, Gil (2008) destaca sua relevância quando feita por telefone, muito embora, tradicionalmente, acentua que nos manuais de pesquisa sua elaboração é feita face a face. Isso porque, até meados da década de 60, seu uso foi encarado com ceticismo, devido à amostragem sofrer alterações em razão de a população não ter acesso ao telefone, diferentemente de hoje, em que o acesso é muito grande e o telefone traz a vantagem de ser móvel e pessoal, podendo ser utilizado onde a pessoa estiver, podendo esta determinar o horário em que estará disponível para participar da entrevista, fato não previsto pelo autor, por não ser uma realidade à sua época. Porém, suas observações ainda são bastante pertinentes e serviram para esta pesquisa.

O uso do telefone na atualidade, tendo a população amplo acesso a essa tecnologia, sendo essa de uso pessoal, mesmo a pessoa cega dispondo de seu aparelho telefônico e com recursos de aplicativo adequados à cegueira, facilitou o manuseio e a participação na entrevista, através da utilização do aplicativo WhatsApp⁷.

Gil (2008, p. 114), citando as vantagens de realizar entrevista por telefone, pontua acerca dos “custos muito mais baixos; facilidade na seleção da amostra; rapidez; possibilidade de agendar o momento mais apropriado para a realização da entrevista”.

As considerações de Gil (2008) são importantes e adequadas aos dias atuais, e podemos considerar também como vantagem o uso da função de enviar áudio disponível no aplicativo WhatsApp, que deixa gravada no aparelho de celular a mensagem enviada, para ser transcrita depois, além de deixar o entrevistado à vontade para responder às perguntas onde ele estiver e no horário possível.

Quando se trata do contato inicial para a realização de uma entrevista Gil (2008) reforça que o entrevistado deve ser bem recebido (Gil, 2008). Logo após o primeiro contato estabelecido pela pesquisadora, houve um processo de conquista, para ambientação e aproximação, que antecedeu o momento definido para registrar, gravar a entrevista. Esses momentos de aproximação perpassavam por perguntas sobre o

⁷ Aplicativo de mensagem que permite aos usuários encaminharem mensagens para qualquer pessoa, que entrou no mercado brasileiro em 2009.

dia a dia, como são as relações entre os familiares, entre os profissionais, perspectivas futuras, gostos. Sempre feito de maneira informal entre a pesquisadora e os participantes, que fluiu sobremaneira para a aproximação entre o entrevistado e a entrevistadora.

Neste processo, foram incontáveis os áudios e as mensagens no WhatsApp para uma sondagem prévia e de aproximação, para que, quando chegasse o momento da entrevista, já estivéssemos mais familiarizados um com o outro. Conversávamos sobre as experiências do dia a dia, tanto com professores quanto com estudantes. Demos risadas, falamos de dificuldades, de superação, de aprendizagem da vida diária com amigos, família e trabalho. Esses momentos foram construídos enquanto buscávamos os participantes, encontrando 4 professores e 5 estudantes que se dispuseram a fazer parte da pesquisa. Ao fecharmos esse quantitativo, começamos a agendar a data da entrevista de cada um, de acordo com a disponibilidade.

Feitas essas escolhas, os encaminhamentos para o desenvolvimento desta pesquisa foram: projeto de pesquisa, ofício vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) com a lista de solicitação e a carta de anuência a ser assinada e devolvida pela pessoa responsável pelo setor da unidade, junto às secretarias, ao ICPAC e a os participantes. A carta de anuência de cada secretaria também serviu para anexar como documentação exigida pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), assim como o Termo de Consentimento Livre Esclarecido de cada participante (entregue aos entrevistados e aos professores que responderam ao questionário).

Devido ao período pandêmico, os contatos com os participantes se deram principalmente por via telefone fixo ou móvel, por *WhatsApp* disponibilizado pelas secretarias, por e-mail ou diretamente no ICPAC, com os professores e os estudantes cegos. Depois do primeiro contato, as relações de comunicações posteriores foram estreitadas, o que favoreceu o encontro virtual com todos os participantes alvo da pesquisa, fundamentais nas orientações e/ou indicações de meios eletrônicos com endereços atualizados, o que configurou uma grande rede de comunicação entre as partes necessárias.

Com os estudantes cegos, o primeiro contato foi através do Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha – ICPAC. O instituto pediu permissão a dois de seus estudantes que lá faziam atendimento, e esses primeiros foram indicando outros (sempre com o consentimento prévio). Assim pudemos encontrar o restante dos

participantes. Quanto aos professores, os contatos foram através dos coordenadores que, com muita cordialidade, tranquilidade e presteza, pediram permissão aos professores, sendo sempre aqueles que tinham experiência em trabalhar com estudantes cegos.

A população que participou da pesquisa foi propositalmente composta por professores licenciados em Geografia, vinculados à rede pública municipal e/ou estadual de ensino regular da educação básica no município de João Pessoa. Foram selecionados três grupos: um de professores para sondagem sobre quantos tiveram experiência em trabalhar com estudantes cegos; outro de professores que trabalharam com estudantes cegos no período de 2015 a 2019; e o grupo de estudantes cegos que estiveram matriculados entre os anos de 2015 e 2021.

A escolha desse recorte temporal deu-se por estar dentro do decênio da implantação de políticas públicas que regulamentaram as orientações para que os estudantes da educação especial, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009⁸, tivessem amparo legal e com suporte para frequentarem as escolas regulares, além da Lei Brasileira de Inclusão – LBI, de 2015.

Outro fator determinante para a concretização desse trabalho foi a participação de 5 estudantes cegos que estiveram matriculados em escolas regulares no ensino fundamental maior, Ensino Médio ou Educação de Jovens e Adultos (EJA), leitores ou não de braille, e de 4 professores licenciados em Geografia, que tiveram a participação de estudantes cegos em suas aulas no período estipulado. A escolha dos professores e dos estudantes cegos para a entrevista não se deu de forma aleatória, nem teve sua determinação pela pesquisadora, mas pelos próprios dados quantitativos encontrados, pois foram estes os dados que se apresentaram, não como uma amostra a ser separada do todo, mas como um quantitativo muito pequeno a ser considerado como a própria amostra.

As informações que um pesquisador busca estão sempre inseridas num jogo cooperativo, de forma que consiga obter o que busca, sendo considerada uma conquista baseada no diálogo, e que não configura obrigatoriedade por parte do colaborador. Conforme Zaluar (1985), essa relação dos atores em campo pode ser considerado um envolvimento compreensivo, pela participação efetiva diante dos dramas diários vividos pelo pesquisador.

⁸ Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Numa abordagem qualitativa, o rigor metodológico ou rigor científico está ancorado no itinerário percorrido para a construção da pesquisa, nos detalhes que revelam como o pesquisador atingiu seus objetivos (André, 2013). Pesquisas qualitativas também possuem associações com métodos quantitativos, o que cria condições capazes de responder ou justificar questionamentos feitos. Nesse sentido, tomando como base a estrutura teórico-metodológica e os objetivos contidos este estudo contou com 4 professores entrevistados, e com mais 31 que responderam a um questionário via plataforma do *Google Forms* (considerando os que retornaram as respostas), que contaram na análise como quantificação. Houve também a participação de um grupo de estudantes cegos, como entrevistado, e de um administrador do ICPAC que respondeu a um questionário via e-mail.

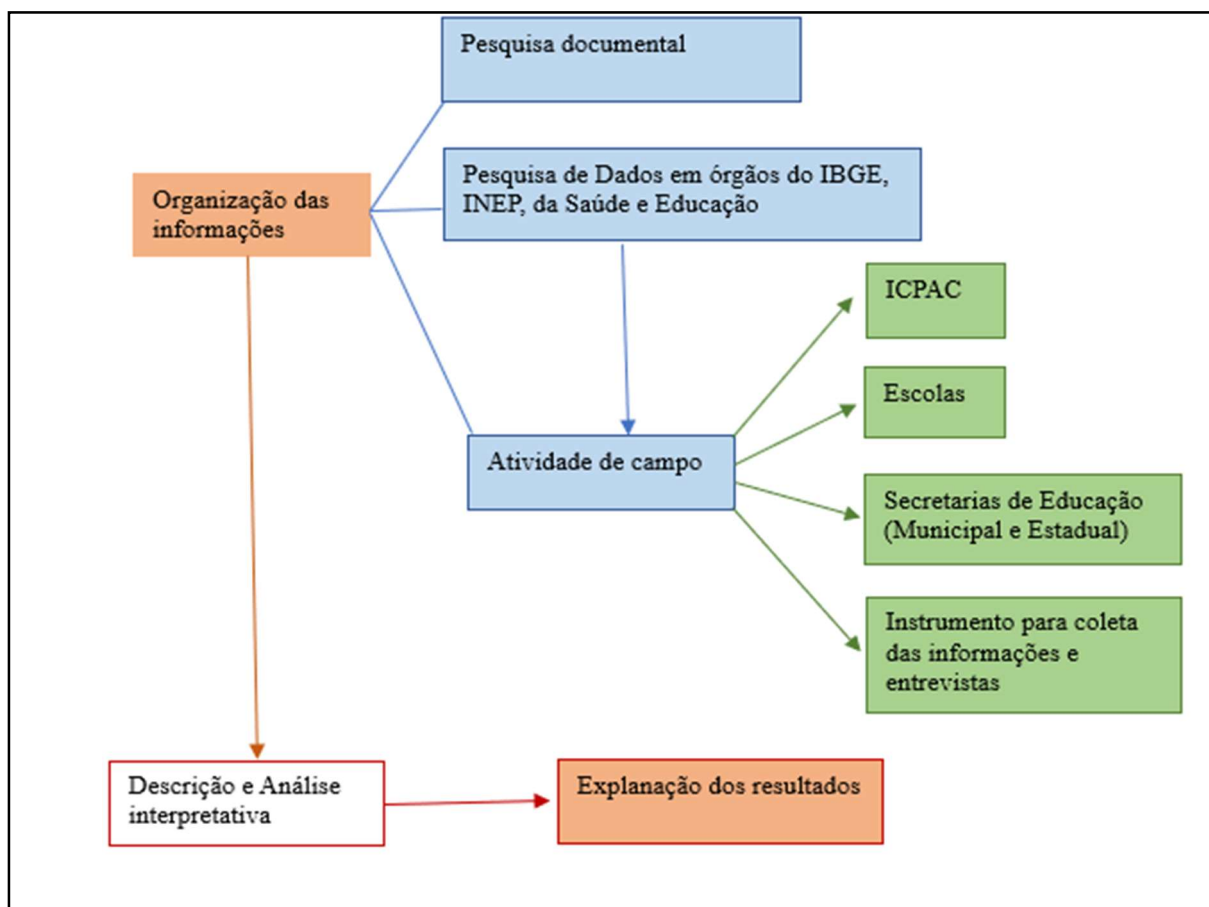
No diálogo entre o qualitativo e o quantitativo é possível que o pesquisador junte os dados e suas conclusões, assim considerando “que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular” (Goldenberg, 2003, p. 62), dando margem para que se possa complementar a interpretação com concepção conveniente. A associação entre o qualitativo e o quantitativo em uma pesquisa proporciona melhor compreensão para os questionamentos feitos aos fenômenos observados.

Para o levantamento dos dados do recorte idealizado nesta pesquisa realizada na cidade de João Pessoa, foi necessária a utilização de dados de matrículas dos anos de 2015 a 2021, considerados importantes para ampliar a possibilidade de compreendermos os registros dos estudantes que ainda estão em idade escolar e matriculados, que terminaram em 2021 ou abandonaram, mas retornaram.

Outra decisão que fizemos para agregar à metodologia foi o tipo de amostragem, pois a escolha e o delineamento de uma pesquisa determinam a validade dos seus dados. Além disso, é importante traçar um planejamento na organização dos dados, e nele inserir o plano de amostragem capaz de dar conta dos seguintes questionamentos: quem pesquisar (unidade); quando pesquisar (o tamanho); como selecionar (procedimento) (Schiffman; Kanuk, 2000).

Para melhor visualização, a organização do percurso metodológico ficou estruturada da forma como apresentamos na Figura 1 a seguir:

Figura 1 – Organograma da metodologia



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Delimitamos a busca por professores de Geografia que tivessem experiência em trabalhar com estudantes cegos em suas aulas na escola, e por estudantes cegos. Em seguida, foram acessados dados disponíveis no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no Resumo Técnico do Censo de 2019 e 2020 do Estado da Paraíba, na Associação Nacional dos Cegos, bem como fizemos contatos por meios eletrônicos com as secretarias municipal e estadual de educação e com escolas no município de João Pessoa, sobre o quantitativo de estudantes cegos na capital da Paraíba e seus registros de matrículas nas redes pública de ensino regular, bem como com o Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC).

No primeiro semestre de 2021, a proposta desta pesquisa foi encaminhada para apreciação do Conselho e do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS, como protocolo básico quando do envolvimento de seres humanos, e submetida a uma avaliação ética. Tudo foi

respaldado sob as orientações do Comitê de Ética em Pesquisas (CEP), tendo como registro o CAAE 55799421.90000.5188. É importante ressaltar que não houve compensação financeira aos participantes.

Antes das entrevistas, foi feito um levantamento bibliográfico sobre pesquisas que versavam sobre estudantes cegos na escola regular; professores de geografia; inclusão; educação geográfica; aprendizagem e mediação, constantes em referências neste trabalho. Percebemos que algumas investigações encontradas em dissertações e teses que abordavam a Geografia e os estudantes cegos eram voltadas para a cartografia tátil (Sena, 2009; Ventorini, 2012; Carmo, 2016) e para resultados de intervenções.

Ainda que a Educação Geográfica para estudantes cegos seja de relevante importância, podendo atender à legislação e, principalmente, ao público da inclusão na escola regular de ensino, há pouca quantidade de produções acadêmicas, deixando os profissionais que estão em sala de aula com pouco referencial teórico que possa servir de apoio e de motivação para caminhos diversos e mais assertivos.

Para o atendimento dos objetivos e a estruturação dessa pesquisa, buscamos um referencial teórico sobre a temática e nos baseamos em autores de diversas áreas que coadunam com a educação e a Geografia, com variadas publicações em livros, artigos, resultados de monografias, dissertações e teses. Sendo os principais: Mantoan (2002; 2006); Mazzotta (2005); Prioste (2006); Nogueira e Andrade (2009); Chaves (2010); Consenza (2011); Ventorini (2012); Rebelo (2016); Alves (2017; 2022); Castellar (2019); Sassaki (2022); bem como buscamos o embasamento da Legislação brasileira, entre outros documentos e autores, que possibilitaram uma melhor condução e compreensão da temática.

Como esse tipo de pesquisa não é considerado de risco (à saúde física ou psicológica), todos os participantes foram convidados a participar das entrevistas por convite oral, realizado através de meios eletrônicos virtuais. O aceite foi dado mediante assinatura digital ou manuscrita do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (aprovado pelo Comitê de Ética), sendo todos maiores de 18 anos (Apêndice A). A participação dos professores e estudantes entrevistados, e dos professores que responderam ao questionário, teve garantido seu anonimato, sempre respaldada no respeito, na ética e na autenticidade das respostas obtidas.

Devido à pandemia da covid-19, a necessidade de isolamento social, no qual todos os setores precisaram fechar por um período que se esperava fosse breve, e

não foi, pois alongou-se porque os casos de infectados continuaram a crescer e a Organização Mundial da Saúde – OMS e o Ministério da Saúde anunciaram preocupação com o aparecimento de variantes da covid-19, o que estendeu ainda mais o período de isolamento social.

A circulação desses vírus, no início de 2020, e a contínua necessidade de distanciamento entre as pessoas, afetou o período estipulado para as entrevistas, previsto para o final de 2020. Sendo assim, para a comunicação, os meios tecnológicos seguros que passaram a ser mais usados pelas pessoas, como forma de proteção à saúde, foram as plataformas virtuais, como o *Google Meet*, que foi a plataforma mais comum entre os usuários da rede; e-mail e o aplicativo WhatsApp, haja vista as recomendações dadas pelos especialistas de saúde e pelas secretarias de saúde, recomendando o isolamento social, considerado adequado para evitar o contágio entre as pessoas e assegurar os protocolos sanitários.

Essa estratégia protetiva dificultou o contato físico para encontrarmos os protagonistas alvo desta pesquisa, mas com a contribuição dos coordenadores, de inúmeros professores e de alguns estudantes cegos, foi possível a logística do encontro de forma virtual, um espaço que passou a ser utilizado por todos que tiveram acesso aos meios tecnológicos, oportunizando as aproximações nesses espaços virtuais, nós conseguíamos falar, ouvir e ver nosso interlocutor em tempo real.

A busca pelos dados nesse período pandêmico da Covid-19 ficou estagnada por um período de cinco meses, pois o isolamento social e o distanciamento para garantir a saúde de todos foi necessário, enquanto se aguardava mais informações sobre como deter a disseminação do vírus Sars-Cov-2, bem como o surgimento de uma vacina. A partir desse período, as escolas passaram a desenvolver suas atividades de forma remota, por meio eletrônico, assim sendo, o esvaziamento dos espaços escolares se tornou iminente.

Nos primeiros contatos com as secretarias, as escolas e o Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha – ICPAC (João Pessoa), quando solicitávamos os dados sobre os estudantes cegos para sabermos onde estavam os professores das redes estadual e municipal que tiveram experiência com esses estudantes em salas regulares de ensino, houve demora no retorno aos ofícios encaminhados. Sendo assim, foi necessário um auxiliar de pesquisa para dividir as tarefas nessa procura através dos meios de comunicação formais (e-mail, telefone) e, posteriormente, de logística, para que se pudesse ir pessoalmente articular a aproximação (com uso de

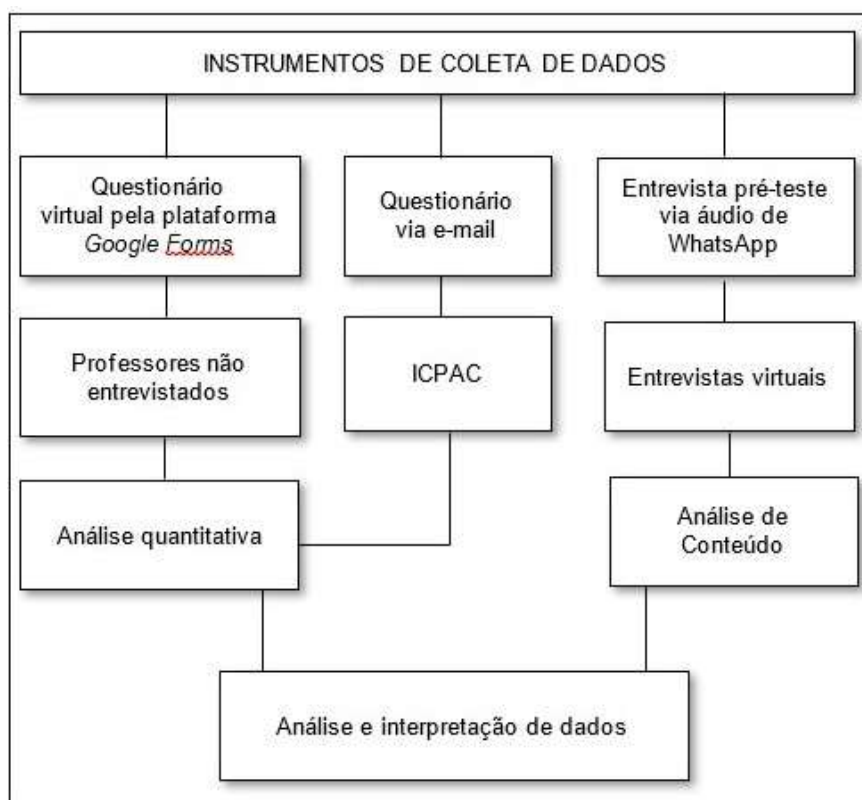
protocolo sanitário, usando máscara e álcool em gel), quando não foi possível pelos meios eletrônicos.

Nessa fase, para assinatura e coleta de dados, a participação da pessoa auxiliar de pesquisa, residente em João Pessoa, deu-se pela procura dos contatos através de meios eletrônicos ou mesmo indo até as secretarias, as escolas ou ao órgão que presta apoio às pessoas cegas, o ICPAC, sempre munida de documentos de apresentação da pesquisa e, quando necessário, presencialmente encontrar com os participantes a fim de coletar assinaturas de termo de consentimento, quando não foi possível de forma digital.

O anonimato dos participantes ficou na responsabilidade da pesquisa, sob garantias constantes, amparado nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tanto dos professores quanto dos estudantes cegos, bem como evitamos qualquer tipo de constrangimento, afrontamento ou julgamento de valores sobre as respostas dadas ou o posicionamento em relação à pesquisa.

À medida que os dados iam sendo coletados, fazíamos o tratamento sob a forma de tabulação, na ordem configurada do instrumento de coleta, até o último registro feito. Em seguida, procedeu-se à organização, que possibilitou o cruzamento entre as informações, buscando-se a melhor maneira para interpretação, análise e explanação dos resultados. Para visualização desse processo, elaboramos a Figura 2, com o organograma do uso dos instrumentos.

Figura 2 – Organograma do uso dos instrumentos



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Fizemos a opção de elaborar, antes da aplicação do questionário e do roteiro das entrevistas, um pré-teste aplicado com um professor da Educação Básica, que não era participante selecionado para esta pesquisa, para que pudéssemos fazer ajustes nos instrumentos de coleta de dados.

De posse dos contatos dos entrevistados⁹, passamos para a busca, nas redes públicas de ensino, dos professores que pudessem responder ao questionário, para levantamento de quantos tinham tido experiência com estudante cego. Foi necessário investir na elaboração e disseminação de um questionário virtual para os professores de Geografia das redes municipal e estadual, e para gestores do ICPAC. O objetivo principal dessa ação foi fazer um levantamento da frequência com que os professores de Geografia encontram estudantes com cegueira nas salas de aulas de escolas regulares e saber as estratégias de ensino que utilizam para proporcionar aprendizagem geográfica.

Diante disso, foi elaborado um questionário (Apêndice B) para ser respondido pelo maior número possível de professores de Geografia das redes públicas de

⁹ Estudantes cegos e professores de Geografia.

ensino. Precisamos ser insistentes, solicitando a participação através dos grupos de professores no WhatsApp, passo sugerido pelos próprios professores e coordenadores. Dessa forma, obtivemos respostas e a devolução de 31 professores.

Por ser o WhatsApp um meio de comunicação muito utilizado pelas pessoas, ser acessível e de fácil uso, foi através dele que os professores receberam o *link* e replicaram em seus grupos de professores entre as redes que atuam na Educação Básica. Dessa maneira, o questionário composto por 16 questões (9 fechadas e 7 abertas), preparado no *Google Forms*, foi enviado e alcançou um número de professores que não temos como mensurar, por ter sido recebido numa rede enorme e sem a obrigatoriedade de resposta. No entanto, 31 professores devolveram os questionários com suas relevantes respostas para esta pesquisa. Sempre que alguém acessava o questionário e o respondia, ao finalizar, as respostas ficavam salvas e alojadas no *drive*, o que favorecia o acesso sempre que necessário.

Dos que foram entrevistados, desde o aceite para participar da pesquisa até o ato das entrevistas, todos foram muito acolhedores, gentis, e não houve dificuldade nem resistência em colaborar com as informações ou sobre a forma e o uso do instrumento utilizado, via WhatsApp, sugerido pela maioria deles, demonstrando muita familiaridade com o recurso de mídia e ficando à vontade durante todo o processo, desde os primeiros contatos até a entrevista.

A utilização do áudio do WhatsApp para a realização das entrevistas foi uma sugestão de 2 professores e de 4 estudantes, sendo acatada e uniformizada para todos, pois alguns não dispunham de computador ou não sabiam usar o *Google Meet*, ou mesmo não estavam dispostos a usar esta plataforma ou nenhuma outra. O início de cada entrevista era feito com a leitura do roteiro introdutório para se ter um panorama do que iria ser conversado; em seguida, as perguntas foram gravadas e, posteriormente, transcritas pela pesquisadora.

As entrevistas foram sistematizadas em roteiros semiestruturados, compostos por perguntas fechadas e abertas. Para os professores, o roteiro foi elaborado com 18 perguntas, sendo 1 (uma) objetiva e 17 subjetivas, com objetivo geral de saber sobre as experiências pedagógicas dos professores de Geografia e como perceberam a aprendizagem dos estudantes cegos/as e/ou as dificuldades em trabalhar com eles em escola regular de ensino (Apêndice C).

O roteiro para as entrevistas com os estudantes cegos era composto por 20 perguntas abertas (Apêndice D), e teve como objetivo identificar as formas de

desenvolvimento das aulas de Geografia pelos professores e sua importância na aprendizagem. Conforme descrito no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a identidade dos estudantes também será mantida em sigilo, e os dados colhidos através deste roteiro serão utilizados para fins científicos.

Além desses participantes, foi necessária a contribuição do Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha – ICPAC, que recebeu um questionário (Apêndice E), sendo respondido via e-mail pelo diretor administrativo. O questionário era composto por 10 questões, todas de respostas livres (abertas), e tinha como objetivo identificar, através do instituto, as experiências e as formas de ofertar o trabalho de suporte à pessoa com Deficiência Visual, em especial, os estudantes matriculados em escolas regulares de João Pessoa.

No Quadro 1 abaixo podemos visualizar a quantificação dos participantes de modo geral.

Quadro 1 – Quantificação dos participantes da pesquisa

Instrumentos Utilizados	Participantes	Quantitativo
Questionário <i>Google Forms</i>	Professores das redes Estadual e Municipal	31
Questionário via e-mail	ICPAC	1
Entrevistas	Professores de Geografia	4
	Estudantes cegos	5
Total de participantes		41

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Esse tipo de dado é considerado como amostra por conveniência, e numa escolha de amostragem dessa, o pesquisador deve se atentar para o tipo de pesquisa, o acesso à população a ser pesquisada e sua disponibilidade ou não, a representatividade dos dados, tempo, recursos, entre outros (Mattar, 1996). Foram os dados apresentados que indicaram o público-alvo da pesquisa, bem como foi o público encontrado que aceitou participar.

Com essas características, eles podem ser considerados dados sensíveis, ao ponto de, mesmo para serem registrados pelos setores competentes do censo e secretarias de educação, é necessário usar de categorias, pelas secretarias, para definir esse público-alvo e organizar os dados de matrículas. Usam-nas como Deficiência Visual (baixa visão, cegueira e surdo-cegueira). O fato de serem considerados dados sensíveis e registrados em categorias, algumas vezes, dificultou

encontrar os estudantes cegos, pois constava como dado o Deficiente Visual de maneira generalizada, e quando encontrávamos o estudante, ele era baixa visão e não se enquadrava no objetivo da pesquisa.

A demarcação temporal (2015-2021) para análise de matrículas dos estudantes foco desta pesquisa foi registrada a partir dos dados obtidos junto à Subgerência de Estatística do governo do Estado da Paraíba e à Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa (SEDECJP).

Na Secretaria Estadual de Educação da Paraíba foi nos fornecido o quantitativo geral de todos os municípios que tiveram estudantes cegos matriculados por ano e séries, porém, sem distinção do público-alvo desta pesquisa. Ou seja, obtivemos dados gerais de pessoas com Deficiência Visual: baixa visão, cegueira e surdo-cegueira. De posse desses dados, foi feita uma triagem para mensurar os números para a pesquisa.

A Fundação Centro Integrado de Apoio à Pessoa com Deficiência (FUNAD) foi a responsável por ceder os dados do quantitativo de estudantes com Deficiência Visual na rede de administração do município, bem como o quantitativo de salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O desafio da coleta de dados é também um passo na construção de uma pesquisa, visto que se pode encontrar informações que não estavam previstas, cabendo ao pesquisador fazer uso ou não.

Em se tratando de uma investigação com múltiplas interfaces entre Educação, Geografia e Inclusão, a opção foi por ouvir os professores de Geografia sobre seus fazeres e opiniões quanto à inserção do estudante cego em salas de aulas em escolas regulares, e saber o que vivenciam. E complementando, para entender sobre o que os professores pontuam, os estudantes cegos também colaboraram, participando das entrevistas, revelando sua experiência na escola. A apresentação dos grupos de professores e estudantes cegos entrevistados, obedecendo à ordem de contatos dos participantes está disposta no Quadro 2.

Quadro 2 – Dados das entrevistas com professores e estudantes cegos

Entrevistados	Data	Duração	Hora da entrevista	Meio utilizado
PROFESSORES				
Professor/a 1	13/4/2022	1h02 min	20h04 às 21h06	WhatsApp
Professor/a 2	4/5/2022	1h06 min	20h29 às 21h23	WhatsApp
Professor/a 3	1/6/2022	43min	18h59 às 19h43	WhatsApp
Professor/a 4	7/6/2022	25min	15h18 às 15h43	WhatsApp
ESTUDANTES				
Estudante 1	30/3/2022	1h22min	15h53 às 17h15	WhatsApp
Estudante 2	8/4/2022	1h11min	8h58 às 10h09	WhatsApp
Estudante 3	9/4/2022	38min	10h04 às 10h42	WhatsApp
Estudante 4	10/5/2022	34min	15h22 às 16h06	WhatsApp
Estudante 5	10/5/2022	32min	18h33 às 18h59	WhatsApp

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Todas as entrevistas foram realizadas de forma virtual, respeitando a disponibilidade de cada participante. Reiteramos que as ações para realização das entrevistas e a resposta aos questionários estavam de acordo com os critérios estabelecidos pelo Comitê de Ética do Conselho Nacional de Saúde.

As entrevistas com os professores ocorreram, na sua maioria, à noite, de acordo com o que cada um foi determinando. 3 (três) deles estavam em casa no momento da entrevista, e apenas 1 (um) ainda se encontrava na escola. Já com relação aos estudantes, 1 (um) estava no ICPAC, 3 (dois) estavam em casa, 1 (um) num quarto de hotel.

As análises interpretativas dos dados coletados através das entrevistas fazem parte da segunda etapa, organizada em três eixos: Identificação pessoal, Formação e trajetória; Experiência com trabalho para o estudante cego; Percepção das práticas e suporte no desenvolvimento da aprendizagem do estudante cego.

Começamos com a identificação pessoal e a formação com o relato da trajetória profissional de cada professor, para assim conhecer um pouco sobre sua formação e como se constituiu sua carreira profissional. Em seguida, apresentamos os caminhos que trilharam para, então, moldar suas experiências no trabalho com o estudante cego e construir seu próprio conceito de inclusão, a partir da maturidade teórico-prática. E por fim, a revelação da constituição de suas percepções sobre as práticas e o suporte no auxílio ao desenvolvimento da aprendizagem do estudante cego.

De posse das transcrições das entrevistas dos professores e dos estudantes cegos, utilizamos para a análise minuciosa de ambos os grupos alguns eixos de

análise. Sendo assim, foram organizados 4 (quatro) eixos para análise dos professores, sendo: formação para inclusão; experiência e relevância na aprendizagem do estudante cego; suporte para aulas inclusivas e superação e mudanças nas práticas pedagógicas, e 3 eixos para os estudantes cegos: superação das barreiras de acesso/transição entre escolas especiais para as escolas regulares; acessibilidade; o ensino de Geografia.

Ao final, após as transcrições, os textos foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo. Nessa análise de conteúdo, o tratamento das mensagens foi feito por categorias temáticas (comunicação), ou seja, utilizamos como orientação o objetivo da análise de conteúdo que diz que “a manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a mensagem” (Bardin, 1977, p. 46).

Sendo assim, as questões foram agrupadas por eixos de aproximação, de acordo com a quantidade de perguntas, e pelas respostas que se complementaram. A partir desse agrupamento foram feitas as análises das entrevistas dos professores e dos estudantes.

3 FUNDAMENTAÇÃO DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

“É preciso uma aldeia inteira para educar uma criança”.

(Provérbio africano)

A inclusão escolar tem sido um avantajado desafio para os profissionais envolvidos nesse processo, e vem sendo inserida em discussões ainda difíceis de serem concluídas. E como citado no provérbio africano exposto acima, não é tarefa e responsabilidade apenas de uma pessoa ou das mais próximas da família, e sim da comunidade em que a criança vive.

Neste capítulo tem-se por objetivo traçar os paradigmas que mais se evidenciam nos espaços escolares, os enunciados políticos que dão embasamentos para que os profissionais busquem fundamentação para o desenvolvimento de suas práticas. Traz também um levantamento sobre o entendimento da diversidade que cada indivíduo tem de aprender, sendo necessário um modo específico para atender às especificidades da aprendizagem, sempre respeitando o ritmo de cada um e, ao mesmo tempo, provocando a capacidade cognitiva.

Nesse contexto, é importante definir a Deficiência Visual, as concepções que a constituem e o suporte das Tecnologias Assistivas para que o professor de Geografia possa contribuir na experiência de melhorar a aprendizagem dos estudantes.

3.1 O paradigma da inclusão em escolas regulares

Ancorados no provérbio africano, vemos a necessidade de tecermos reflexões acerca da inclusão em escolas regulares, pensarmos na responsabilidade que tem uma comunidade inclusiva, principalmente quando somos sabedores de que a inclusão é um movimento mundial que luta por ações políticas, culturais, sociais e pedagógicas, em que todas as pessoas possam estar juntas para aprender e conviver sem distinção (toda distinção), nem discriminação, seja ela de que forma for. Sendo assim, considera-se a inclusão um grande paradigma a ser enfrentado no século XXI, época em que os sistemas de ensino necessitam identificar e reconhecer suas práticas discriminatórias, enfrentar novos fazeres não excludentes e com capacidade de atender especificidades num conjunto de diversidade.

O primeiro paradigma a ser considerado é a escola. A escola inclusiva deve ser apresentada não apenas como aquela que acolhe e faz de seus partícipes um companheirismo e ajuda mútua entre diferentes origens sociais e culturais, mas um espaço que promova oportunidades de conhecimentos e desenvolvimento cognitivo para todos que lá estão. Para Mantoan, apenas permitir a presença de estudantes com deficiência não é o caminho, é preciso novas ações.

...nossos caminhos educacionais estão se abrindo, a custa de muito esforço e perseverança de alguns, diante da resistência de muitos. Estamos sempre travados por uma ou outra situação que impede o desenvolvimento de iniciativas que visam à adoção de posições e medidas inovadoras que visam à adoção de posições e medidas inovadoras para a escolarização de alunos com e sem deficiência, nas escolas comuns de ensino regular e nas que oferecem serviços educacionais especializados. Não podemos, contudo, negar que o nosso tempo é o tempo das diferenças e que a globalização tem sido, mais do que uniformizadora, pluralizante, contestando as antigas identidades essencializadas (Mantoan, 2006, p. 203).

Apenas permitir o acesso ao ambiente escolar não atende ao que está posto constitucionalmente, é preciso entender e encontrar meios de praticar a inclusão sem resistências, construir no coletivo uma pedagogia capaz de atender a todos os estudantes, compreendendo a diversidade humana como um fator capaz de impulsionar novas formas de ensinar e aprender (Sartoretto, 2008).

Mesmo estando ciente do desafio, não devemos procrastinar, deixar para depois porque não nos sentimos preparados. Entendemos que nunca estaremos totalmente preparados, ainda mais para atuarmos com inclusão. É preciso buscar um caminho quase seguro de incluir porque no fazer não se tem total segurança e os resultados aparecem depois, pois não sabemos qual a medida de ser considerado preparado.

Cada um traz sua necessidade e não dá para separar ou mesmo mensurar o tempo da condição de aprender do outro e de si, e esse tempo tem que ser num só movimento do momento da convivência, tem que ser junto, dentro do espaço e tempo vivido na escola, na família, na comunidade, no lugar. Tudo acontece imbricado. Na inclusão, não podemos nos pautar no passado, esperarmos estar preparados para saber lidar com as diferenças do ato de aprender, nem mesmo querer garantir isso no futuro, quando nos sentiremos preparados, quando teremos experiência, mas é um processo de aprender a aprender constante, aprender a conviver cotidianamente, tem

que ser no agora que estamos juntos, cada um com sua necessidade e realidade, professores e estudantes aprendendo conjuntamente.

Numa comunidade escolar inclusiva o engajamento é para aprender, ensinar, partilhar experiências, criar, resolver situações e, assim, desenvolver pessoas, num ato aparentemente sem obstáculos. E é sempre na necessidade do momento, no agora! Construir constantemente, tentar entender o que é preciso fazer, refazer o planejamento, perguntar, observar, e, para isso, convém estar por inteiro no ato de ensinar, no ato de mediar e de aprender.

A inclusão de estudantes com deficiência nas escolas comuns evidencia problemas educacionais que se somam às dificuldades já existentes no sistema educacional atual que, por sua vez, corrobora a ideia de que as escolas precisam que os investimentos cheguem até ela, a fim de que a educação seja de melhor qualidade e para todos (Birão, 2018).

É preciso termos consciência de que a política educacional não está respondendo às demandas históricas, por diversas razões, entre elas: condições de trabalho dos professores, questão salarial, carga horária de trabalho, reconhecimento social desse profissional, além do número excessivo de estudantes por sala de aula, da desmotivação docente e do pouco apoio dos gestores educacionais (Birão, 2018).

Entendemos a inclusão como uma premissa básica de Educação para todos, um direito constitucional, mas que na realidade ainda não condiz com o que propõe a legislação, dando margem, também, à necessidade de muitas discussões sobre o tema. Entre o que estabelece a legislação e a realidade educacional para os estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino regular, não se tem percebido uma consolidação da forma esperada, nem garantia de condições satisfatórias (Frias, 2008, 2009).

É preciso muito mais do que leis e estudantes matriculados para que, de fato aconteça a efetivação, a garantia dos direitos humanos e o desenvolvimento pessoal, pois são muitas as providências políticas, administrativas e financeiras necessárias para que as escolas, sem discriminação alguma, possam acolher todas as crianças (Carvalho, 2004).

É um desafio para os professores e para todos os profissionais da educação fazer acontecer a inclusão, atendendo ao desenvolvimento integral do estudante e garantindo avanços na aprendizagem. Porém, não tem como pensar a articulação das ações pertinentes ao trabalho pedagógico numa comunidade inclusiva, que não

aconteça primeiramente pelos professores, pois deles partem os planejamentos, a escolha das estratégias de mediação, os materiais para suporte dos trabalhos e as observações acerca dos avanços no movimento de pensar e aprender.

Com relação ao segundo paradigma, o da Singularidade, sim, somos singulares, contudo, temos necessidades e direitos comuns, que nos aproximam e nos fazem parecer iguais, só parecer. Cada um entende sobre algo a partir de um ponto de vista muito particular, a partir de suas vivências, experiências, como uma referência de localização, só que é mental, pois nem mesmo quem pensa sabe dizer o que olha aquilo que está em seu pensamento, não se vê o próprio pensamento.

Daí a importância de trabalhar de forma colaborativa para se chegar a um entendimento comum: professores, gestores, família e quem mais participa da vida dos estudantes, dentro e fora da escola. Usar meios variados para mediar, utilizando diversos instrumentos, uma vez que não existe um modelo a ser seguido, nem um modelo trazido e implantado de outros espaços, é preciso ir se construindo diante das necessidades que se tem no momento, até porque, pode ser que não encontremos estudantes declaradamente com deficiência (ou laudo) num ano, e no outro sim, e todos têm o direito garantido de aprender.

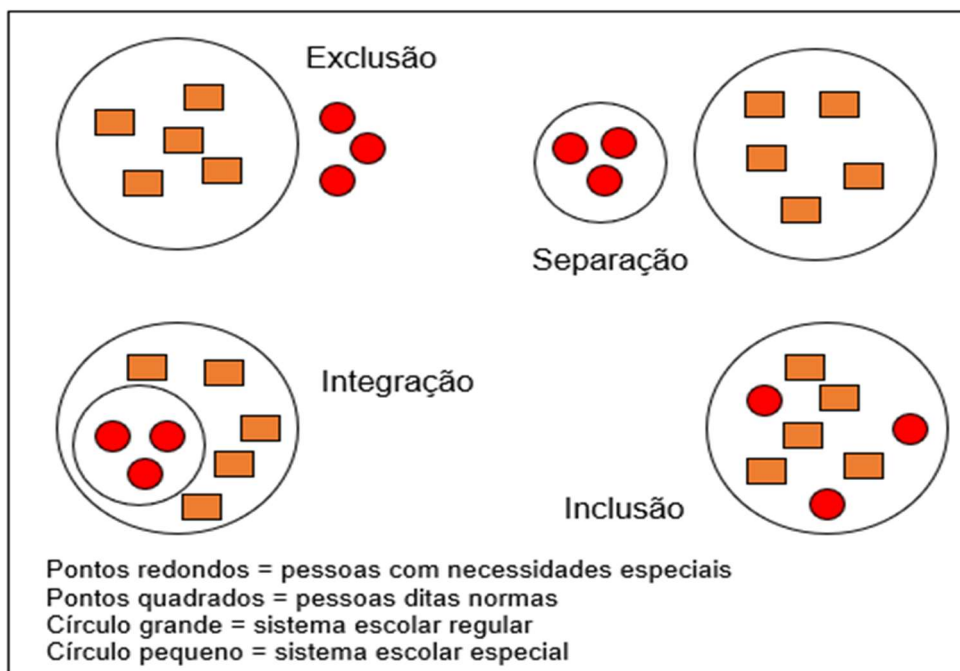
Inclusão não é singular, é coletivo. A compreendemos como aprender com o outro, construir um novo jeito de seguir. Beyer diz que é um novo princípio na educação inclusiva.

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, não apenas como situações provocadoras de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além dessa interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, é fundamental uma pedagogia que se dilate ante as diferenças do alunado (Beyer, 2006, p. 85).

Para tanto, o estudante tem o direito de estar em qualquer classe escolar para todos, podendo estar naquela mais próxima de sua casa, mais acessível, sem necessidade de ser uma classe referência em inclusão, pois toda escola precisa estar apta para receber matrículas, independente da obrigatoriedade por força de lei. Beyer (2006, p. 87) apresenta uma ilustração com diferentes “momentos históricos que marcaram as ações do sistema escolar, no sentido de aproximar gradualmente as crianças com necessidades especiais da escola comum”, conforme demonstrado na Figura 3 a seguir, que explicita reflexões e tentativas, em diferentes tempos históricos,

de repensar a escola em seu sentido de receber a comunidade em seu espaço: seja a comunidade do entorno, seja o sujeito que venha de onde vier, deve ser acolhido e trabalhado diante das necessidades que trazem, do que se apresentam.

Figura 3 – Disposição gráfica da organização histórica da inclusão



Fonte: Adaptado pela autora de Beyer (2006).

Um ambiente inclusivo precisa ser desprendido de classificações de estudantes “com” ou “sem algo” que os diferencie, pois a adjetivação é ampla e os variados diagnósticos não precisam ser particularizados na escola. Independentemente daquilo que os fazem diversificados, aprender deve ser considerado comum e um direito para todos. Deve-se atentar apenas para alguns tipos de linguagens acessíveis, quando, excepcionalmente precisar, e que sejam direcionadas, capazes de garantir o desenvolvimento cognitivo e de ressaltar as devidas habilidades inerentes de cada um nas suas idiossincrasias.

Numa escola assim, a proposta de Geografia também é esperada que seja de cooperação, efetivamente. Deve partir para ações que promovam o pensar e/ou repensar os conceitos das coisas e da sociedade. Que prepare a sociedade vigente para o presente e para o futuro, pois os jovens de agora que estão na escola, na família e na comunidade, irão compor a sociedade de lá, desse futuro. A Geografia deve ter sua contribuição pautada em reflexões, saber pensar e mitigar conflitos,

atender a todos com equidade, visto que se espera poder preparar seu público para a vida adulta, uma vida cidadã, e que durante essa construção de vida estejam assegurados direitos em todos os níveis de ensino, e que tenham garantidos ao máximo o desenvolvimento de talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, de acordo com suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Estatuto da PCD, 2015).

Sendo assim, deve-se educar através da Geografia, uma educação auxiliada de muito planejamento e conhecimento de estratégias, reflexão-ação-reflexão-ação e metodologias dinâmicas que primem pela mediação e não apenas pela exposição e reprodução de conteúdo, mas buscando exercitar a Educação Geográfica e proporcionar a experiência de saber pensar, aprender a construir conceitos a partir de desafios cognitivos, para que sirvam e tenham significados durante os caminhos que cada indivíduo seguir fora dos muros da escola.

O terceiro paradigma é aprender a pensar. Tem sido um desafio nos espaços escolares ensinar a pensar, pois pensar costuma ser, para o estudante, um ato solitário e individual, desafiador e doloroso, calado e escondido, em que cada pessoa encontra seu próprio caminho no pensamento invisível, na busca por acompanhar o que os professores narram e o que o currículo escolar impõem, sem, às vezes, a parceria necessária da pessoa que media. Desta forma, todos os estudantes, assim como os estudantes cegos também podem participar igualmente, no entanto, nem sempre encontram oportunidades que lhes garantam aprendizagem. Alguns desses estudantes vão se esforçando sozinhos para atender às exigências curriculares de ensino, e assim concluem a Educação Básica. Nesse empenho, podem chegar à universidade, o que comumente chamamos de “sucesso escolar”; outros ficam pelo caminho, pois este não era “adequado ao sucesso escolar” esperado para uma formação acadêmica.

O sucesso escolar é apoiado numa visão conservadora da escola que supervaloriza o conteúdo acadêmico em todos os níveis, centrando a aprendizagem no racional, quantificando respostas-padrão, com métodos e práticas que preconizam a exposição oral, a repetição, a memorização, o livresco (Mantoan, 2013). “São aquelas escolas que estão sempre preparando o aluno para o futuro: seja esta a próxima série a ser cursada, o nível de escolaridade posterior, o exame vestibular” (Mantoan, 2013, p. 60); e assim as escolas têm seguido seu rumo, ignorando o cotidiano dos estudantes e a situação de suas famílias, deixando a entender, mesmo

sem ninguém ter dito, que escola e realidade de vida são distintas. Tratados dessa forma, os estudantes não veem sentido em estar na escola, a não ser por exigência de leis ou porque o mercado de trabalho exige um certificado de conclusão da Educação Básica.

Não é que a escola não tenha valor, tem sim, tem muito valor, mas há que se repensar constantemente seu curso pedagógico, seus encaminhamentos a partir de um currículo que atenda às necessidades profissionais existentes em cada comunidade, em cada pessoa parte dessa comunidade, para que seja significativo e necessário, dando um ritmo adequado à cada habilidade ou situação vivida nessa sociedade do século XXI. É preparar pessoas cidadãs, para atuarem em comunidades cidadãs. Ter como objetivo a independência intelectual pelas práticas de ensino, pois a inteligência reage aos desafios e, para isso, o professor deve “abandonar as práticas de ensino transmissivas, a ênfase no domínio pleno dos conteúdos programáticos, o livro didático como único recurso para trabalhar o conhecimento” (Machado, 2013, p. 74).

Alguns autores, em suas pesquisas, evidenciaram práticas escolares que não condizem com as discussões e as realidades postas sob a égide da inclusão. Teorias e práticas não coadunam (Mantoan, 2002; Figueiredo, 2002; Ross, 2016). Na visão de Mantoan (2002), deve-se considerar as escolas na sua maneira de organizar suas práticas. Este autor vê o tradicionalismo como algo que “cega” professores e pais diante das transformações, e estes persistem em regimes seriados de ensino, conteúdos hierarquizados, homogeneizadores e que não personaliza os atores principais. Ainda se mantém a visão conservadora da escola recheada de conteúdo e compartimentada.

No entendimento de Figueiredo (2002), a escola que homogeneíza é produtora de igualdades, e, assim, não atende a maior parte das necessidades dos estudantes, sendo excludente com os que se diferenciam. Cabe à escola o desafio de se refazer para atender à política de inclusão.

Ross (2016) ressalta que nada é imutável, que a pessoa com deficiência visual tem suas capacidades produzidas no meio social e científico, experienciando os enfrentamentos das relações sociais, políticas e culturais. A participação dessas pessoas perpassa pela aceitação, pelo conhecimento e pela aprendizagem.

Essa realidade escolar de ensino encontrada ainda hoje em muitos espaços escolares tem se apresentado como solitária, excludente e sem sentido para os

estudantes. Poucos profissionais da educação têm se dado conta, ou não sabem qual é o fato gerador que faz a mudança e por onde começar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz novos direcionamentos para o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica. Apesar de muitas críticas a essa base como documento normativo, ela aponta caminhos que definem o conjunto de aprendizagens a serem estruturadas no currículo, adequado a cada realidade, almejando novas práticas para diferentes resultados.

Base e indicativo para a qualidade em educação, existe. O Relatório de Monitoramento Global 2005 da Educação para Todos – O Imperativo da Qualidade (Unesco, 2005a, p. 17) define dois princípios para seguirmos:

[...] o primeiro identifica **o desenvolvimento cognitivo dos alunos** como o principal objetivo explícito de todos os sistemas educacionais. Consequentemente, o sucesso dos sistemas em realizar este objetivo é um dos indicadores de sua qualidade. O segundo enfatiza **o papel da educação na promoção de valores e atitudes de cidadania** responsável e no provimento do desenvolvimento criativo e emocional (Unesco, 2005, p. 17, grifos nossos).

Podemos depreender que com esses princípios não alcançados os estudantes, principalmente aqueles com deficiência declarada (com laudo) ou transtorno, continuarão excluídos, pois ainda é comum, no Brasil, duvidar da capacidade cognitiva das pessoas com deficiência, ou mesmo se estes são capazes de se desenvolverem como cidadãos responsáveis no cumprimento do seu papel social, bem como de serem independentes. Por isso mesmo, nos históricos encontrados sobre as primeiras intenções de incluir as pessoas cegas na sociedade, constam instituições filantrópicas de assistencialismo e formação profissional, não como formação educacional¹⁰.

Para constantes aprenderes no/do processo de inclusão, professores e comunidade escolar, não esperamos que façam uma nova formação acadêmica, pois a academia não dá conta sozinha de suprir todas as necessidades apresentadas num âmbito escolar, nem mesmo apostar na Didática. É necessário que haja uma nova tomada de postura nas ações pedagógicas, formação continuada constante e mudança estrutural no ambiente escolar para atender a todos, de onde vierem e do jeito que vierem, e que possam se matricular onde quiserem.

¹⁰ Informações retiradas de diário oficial, trabalhos acadêmicos e relatos.

Sendo assim, nem mesmo “o argumento do despreparo dos professores não pode continuar sendo álibi para impedir a inclusão escolar de pessoas com deficiência. Se não estamos preparados, precisamos urgentemente nos preparar” (Sartoretto, 2011, p. 79).

A escola inclusiva é um direito de todos, e é nela que encontramos o local privilegiado para o exercício de cidadania, em que nos tornamos sujeitos do educar-se, independentemente de sua limitação. Inovar é se deparar com obstáculos, seja pela falta de políticas públicas, das escolas terem inadequados equipamentos didáticos ou salariais, mas que mesmo assim não impeça a consolidação de escolas inclusivas (Sartoreto, 2011).

O princípio da inclusão se aplica a todos em idade escolar e não permite isolamento, grupo específico, e nem ressalta qualquer necessidade. As práticas devem ser conjuntas, ajustadas e democráticas. Para Stainback e Stainback, deve haver união entre escola e comunidade:

As escolas e as comunidades devem unir-se para garantir que sejam estabelecidos e seguidos os princípios de uma educação de qualidade para todos os alunos...A urgência com que essa mudança deve ser implementada é evidente. Apesar dos intensos esforços para melhorar as escolas, muitos planos de reforma estão fracassando. A presença de alunos com deficiência nas salas de aulas de ensino regular e seus sucessos ou fracassos podem servir como barômetro para o modo como as crianças estão sendo educadas nessas turmas. O fator mais importante é ter a coragem para fazer o que é certo, apesar dos desafios e das barreiras que surgem. O resultado é um sistema educacional mais forte e mais eficiente para todos os alunos (Stainback; Stainback, 1999, p. 84-85).

Podemos considerar que estamos em tempo de querermos juntar as experiências que ao longo dos anos vêm sendo demonstradas que deram certo para alguns espaços e que são possíveis de serem implementadas em outros, assim como os conhecimentos, conceitos, dados, referenciais que tanto já foram construídos e precisam ser utilizados para seguirmos com mais segurança naquilo que precisamos fazer na e para a sociedade.

Não é comum, mas é possível encontrarmos estudantes cegos nas salas de aulas regulares, pois desde que as leis abriram oportunidades para eles estudarem na escola que quiserem, eles fizeram e fazem uso desse direito. Mesmo assim, ainda não estão de todo aceitos, porque persistem algumas resistências, ainda se culpando o Estado por negligência (não estando de todo sem razão), mas estudantes e

professores precisam acionar, provocar os dirigentes responsáveis pela escola em que atuam, precisam falar de suas necessidades.

A ação do ser professor em sala de aula é solitária, e esse precisa saber onde buscar os tipos de ações, saber onde exigir, quais os caminhos para participar da inclusão, educar, oportunizar o estudante cego. Num processo de inclusão, devemos garantir condições de acesso e permanência para todos. Para Ferreira e Guimarães as mudanças se consolidam nos caminhos que tomamos:

Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de intenção na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivarem os processos de ensino e aprendizagem (Ferreira; Guimarães, 2003, p. 120).

O último paradigma trabalhado aqui é: quem são as pessoas com deficiência que precisam de condições especiais na comunidade escolar? Numa sociedade inclusiva, numa escola que ensina a aprender a ser inclusiva, todos ganham. Qualquer pessoa que está na escola ou nos espaços comuns da sociedade pode viver ou passar por alguma condição especial ou específica, mesmo sendo ela temporária. Podendo se apresentar como condição especial passageira: quando se é criança e precisa de auxílio, se quebra um braço, se torce um pé, se passar por uma cirurgia, uma gravidez, ou permanente: chegar à fase idosa, ser pessoa cega, baixa visão, ficar surda, entre muitas outras que poderiam ser citadas.

Em se tratando de educação escolar, a condição especial em foco é a aprendizagem. Nem sempre a inclusão é um processo natural, exigindo muita determinação e consciência de todos os envolvidos para que tenha êxito na comunicação, adequação e prática de um espaço inclusivo.

Nesse processo, os acessos são importantes e podem ser previamente pensados, mas na sala de aula, o exercício vai além do acesso, o exercício principal é aprender a aprender, colaborar para desenvolver a plasticidade cognitiva. No relatório da Unesco, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, com o título: Educação: um tesouro a descobrir, de 2010, foram ressaltados quatro pilares básicos e importantes para a educação, a saber: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser (Delors, 1998).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o objetivo principal está no “acesso, a participação e a

aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (Brasil, 2008, p. 10).

Dessa forma, os profissionais darão respostas às necessidades educacionais, de acordo com as condições de aprender de cada estudante, pois a escola é espaço de educabilidade e, sendo assim, “precisa ser o espaço-tempo potente de educação, aprendizagem e desenvolvimento de todos” (Jesus; Effgen, 2020, p. 128).

Os educadores e a comunidade escolar ainda possuem dificuldades para trabalhar com a inclusão, sendo necessária a ação do estado, de políticas de formação continuada nas escolas para atender às demandas e ao compromisso de aprender a conhecer sobre o perfil da comunidade, do seu entorno e do que as pessoas precisam para o seu desenvolvimento cognitivo e como pessoa. É preciso receber quem vier, do jeito que vier, e durante a convivência, esclarecer que, juntos, todos irão encontrar um caminho mais acertado, mais coerente para cada um. Esta deve ser uma meta comum e perseverante entre todos os responsáveis.

3.2 *Corpus* dos enunciados legais: políticas públicas voltadas para a educação especial

“Educar verdadeiramente não é ensinar fatos novos ou enumerar fórmulas prontas, mas sim preparar a mente para pensar”.

(Albert Einstein)

Na América Latina, o Brasil foi o primeiro país a se manifestar legalmente e a estruturar atendimento para pessoas com deficiência, tendo sido criado, no Rio de Janeiro, pelo Imperador D. Pedro II, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854 (Jannuzzi, 2004). A fundação foi idealizada por José Álvares de Azevedo, que estudou no Instituto de Jovens Cegos de Paris, foi o primeiro professor cego do Brasil, de onde hoje se tornou o Instituto Benjamin Constant (IBC) e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857.

Contudo, foi a filantropia que se instituiu no país, antes que o poder público se manifestasse, e que se mantém ainda hoje conjuntamente com a regularidade do atendimento pelas redes de educação regular (Lobo, 1997; Silveira Bueno, 1993).

De acordo com Mazzotta (2005), a década de 1970 foi um marco decisório e político para a educação especial, principalmente com a criação do Centro Nacional

de Educação Especial (CNESE), em 1973. Desde então, no Brasil, foram constituídas políticas nacionais de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e que já teve, desde a sua publicação até agora, algumas reformulações incluindo terminologias em seu texto para adequação às necessidades apontadas pela sociedade, conforme disposto no Quadro 3 abaixo.

Quadro 3 – Leis, Decretos e Resoluções e suas definições

TIPO	DEFINIÇÕES
Lei nº 7.853/89	Dispõe de apoio às pessoas com deficiência em sua efetiva integração social.
Lei nº 8.069/90	Trata da proteção integral da criança e do adolescente, tornando-os sujeitos de direitos e de garantias.
Lei nº 9.394/1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Garantindo o acesso à educação gratuita e de qualidade.
Decreto nº 6.571/2008 (vigente de 2000 a 2008)	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência e tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos de acessibilidade capazes de eliminar barreiras na rede pública de ensino regular.
Portaria nº 3.128/2008	Define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual. Baseou-se nas Portarias: nº 1.060/GM/2002; nº 957/GM/2008; nº 288/SAS/MS.
Decreto nº 6.949/2009	Promulgação da Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência. Tem por diretrizes: proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos.
Resolução nº 04/2009	Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado e define o AEE, seu público-alvo, a formação e as atribuições do professor.
Lei nº 10.690/2003	Dispõe da definição das deficiências previstas em lei, que têm direito à Isenção de Imposto sobre Produtos Industrializados – IPI.
Decreto nº 5.296/2004	Regulamenta que nas edificações de uso público ou de uso coletivo é obrigatória a existência de sinalização visual e tátil, em conformidade com as normas técnicas de acessibilidade da ABNT.
Resolução nº 04/2010	Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica, determinando, no art. 29: “§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede

	pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” .
Lei nº 13.005/2014	Institui o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar de sua publicação.
Lei nº 13.146/2015	Institui a – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Tem a função de assegurar e a promover, em igualdade de condições com as demais pessoas, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social.
Decreto nº 10.502/2020 (Vetado em 1/2023)	Instituiu a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida.
Lei nº 14.333/2022	Alteração da Lei nº 9.394/96 para dispor sobre a garantia de mobiliário, equipamentos pedagógicos adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante.

Fonte: Adaptado de Brasil (2010) pela autora.

É dever da família e do Estado garantir educação para aqueles em idade escolar ou em formação, de acordo com documentos oficiais da educação. Sendo assim, as famílias têm levado seus filhos para a escola, buscado matrícula, de preferência em escolas próximas de onde moram. O Estado, por sua vez, tem garantido leis e organizado espaços para ofertar as vagas, para atender ao que está registrado na Lei maior da educação, a LDBEN. Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, tem-se em seu Art. 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, Art. 2º).

Traz ainda, em seu Art. 3º, que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
 XIV – respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (incluído pela Lei nº 14.191 de 2021) (Brasil, 1996, Art. 3º).

A LDBEN de 1996 vem sendo ajustada às necessidades ao longo dos anos, tendo sido mais recentemente, em 2021, acrescida, em seu Art 3º, desse inciso XIV.

Mesmo com as leis que norteiam o ensino estabelecidas, se não houver busca por práticas pedagógicas que sejam capazes de efetivamente desenvolver a cognição e aprendizagem, de pouco valerá, principalmente quando se trata de estudantes considerados com necessidades especiais ou com deficiência, pois eles demandam estratégias metodológicas diferenciadas ou adaptadas, e/ou materiais para auxiliar em sua escolarização.

O trabalho com os estudantes da educação inclusiva requer motivação, principalmente por parte dos professores, para buscar novas práticas pedagógicas ou ajustar algumas para atender a todos. Sem distinção, perceber as necessidades que se fazem presentes no espaço escolar.

Para a falta de ajustes para o atendimento necessário aos estudantes com deficiência, há um suporte jurídico atento a fim de não deixar que as leis criadas para amparar não sejam cumpridas, como podemos ressaltar a procrastinação na sala de aula com pessoas com deficiência, que de acordo com o artigo 8º da Lei 7.853/89, há punição, se não for cumprida a lei:

Constitui crime punível com reclusão de um a quatro anos, e multa:
I – recusar, suspender, **procrastinar**, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta (BRASIL, 1989, Art. 8º, grifo nosso).

Desde 1854 até os dias atuais, muitas foram as conquistas em relação ao atendimento de pessoas com deficiência, especificamente com Deficientes Visuais (cegos e baixa visão), estando muitas discussões rumando para novas implementações.

Muitas conquistas no âmbito legislativo foram estabelecidas no Brasil entre as décadas de 80 e 90, como a promulgação da Constituição Federal de 1988, estabelecendo os direitos fundamentais para o pleno desenvolvimento da cidadania, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, sob o art. 55 da Lei 8.069/90, que coadunam com a lei de inclusão e reforçam direitos dos estudantes.

Na sequência, em 2000 surgiu no Congresso Nacional a primeira proposta denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, e só mais adiante, em 17 de setembro de 2008, foi lançado o Decreto nº 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que passou a compor o ordenamento jurídico nacional.

Entre os decretos criados desde então, direcionados à pessoa com deficiência visual e seus direitos de atendimento, tem-se, numa sequência, o Decreto nº 5.296/2004, que não foi revogado e apresenta informações bastante pertinentes sobre quem pode ser considerada pessoa com deficiência; para além da Lei nº 10.690, de 16 de junho de 2003. Nesse Decreto (nº 5.296/2004) sobre a deficiência visual, considera como amparado o seguinte:

(...) § 1º Considera-se para os efeitos deste Decreto:

c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa a acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (Brasil, 2004, § 1º).

Sobre as definições da Deficiência Visual, o Brasil seguiu uma padronização da Organização Mundial da Saúde (OMS) e ajustou as leis de amparo, criando a Portaria MS nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008. Nesse caso, as orientações ainda se seguiam sob a ótica da saúde e dos direitos na aquisição de bens como cidadãos, mas que contribuiu para que na educação houvesse entendimento da condição física da pessoa com Deficiência Visual e organização de serviços especializados, bem como a orientação para o mercado de trabalho, um direito constitucional e social.

No ano seguinte, foi ajustado ainda mais, com a promulgação da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, entrando em vigência desde então (Setubal; Fayan, 2016). Na sequência, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, sobre o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica; e em 2015, no dia 6 de julho, foi aprovada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que passou a vigorar.

Essas decisões são parte da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, tendo sua aprovação o objetivo principal de ser comprometido com a União na prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, do Distrito Federal e dos municípios (Brasil, 2008).

A Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência estabelece, em seu art. 24, que os sistemas inclusivos de educação, em todos os níveis, garantam o acesso das pessoas com deficiência a todos os sistemas de ensino, e nunca sob alegação da condição da pessoa, agindo sempre sem exclusão. Para além da não recusa de

matrícula, a pessoa com deficiência deve ter acesso ao ensino inclusivo, ofertado com qualidade, gratuito e dadas as condições de igualdade conjuntamente com as pessoas de sua convivência escolar, para juntos desenvolverem a cognição e aprendizagem (Brasil, 2012).

Muitos foram os documentos elaborados para implantação de políticas públicas com princípios inclusivos de cunho mundial; e no Brasil, as Leis, os Decretos, as Portarias e as Resoluções contribuem e buscam orientar e amparar legalmente, bem como instituir direitos, tais como os apresentados no Quadro 3 acima.

Nessas bases legais, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) surge para suprir o apoio à educação dos estudantes público-alvo da educação especial. São ações para garantir a aprendizagem dos estudantes matriculados e sujeitos de direito a uma educação de qualidade. Constitui ainda um suporte para os estudantes, professores e família de maneira integrada. Camargo, Gomes e Silveira citam a importância do entendimento e a clareza no PPP da escola:

Seguindo as diretrizes operacionais para a implementação do AEE, é importante que esse serviço esteja claramente previsto no Projeto Político Pedagógico da escola como forma de garantir a sua articulação com os demais serviços do ensino comum, em todos os níveis, etapas e modalidades oferecidos pela escola (Camargo; Gomes e Silveira, 2016, p. 22).

Cabe ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) fazer a complementação, através de atividades, da autonomia cognitiva e aprendizagem, proporcionando melhor desempenho da pessoa em espaços sociais e educativos. Essas atividades são desenvolvidas com materiais didáticos e pedagógicos adequados, específicos e com criatividade para melhor apresentar resultados (Camargo; Gomes; Silveira, 2016).

Na necessidade de instruir, mais dois documentos foram de relevante importância nessa construção da educação inclusiva: a Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), em que constam metas amplas que ficam a cargo dos Estados e municípios implantarem, como a universalização do atendimento, que diz o seguinte:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo o atendimento educacional especializados em salas de recursos

multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou comunitários, nas formas complementar e suplementar, em escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2015, [n.p.]).

O outro documento importante que compõe o cenário de amparo às pessoas com deficiência é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (o Estatuto da Pessoa com Deficiência), aprovada em 6 de julho de 2015, sob o nº 13.146/2015, que foi resultado de anos de discussões e adequações, estando ainda em amplo debate na sociedade e na educação, por necessitar de maiores esclarecimentos e entendimentos. Em seu Art. 28 aponta o aprimoramento dos sistemas educacionais e como o ensino deve ser ofertado, com acesso, permanência, participação e aprendizagem, recursos de acessibilidade eliminando barreiras, projeto pedagógico (inciso III) e apoio a pesquisas que desenvolvam novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva (inciso VI), entre outras medidas.

Na busca por adequação do atendimento às pessoas com deficiência, foi lançada pelo governo, em 2020, uma mudança na Política Nacional de Educação Especial (PNEE), com o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro. Esse Decreto foi considerado como um retrocesso às políticas educacionais, por fragilizar os direitos já conquistados das pessoas com deficiência e ressaltava a segregação.

A justificativa dada pelo MEC à nova política versou pelo discurso de que o Brasil passou por avanços e retrocessos ao longo dos anos em relação à educação especial, e que os estudantes não têm tido o atendimento adequado, não sendo beneficiados com a inclusão nas classes comuns, e mesmo a família, os professores e gestores estão exigindo formas de alcançá-la (Brasil, 2020). Foi ressaltado nesse documento que com a PNEE 2020:

...nenhum direito foi tirado e que nenhuma prerrogativa dos estudantes e de suas famílias foi minimizada. Muito pelo contrário; os direitos foram ampliados para que as famílias e estudantes, além da garantia do acesso à escola comum, tenham também o direito às escolas especializadas, sempre que estas forem consideradas, por eles mesmos, como a melhor opção (BRASIL, 2020, [n.p.])

Mesmo com o discurso do governo na época e suas justificativas, houve discordância da comunidade acadêmica, dos familiares e dos representantes jurídicos da causa, considerando um retrocesso que gerou o receio de que as escolas, mesmo

após vários anos de marcos regulatórios, não seriam então adequadas à PNEE 2020¹¹.

A PNEE 2020 propôs tirar da escola comum regular a exclusividade da matrícula da pessoa com deficiência, permitindo a abertura do retorno das escolas especiais regulares, deixando em evidência o entendimento pela preferência das escolas inclusivas e a revogação da PNEE proposta em 2008. Porém, foi revogada em janeiro de 2023.

Antes da revogação, com pedido de medida cautelar, o Partido Socialista Brasileiro (PSB) impetrou a ADI 6.590 perante o Supremo Tribunal Federal (STF), afirmando que a intenção concreta do documento é discriminar e segregar esses estudantes com deficiência. Ademais, trouxe que o decreto viola os art. 3º, inciso IV e art. 208, inciso III da CF/88, ressaltando a importância de viabilizar a educação a todos os seres humanos, sem preconceito e discriminação. Igualmente, destacou as normas fundamentais referentes à educação dos direitos das pessoas com deficiência, à dignidade humana, à não discriminação, ao princípio da vedação do retrocesso dos direitos humanos e à educação inclusiva como paradigma constitucional (STF, 2021a; Moraes; Lima; Lima, 2021, p. 218).

Ainda que tenha ficado determinado que o Estado seja o responsável pela garantia do atendimento especializado, e de preferência na rede regular de ensino, há sempre que se ressaltar direitos já estabelecidos, como o ECA e o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que fortalecem ainda mais os direitos ao desenvolvimento como pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Em seu único parágrafo, no Estatuto da Pessoa com Deficiência, no art. 27, consta que: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade” garantir a qualidade da educação e proteger a pessoa com deficiência de toda e qualquer forma de “violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015).

O entendimento é que, estando as pessoas com deficiência na escola comum regular, devem ser garantidas as suas necessidades à inclusão. Os direitos, bem como as matrículas, continuam em vigor, pois, estando matriculado na escola comum regular, o estudante com deficiência tem direito a uma educação com atenção e

¹¹ O Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020, foi revogado pelo Ministro José Antônio Dias Toffoli, no Supremo Tribunal Federal (STF), por inconformidades aos preceitos da inclusão. A invalidação se deu por sua inconstitucionalidade. E no início de 2023, foi vetado.

receber atendimento adequado. No entanto, tem sido comum encontrar a procrastinação, principalmente pedagogicamente.

Muitos professores já revelaram, em vários trabalhos publicados¹², não terem sido preparados para atender estudantes com deficiência, e as ações têm ocorrido como se lhes bastasse permanecer na sala sem participação ativa (integração) ou mesmo num outro espaço dentro da escola, que não seja na sala de aula com os demais. Sendo assim, entendemos que atendem em parte ao artigo 8º da lei quanto à inserção nos espaços escolares regulares, mas se não são inseridos na construção do conhecimento, nas atividades para desenvolvimento da cognição, então, ainda faltam políticas públicas viáveis para um efetivo desempenho.

A queixa dos professores de que não estão preparados para atuar com os estudantes não certifica que estes queiram se preparar. A queixa não ressalta demanda ou mesmo necessidade, mas a preparação, o sucesso de um trabalho inclusivo pode ser delineado dentro do espaço escolar onde o professor atua, partindo da escuta das dificuldades e angústias (Prioste, 2006).

Por outro lado, serviços especializados são onerosos e, diante de restrições de investimento, ficam destinados à população brasileira programas de massa em que as escolas, em condições de precariedade, funcionem. Onde também as condições de trabalho, que resultam em aprendizado escolar pelos estudantes, nem sempre se fazem garantidas, apesar de rotineiros esforços de professores e estudantes (Kassar, 2012).

Os estados e municípios têm apresentado, em seus relatórios do Censo Escolar (2020), dados de matrículas na Educação Especial, demonstrando que os números têm crescido desde 2009 nas escolas regulares ou classes comuns, enquanto nas escolas ou classes especiais, que não fecharam nesse período de 2009 a 2020 e ainda continuam oferecendo serviços, houve declínio. No Gráfico 1 a seguir podemos observar os registros que o INEP disponibilizou, caracterizando os anos de 2009 a 2018. Estando matriculados, todos os direitos garantidos legalmente precisam ser efetivados, e cabe aos profissionais envolvidos com esses estudantes encontrarem os meios adequados para fazer os atendimentos.

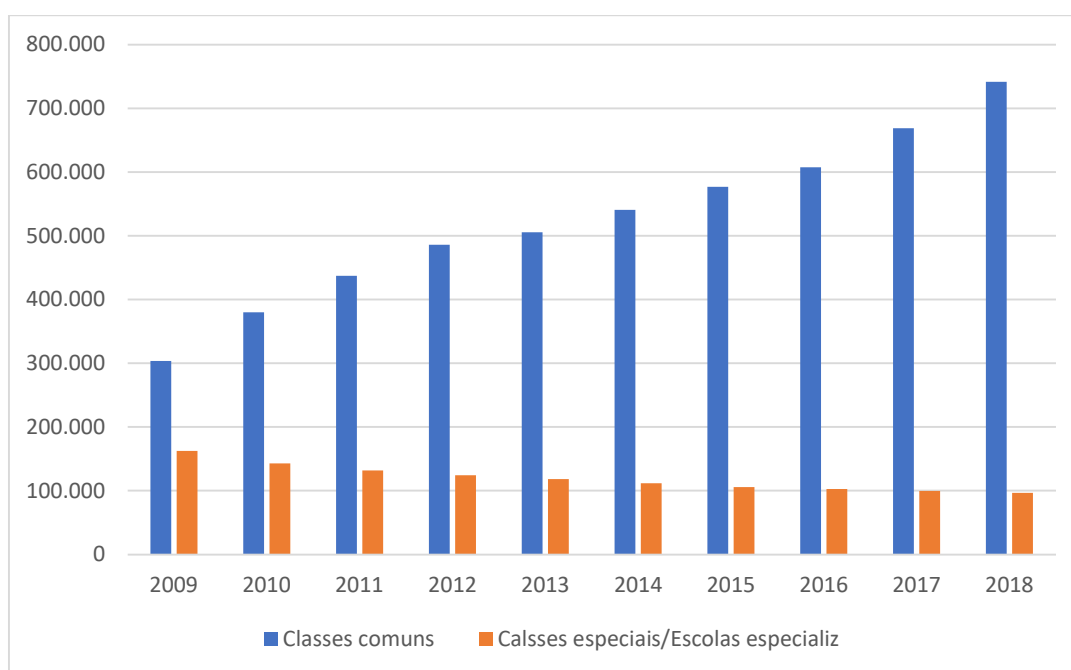
Na pesquisa de Prioste (2006), a autora apresentou relatos de professores que, por iniciativa própria, procuraram instituições que ofereciam atendimento para

¹² Dissertações e teses: Oliveto (1999); Vitaliano (2002); Hummel (2007); Nunes; Lomônaco (2010).

peças cegas, com o intuito de aprender a fim de poder prestar um atendimento adequado, e, para isso, buscaram orientações específicas, o que resultou em aprendizagem sobre a preparação do trabalho e na integração da classe. Porém, não ocorreu esse tipo de ação com todos os profissionais entrevistados sobre suas experiências com estudantes com necessidades especiais. Cada professor apresentou uma reação diferente: um adoeceu; o outro paralisou, a ponto de querer desistir da profissão; e o outro criou uma ação pedagógica, portanto, têm-se ações diferentes para diferentes situações.

A educação inclusiva lança todos os envolvidos diretamente, professores e estudantes, em situações inusitadas, nas quais não há respostas prontas capazes de conduzir a acertos. “A ausência de respostas não constitui um problema em si, exceto quando diante do inesperado, o professor, tomado pela angústia, se paralisa sem se perceber em condições de procurar outras respostas” (Prioste, 2006, p. 154).

Gráfico 1 – Matrículas no ensino fundamental de alunos¹³ com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação – Brasil – 2009-2018



Fonte: Elaborado pela autora com dados do MEC/Inep/DEED – Microdados do Censo Escolar – Elaboração: Todos Pela Educação (2020).

Nota 3. O total do Ensino Médio inclui matrículas do Ensino Médio Propedêutico, Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) e Ensino Médio Normal/Magistério.

Nota 4. São excluídos os estabelecimentos que não estão em atividade ou que não têm turmas de escolarização.

¹³ Terminologia utilizada no documento fonte.

O Gráfico 1 demonstra as matrículas no ensino fundamental e o ritmo que houve da transição ou reorganização entre as redes comum e especial nos anos de 2009 até 2018. Esses dados são registrados através das secretarias destinadas a administrar cada nível de ensino. A administração, para atender cada nível de ensino (infantil, fundamental e médio), segue o que foi estabelecido pela Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, e a maioria dos estados ainda não concluiu, mas não adentraremos nessa discussão.

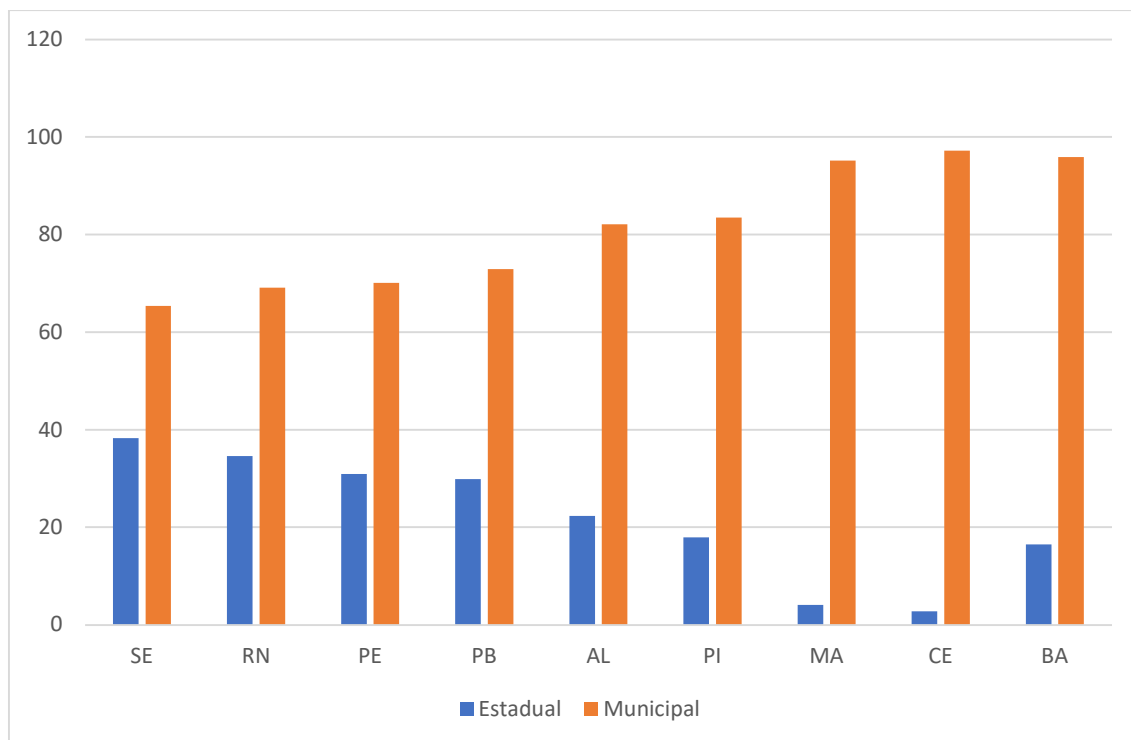
"Art. 211 § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios.

§ 2º Os Municípios atuarão **prioritariamente no ensino fundamental** e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão **prioritariamente no ensino fundamental e médio** (Brasil, 1988, grifos nossos).

Desde 1996, com a Emenda Constitucional 14/964, aos estados da Federação ficou determinado que fizessem a seguinte transição: o município, que administrava o Ensino Médio, teve esse nível de ensino entregue para a administração do estado, e o ensino fundamental e a educação infantil ficaram com a administração do município. No entanto, percebe-se que ainda há muito a se organizar para atender ao Art. 211. Essa distribuição de responsabilidades intencionou direcionar recursos e qualificar cada setor.

Gráfico 2 – Distribuição de matrículas por rede, nos anos finais do ensino fundamental considerando apenas as redes Estadual e Municipal por Estado do Nordeste – Brasil – 2020



Fonte: Adaptado pela autora de INEP/MEC (2020).

No Gráfico 2 encontramos a representação das matrículas de acordo com a rede administrativa, e revela também a situação de como se encontra a transição das responsabilidades administrativas de ensino nos estados do Nordeste. Uma apresentação panorâmica da implementação, que justifica a aceitação de políticas públicas que orientam estados e municípios a distribuírem ou redistribuírem suas administrações de ensino na educação básica, com a intenção de definir e garantir a equalização de oportunidades de forma técnica e financeira, organização e qualidade que reflete na identificação dos números de matrículas e atendimento ao PNE, considerando as redes de ensino estadual e municipal na região Nordeste (Brasil, 1988).

Entre os estados do Nordeste estão o Ceará, o Maranhão e a Bahia, como os mais próximos de apresentar sua total adesão à redistribuição de ensino, concluída quanto à responsabilidade administrativa, em atendimento à Emenda Constitucional 14/96. Observamos que estes estados são os que mais apresentam adesão, ficando, portanto, os anos finais do ensino fundamental sob a responsabilidade e gestão do governo municipal, através de suas secretarias de educação. No estado da Paraíba a

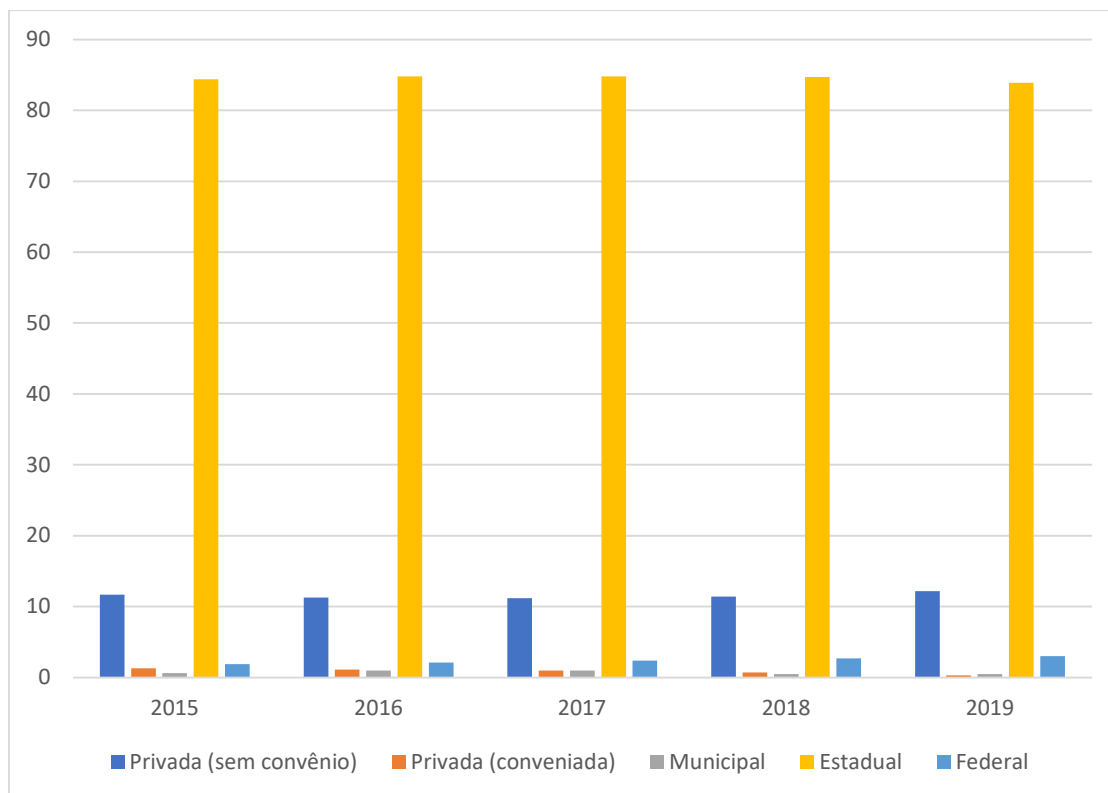
transição entre as redes de ensino ainda está em andamento, constando ainda muitas escolas de ensino fundamental, anos finais, sob administração do estado.

A transição dessas redes administrativas do ensino fundamental anos finais, de estaduais → municipais ou municipais → estaduais, dependendo do quantitativo de matrículas do público-alvo, torna necessária uma disponibilidade de amparo em forma financeira, estrutura física de arquitetura, tamanho dos prédios com capacidade e estrutura adequada, enquanto receptora, implementação de materiais didáticos, mudança na logística de recursos humanos no cumprimento de suas funções pela redistribuição entre as redes. Assim, funcionários do estado desenvolvem suas atividades na rede municipal, e vice-versa.

Diante da ampla necessidade de amparo, entendemos que demanda tempo e articulações, inclusive financeira, com minuciosas estratégias para garantir a efetivação da lei.

A organização dos sistemas de ensino por redistribuição ficou a cargo da União, que tem a função de financiar as instituições de ensino público, sempre garantindo equalização de oportunidades educacionais. Para isso, consta ainda sobre a criação de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, com uma distribuição proporcional de recursos, fiscalização e cálculo do valor mínimo nacional por estudante (Brasil, 1988).

Gráfico 3 – Matrículas no Ensino Médio segundo dependência administrativa (Rede privada separada em conveniada e não conveniada com a rede pública) – Brasil – 2015 a 2019



Fonte: Adaptado pela autora com dados do DEED/INEP com base nos dados do Censo da Educação Básica (2020).

Quanto ao Ensino Médio nas redes de ensino no Brasil (Gráfico 3), a responsabilidade está praticamente ajustada, em que fica definido em seu parágrafo 4º, de acordo com a redação da Emenda Constitucional nº 18, de 2020, a organização de seus sistemas de ensino em forma de colaboração, assegurando a universalização, qualidade e equidade do ensino obrigatório entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios (Brasil, 1988). Diz ainda, em seus parágrafos 5º e 6º, que:

§ 5º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular (incluído pela Emenda Constitucional nº 53 de 2006);

§ 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios exercerão ação redistributiva em relação a suas escolas (Brasil, 1988, [n.p.]).

No Gráfico 3 constatamos que os estados e o Distrito Federal apresentam a confirmação de sua administração do Ensino Médio, mas, para se fazer a total redistribuição, há muito para se organizar, ou seja, toda a rede, bem como investir colaborativamente entre elas para uma educação equitativa, de qualidade e de acordo

com a necessidade de cada estado. Devem existir justificativas por parte dos estados pela não conclusão de atender à Constituição Federal, contudo, entendemos que devido à grande dimensão territorial e cultural do Brasil, bem como as peculiaridades vividas em cada estado e município, há dificuldades na implementação.

A administração, seja estadual ou municipal, ressalta as obrigações, mas também direciona as devidas demandas de recursos e a organização das ações para cada rede. Sendo assim, os dados da educação especial em classes comuns podem ser apresentados de maneira que revelam as necessidades da existência de salas de AEE, material de apoio, formação continuada, demanda de pessoal, entre outras. Só apresentar os números de matrículas de estudantes não contempla a inclusão, e muitos profissionais não têm esse conhecimento (Corcini, 2016).

A educação inclusiva, relativa ao atendimento do estudante cego, ainda se apresenta como um ideal a ser implementado em muitos espaços, pois a escola e a comunidade que reconhecem as diferenças e abarcam adequadamente as ações que coadunam para o atendimento diante de políticas públicas e ações efetivas, não precisando de destaque, ser referência, ela pode ser efetivada em qualquer escola. Isso faz com que possamos entender que educação com inclusão é para ser encontrada em todo o espaço escolar, e que não se espera igualdade entre os espaços, mas um caminhar com equidade.

As pessoas levam suas diferenças e suas necessidades para os espaços sociais, culturais e educativos, quando conseguem ter acesso à sociedade fora do seu reduto familiar, passando a experienciar e aprender novas posturas, novos posicionamentos de viver e conviver.

Diante de inúmeros artigos, decretos e leis que tratam do amparo legal da pessoa com deficiência na sociedade, ainda se percebe que há necessidade de entendimentos que se efetivem na prática, assim como reflexões que definam como cada um é em sua deficiência. O Art. 2º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009 considera pessoa com deficiência toda aquela que tem algum impedimento a longo prazo, seja de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, e que em sua interação na sociedade possa ter alguma obstrução que dificulte sua plena e efetiva igualdade de condições (Brasil, 2015).

Para o Ministério da Saúde, tem sido um desafio incluir questões que abarquem o conceito de deficiência apresentado pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) no censo

de 2020, e assim conseguir definir questões relativas ao perfil sociodemográfico. Dessa forma, o IBGE fez uma releitura dos dados de pessoas com deficiência no Censo de 2010, com base nas recomendações do Grupo de Washington (*Washington Group on Disabilities Statistics*), uma vez que existe uma variedade de conceitos, terminologias e modelos teóricos, dificultando uma homogeneização conceitual (Brasil, 2019). O Grupo de Washington sugere quatro formas diferentes para identificar as pessoas com deficiência, e se utiliza de um curto conjunto de questões:

1. considerando **pessoa com deficiência** os indivíduos que responderem ter pelo menos **alguma dificuldade** em uma ou mais questões;
2. considerando pessoa com deficiência os indivíduos que responderem ter pelo menos **muita dificuldade** em uma ou mais questões;
3. considerando pessoa com deficiência os indivíduos que responderem **não conseguir de modo algum** em uma ou mais questões; e
4. considerando pessoa com deficiência os indivíduos que responderem ter pelo menos **alguma dificuldade** em no mínimo **duas questões** (IBGE, 2010, grifos nossos).

Sendo assim, o IBGE (2010) considera o item 3 para definir a população cega, como aquela que **não consegue de modo algum enxergar**, e seus dados estão apresentados no Quadro 4 abaixo. As 10.909 pessoas cegas constantes na região Nordeste representam os estudantes cegos nas redes de ensino e indicam o total geral, em idade escolar, matriculadas.

Quadro 4 – Taxa de atendimento da população de 4 a 17 anos com dificuldade permanente de enxergar, que frequenta a escola. Brasil e regiões – 2010

Região	Todos os graus de dificuldades		Alguma dificuldade		Grande dificuldade		Não consegue de modo algum	
	%	População	%	População	%	População	%	População
Brasil	93	3.060.793	93	2.644.654	90	362.226	84	53.907
Norte	92	286.180	92	249.915	89	33.054	73	3.210
Nordeste	93	1.220.182	93	1.067.449	90	141.823	80	10.909
Sudeste	93	1.068.738	94	916.920	91	123.675	87	28.142
Sul	91	282.717	92	235.919	89	39.062	85	7.734
Centro-Oeste	92	202.976	92	174.451	91	24.612	83	3.912

Fonte: Elaborado pela autora com dados do IBGE/Censo Demográfico (2010).

Total Σ : 1º o NE 2.440.363 e em 2º o SE 2.137.475 (dados da pesquisa)

De acordo com os dados explicitados, o Nordeste se apresenta em 2º lugar entre as regiões do país que possuem o maior número de estudantes que não

conseguem de modo algum enxergar. Mas no somatório geral, destaca-se, ocupando o 1º lugar.

A Tabela 1 a seguir complementa o percentual desses números, apresentando que há 0,55% do total de pessoas que são totalmente cegas.

Tabela 1 – Modalidade e graus de dificuldade

Necessidade especial	Frequência	Percentual
Deficiência intelectual	1233971	58,25
Autismo	265440	12,53
Deficiência física	207665	9,80
Deficiência múltipla	123145	5,81
Baixa visão	105737	4,99
Superdotação	77717	3,67
Deficiência auditiva	55961	2,64
Surdez	36330	1,71
Cegueira	11682	0,55
Surdo cegueira	773	0,04

Fonte: Elaborado pela autora com Microdados da Educação Básica (INEP, 2019).

A Pesquisa Nacional de Saúde – PNS (2019) demonstrou um dado que, no Brasil, 17,3 milhões de pessoas têm algum tipo de deficiência; e mostra que 3,4% das pessoas do país com 2 anos ou mais de idade declararam ter muita dificuldade ou não conseguir de modo algum enxergar, o equivalente a 6.978 milhões de brasileiros com Deficiência Visual, mas não necessariamente definidos como cego, atingindo principalmente as mulheres, com 4,0%, já os homens totalizam 2,7%. A cegueira está dentro dos dados da Deficiência Visual (DV), representando um número bem pequeno, se comparado às demais deficiências (Tabela 1).

Todos esses dados servem para fazer uma análise do panorama geral sobre a Deficiência Visual e a quantidade de pessoas cegas, seus direitos e os amparos legais constituídos, dados que não podem ser ignorados nos espaços escolares.

3.3 Diversidades na diversidade do ato de aprender e ensinar

O conceito de Educação Especial ou o entendimento de Escola Inclusiva surgiu a partir da Declaração de Salamanca (Unesco, 1994). Nessa declaração ficou firmado como princípio a Educação para Todos, e que todas as pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEEs) fossem matriculadas em escolas regulares, e mais, que

todos os estudantes aprendessem conjuntamente, independentemente de sua dificuldade.

A definição de Necessidades Educacionais Especiais pode abranger não apenas as pessoas que possuem algum tipo de deficiência, mas aquelas que “em algum momento de suas vidas apresentam dificuldades de aprendizagem” (Bassa; Lima, 2014, p. 4), sendo, portanto, muito amplo e compreensível. Podem ser incluídas as crianças superdotadas, minorias étnicas, entre outras.

As definições nos levam para a identificação de que são consideradas pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEE) aquelas que têm alguma necessidade sensorial, física, intelectual ou emocional, ou mesmo dificuldade de aprendizagem considerada de origem orgânica e/ou ambiental. A dificuldade de aprendizagem é relativa à capacidade, ao funcionamento ou comprometimento cognitivo.

Pensar a diversidade do ato de aprender é pensar na dimensão do desafio da gestão na realidade que se encontra hoje na escola, pois exige de toda a equipe técnica a concepção para novas atitudes. Todavia, atender às diferenças na diversidade de aprender não condiz com assistencialismo, pois o assistencialismo não tem sido uma garantia de superação das aprendizagens. Sendo assim, obriga todos a perceberem a diferença como uma oportunidade para desafiar a construção de novos caminhos pedagógicos, novos fazeres.

Na educação inclusiva, a diversidade se dá pelas particularidades que cada pessoa tem, não sendo as particularidades um problema, mas uma oportunidade de convivência e de ajuda mútua, e aprendizagens significativas para a construção de uma sociedade com valores comunitários.

Sentimos falta e lutamos muito pela construção de uma sociedade mais cidadã, mais inclusiva, que saiba se mobilizar na conquista dos seus direitos, os quais devem ser garantidos pelo poder público através de políticas públicas. Nessa construção, é fundamental um educador consciente e crítico para adaptar a geração existente ao modelo de sociedade vigente (Santos, 2009).

Mesmo que os educadores sejam fruto de uma educação diferente da qual lidam hoje, acreditamos que há fôlego para repensar a formação dos novos educadores, pois é na escola que podemos encontrar maneiras de democratizar o saber e de proporcionar ao estudante capacidades para aprender a dialogar com consciência, envolver disciplinas e relacionar um contexto de forma interdisciplinar (Santos, 2009).

Num espaço educativo inclusivo não pode haver entendimento de incapacidade dos indivíduos presentes, apenas lugar para se perceber as diferenças e as possibilidades de desenvolvimento. Sendo assim, considerando os estudantes cegos, esses têm ampla oportunidade de participar como sujeitos da aprendizagem, como protagonistas da aprendizagem.

Partimos do princípio de que todas as salas de aula têm capacidade para estarem estruturadas na perspectiva inclusiva, para que todos os estudantes que nelas estiverem, independentemente de como chegarem, devam participar das atividades planejadas como num seguimento comum, com existência de planejamento comum, corriqueiro na sala de aula. Um esforço para mais adequações, para melhorar a construção dos conhecimentos oportunizados e oportunizando equidade.

Para a estrutura, não se espera um arsenal didático-pedagógico muito bem estruturado, mas algo que possa ser possível de ser feito com materiais de alta e de baixa tecnologia, um corpo educativo, em especial professores, que usem métodos que estejam ao alcance de todos os estudantes, métodos que enriqueçam a possibilidade de desenvolvimento cognitivo, pois mesmo com o ensino tradicional, há conteúdos e métodos escolares eficientes no seu processo de ensino-aprendizagem, e nem sempre um novo método pode superar por completo as dificuldades que porventura possa se apresentar. Desta forma, é sempre bom manter o “cuidado na relação entre permanência e mudanças no processo de renovação escolar” (Bittencourt, 2008, p.229).

Nesse caminho de escolhas, de uso adequado de método e metodologias, é a realidade encontrada no espaço escolar que irá direcionar as adequações que atenderão à equidade. A equidade pode ser exercitada como quando um cego se faz presente nas aulas de Geografia e necessariamente precisa do sistema braile, um recurso que pode ser de baixa tecnologia, acessível, para participar ou desenvolver algumas atividades, e tenha o suporte ao seu alcance.

O sistema braile nem sempre é utilizado nas aulas em que há estudante cego, ou porque o professor não domina ou mesmo o estudante não é leitor, não sendo um impeditivo. Existem muitos meios de comunicação que contemplam a aprendizagem das pessoas cegas, que também lhes servem e lhes são adequados, como textos em áudio, leitura em tela de computador, algum dispositivo de mídia, mapas táteis, tabelas em relevo, materiais que podem ser utilizados, explorados fora do horário da escola, dando autonomia aos estudantes cegos.

Nem sempre a leitura tátil é suficiente para a comunicação, para a aprendizagem. O uso frequente do sistema braile num espaço de tempo contínuo de um dia pode causar irritação na ponta dos dedos e provocar desconforto, levando a pessoa cega a não querer fazer uso desse sistema de leitura. Outras vezes, acontece quando o estudante não é leitor de braile e é resistente a essa forma de comunicar e aprender, daí a importância de se buscar ampla diversidade de meios para mediar o objeto ao sujeito, e assim desenvolver a cognição.

De acordo com as conclusões de Ventorini (2012), a pessoa cega encontra alternativas para se desenvolver, reorganiza seu sistema psíquico de maneira que aprende a viver sem a visão. E isso não significa que faz a substituição da visão pelos outros sentidos, mas como encontra seu próprio modo de adquirir informações

A aprendizagem significativa e o desenvolvimento da cognição da pessoa cega envolvem principalmente a integração sensorial, proporcionando a construção de conceitos que dão significados às coisas do ambiente, sua autonomia e independência. Com esse entendimento, o estudante cego participa com efetividade de práticas pedagógicas heterogêneas, capazes de promover suas percepções necessárias de leitura do mundo ao seu redor, leitura da diversidade existente, utilizando de interação com o meio.

E é na interação com o meio e com os outros a melhor forma de aprender, assim defendia por Vygotsky (1984), trazendo à tona o que denominou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), sendo considerado o domínio do psicológico em suas transformações e o professor é o responsável por oportunizar o desenvolvimento cognitivo do estudante, principalmente naquilo que não desenvolveria espontaneamente.

A diversidade de aprendizagem não se considera apenas entre os estudantes declarados com deficiência, mas todos são diferentes entre si e em suas necessidades, e para seu atendimento há que se oferecer um ensino interativo, que seja ao mesmo tempo pessoal e social; e no ensino pessoal, que sejam respeitados os interesses do estudante, suas aptidões e limitações diversificadas. Na aprendizagem como processo social, a estimulação e interação dão encaminhamentos que amparam a diversidade e a efetivação do fazer e do aprender (Alves, 2009).

Entendemos que é na escola onde ocorrem os encaminhamentos e o reconhecimento da aprendizagem como processo social, sendo assim, a contribuição

da Geografia também se insere e é esperada que seja dinâmica, conduzida pelos professores de forma embasada em fundamentos teóricos e práticos, almejando a aprendizagem com vieses diversos.

A dinâmica com uso de quadro e livro comumente encontrada é válida, mas não atende a todos em sua diversidade de aprender. Um ensino em que os professores optam por apenas demonstrar seu saber aos estudantes, esperando que sejam assimilados/absorvidos/acumulados, e, posteriormente, sejam demonstrados, reproduzido nas atividades e avaliações, não contempla as necessidades de aprender no século XXI (Rego; Costella, 2021).

Sempre esperando que os estudantes adquiram o “maior acúmulo possível de conhecimento”, dados estatísticos, informações que não proporcionam análises e interação de ideias, comumente se acredita ser o aprender. Com apenas um tipo de encaminhamento metodológico e postura mecânica de transmitir informações dificilmente contemplará a inclusão na escola do século XXI (Rego; Costella, 2021).

Para a sociedade do conhecimento, assim, reconhecidamente pela Unesco, esse tipo de ensino não contempla aqueles que da escola participam, pois, de acordo com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, a educação é um direito:

...a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direciona ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social (Brasil, 2018, p. 12).

Nesse sentido, consideramos que o profissional de Geografia, pelo viés da educação geográfica, pode auxiliar no desenvolvimento cognitivo e humano dos estudantes, construídos com efetiva participação e decisões de todos. Essas participações visam a mediação pelos professores no momento de cada aula, no espaço da escola, ou seja, atividades a serem desenvolvidas para ensinar através da Geografia, e não para reproduzi-las, pois os conceitos são importantes, mas não são eles que determinam o aprendizado.

Os recursos didáticos que auxiliam durante a mediação também são importantes, contudo, não são eles que determinam o desenvolvimento cognitivo. As metodologias são importantes, mas, sozinhas, não são elas que garantem a aprendizagem e a formação total para uma cidadania com senso de responsabilidade.

Atender às determinações necessárias através da educação geográfica requer conhecimentos amplos por parte dos profissionais da Geografia e de outras áreas também, exige iniciativa e atitude para novos fazeres, novas ações, numa busca constante.

As decisões e conclusões do ato de descobertas conjuntamente, professores e estudantes, devem acontecer no tempo disponível dentro do espaço escolar na convivência com os outros, com afetividade, criatividade, trocas de informações, discordância, concordância no ato de construir ou reconstruir os conhecimentos geográficos, dando significado a eles, e que depois de maturar, é de se esperar que esses conhecimentos estejam prontos para serem socializados fora da escola, na sociedade.

Com esse raciocínio, a restrição ou ausência visual não acarretam comprometimento no ato de aprender. É preciso ser empírico, experimentar o processo concretamente, ser informado pelo interlocutor, ouvir descrições, ser este oportunizado com os mais variados meios de comunicação, linguagem e recursos para que se constitua a representação mental, e assim contemplar o deficiente visual e mesmo quem não tem deficiência.

A Geografia é uma ciência que nos traz muitas nuances a serem analisadas, discutidas e entendidas para melhor atuar na sociedade. Uma delas é o seu conceito mais amplo, o de espaço geográfico, o qual se relaciona com as categorias: paisagem, território, região e lugar. No encontro desses conceitos, ora se exige aspecto visual, ora aspectos que denotam subjetividade(s).

É preciso haver clareza quanto aos objetivos da Geografia escolar por parte dos professores. Sendo importante para, entendendo os seus significados, definir o que é prioritário e o que é secundário através da Geografia escolar quando o alvo é o processo de ensino-aprendizagem (Cavalcanti, 2012). Diz ainda sobre qual deve ser a preocupação no processo.

Nesse encaminhamento não está a preocupação de explorar todos os aspectos do fenômeno, mas está subjacente uma abordagem de um modo de pensar a respeito de algo, um raciocínio, uma maneira de pensar geograficamente, um raciocínio geográfico (Cavalcanti, 2012, p. 135).

É no contexto da realidade que se busca a compreensão desta através dos conteúdos geográficos. E dizemos mais, com metodologias e instrumentos

pedagógicos básicos acessíveis podemos proporcionar o desenvolvimento cognitivo com autonomia, possibilitado por um raciocínio geográfico alcançado por cada estudante, independente de suas fragilidades de raciocínio ou mesmo deficiência visual. Assim, as “metodologias e estratégias de ensino-aprendizagem, quando indissociáveis à vida intelectual do professor, ajudam a superar o obstáculo pedagógico” (Castellar, 2019, p. 12).

Com esse pensamento amadurecido de alcançar o raciocínio geográfico, reiteramos que há, inclusive na BNCC, um direcionamento a ser atendido, quando cita sobre o objetivo principal da Geografia: “[...] desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza” (Brasil, 2018, p. 358).

Nesse sentido, a Geografia como ciência proporciona caminhos diferentes, construídos por cada participante do processo para se chegar à constituição do conhecimento, que, compreendido, movimenta e flexibiliza a cognição. Enquanto caminha para a compreensão, desenvolve aptidões, acessa linguagens, experiencia socialização, coordenação motora, entre muitas outras habilidades nessa construção, e envolve pessoas cegas ou não.

As experiências para o desenvolvimento de conhecimentos geográficos perpassam por vários dos sentidos utilizados pelo indivíduo, pois a “experiência do espaço é feita por meio dos sentidos humanos; as geografias vividas dependem da visão, da audição, do olfato, do gosto e do sentido do tocar” (Claval, 2001, p. 61-62), uma diversidade de oportunidades para aprendizagem.

Para atender à diversidade de experiências e de aprendizagem existente para os indivíduos que frequentam as escolas, e da escola para a vida em sociedade, é imprescindível o conhecimento de políticas públicas, que se tenha disposição e disponibilidade para planejar e juntar materiais básicos que oportunizem a todos, pois como citamos anteriormente, não basta o profissional esperar que tenha à disposição todos os materiais didáticos que gostaria de ter prontos, produzidos em escala industrial, com tecnologias avançadas.

A cognição de cada pessoa requer um estímulo diferente, que atenda às suas necessidades. E é construindo e dialogando com os outros que a aprendizagem vai se constituindo, com múltiplas linguagens e linguagens acessíveis. Ouvir explanações e observar desenhos bidimensionais atende um percentual de estudantes; outros

necessitam tocar objetos e suas formas para construir caminhos que sejam capazes de formar conceitos, alcançando aprendizagem, e é do que também podem precisar as pessoas cegas ou com baixa visão.

É possível que professores, estudantes, comunidade escolar e família se permitam avançar e repensar a situação de ambientes escolares conservadores para ambientes escolares flexíveis, encorajadores, capazes de inovar e/ou se recriar. A sociedade que aprender a aguardar pelo inusitado a qualquer momento, e que procurar se adaptar, saberá ser inclusiva sempre.

3.4 Desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem

Historicamente, a sociedade é marcada por mudanças, sejam elas de natureza artificial, em suas organizações espaciais ou sociais, pelas suas experiências políticas, organização de pensamento e saberes, fazendo com que, assim, fique manifestada a necessidade de adaptações à maneira de aprender e de conviver uns com os outros.

Cada período de mudança apresenta uma característica própria, com seus elementos que o constituem. Para a sociedade do início do século XXI não é diferente, havendo carências de ajustes em vários setores, entre eles, a educação, que precisa de atenção, investimentos econômicos, suporte técnico e muito mais para minimizar ou resolver as necessidades que vão se manifestando e que primam por ações inovadoras, inclusivas e constituídas de cidadania participativa.

Com a constante necessidade de adaptações ao modelo social vigente, a educação tomou lugar de destaque, e no Brasil, o desenvolvimento do ensino de qualidade tornou-se o propósito que rege os esforços de órgãos governamentais e da própria sociedade, exigindo decisões de ordem política, com novos investimentos, formação continuada dos professores e infraestrutura compatível, entre outras.

A qualidade na educação requer formas dinâmicas de atuar na escola, reconhecida como aquela que constitui ambientes de aprendizagens para a vida do agora e do porvir. A efetivação do trabalho deverá ser desejada, e não se apresentar como uma obrigação cansativa do próprio existir; ocorrer pela promoção de conhecimento, e não pela reprodução; mudanças de atitudes e desenvolvimento de habilidades viáveis à melhoria da qualidade na educação (Santos, 2009).

Têm sido muito cansativo o discurso e as ações, e o que se percebe é a apresentação de novas diretrizes para a educação, provocando confrontos com a realidade daqueles que estão envolvidos diretamente com o processo, causando muitas vezes dúvida e insegurança diante de políticas públicas ineficazes. Inovações, para a sociedade vigente, requerem maneiras diferentes de aprender e de fazer, numa preparação e continuum prazeroso e cuidadoso, com empenho para gerar resultados significativos (Santos, 2009).

Por isso, estar ciente de suas ações e situações e fazer uso dos conhecimentos, numa busca contínua, são tarefas difíceis, e não deixa de ser um desafio para aqueles que se propõem a promover mudanças significativas, colaborando com a formação de seres capazes de se desenvolverem cognitivamente, melhorando de vida, tanto física quanto psicológica, individual ou coletiva.

Discutir essas melhorias na educação é partilhar da necessidade de definir o seu papel primordial no desenvolvimento das pessoas e das sociedades, sendo, portanto, um tema de repercussão mundial frente às transformações pelas quais as nações vêm passando. E é no mundo de globalização da economia e das comunicações que aflora na sociedade mundial, um período de incitação entre os povos e nações, e até mesmo uma busca na satisfação pessoal plena.

Assim, a escola é colocada diante de novos desafios, e fica ciente de que precisa atuar de maneira a atender às diversidades em suas diversidades de aprender. É reconstruindo os saberes da/na escola, melhorando a formação dos professores, aprendendo a agir através de uma pedagogia condizente com cada comunidade e cada grupo com suas características que podemos apostar em profissionais mais preparados para os desafios das práticas escolares diárias, principalmente no desafio da inclusão.

Os educadores têm a incumbência de promover os entendimentos entre os diferentes, numa convivência pacífica e na aceitação do outro. Na prática, devem desenvolver um trabalho cooperativo e solidário de conhecimento e vivência, com enfoque no ensino para aprendizagem (Santos, 2009). Para Splitter e Sharp (1999), muitos educadores não dão a devida atenção ao ensino para aprendizagem, e acabam dispensando esse ensino “como se não fosse de sua responsabilidade ou simplesmente supõem que o ‘pensamento’ está adequadamente coberto pelo currículo existente” (Splitter e Sharp, 1999, p. 15). O cuidado é primordial, pois o currículo existente não garante aprendizagem.

Para os autores, ensinar a desenvolver o pensamento deve ser auxiliado através da Filosofia, para despertar o pensar, que poderá preparar a vida para além da sala de aula, pois ela fornece base para uma metodologia e um conteúdo voltados para o ensino e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento do pensamento. É nessa visão que Splitter e Sharp (1999) defendem a escola e apontam o ideal da sala de aula como uma comunidade investigativa voltada para a Filosofia, mas que também não está livre de críticas, uma vez que não abarca todas as realidades existentes. Uma Filosofia para o despertar do pensar, do refletir, ter autonomia em seus atos de pensar.

Defendem ainda que trabalhar na escola com a Filosofia para crianças é explorar os componentes sociais, éticos, estéticos, afetivos e políticos, todos numa esfera básica voltada para o ato de ensinar a pensar com as habilidades em si. Eles afirmam que não são “os únicos a duvidar que o mundo esteja se tornando mais pensativo, razoável e justo e que, em qualquer caso em que melhoria seja evidente, a educação formal deva levar os créditos” (Splitter; Sharp, 1999, p. 16).

Para o desenvolvimento mais eficaz das atividades em sala de aula, aos participantes é indicado engajamento de forma ampla, desde conversar, questionar, ouvir, desenhar, escrever, ler, representar, entre outros. É um diálogo constante entre os saberes, em que os vários pontos de vista são evidenciados na busca do entendimento comum. Como cita Freire (2006, p. 38): “não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico”.

O diálogo constante se faz importante porque as escolas não se apresentam iguais, e cada uma necessita construir o seu próprio projeto, dentro de suas demandas e necessidades, deixando de lado a pretensão de querer ser o dono da verdade e dar lugar à criatividade e ao diálogo. Sendo assim, a não existência de um único caminho metodológico na escolha do desenho específico do projeto das escolas é salutar e deve ser persistente, sempre fazendo adaptação constante. Isso se desenha pela autonomia construída no Projeto Político Pedagógico de cada escola.

A autonomia e gestão participativa, que são (ou devem ser) da natureza do ato pedagógico de cada instituição, induzem a uma postura de pensar e agir da comunidade escolar conjuntamente, e quando é um espaço inclusivo, torna-se enriquecedor.

Na escola, a autonomia é amparada pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, que toma o cuidado de não burocratizar, muito menos proporcionar privilégios a algumas instituições pois, se assim o fosse, a lei estaria transformando em obrigação o que é de incumbência da escola decidir sobre sua proposta pedagógica diante de suas necessidades. Deve haver um cuidado para não confundir os papéis de cada um (Santos, 2009).

Quando da autonomia das instituições, o Estado não pode ser omissor, apenas troca as funções de exercer formulação das diretrizes da política educacional e assessoramento à implementação dessas políticas. Com relação à autonomia, Gadotti (1995) diz que é um dos caminhos que a escola tem para se constituir e resgatar a cidadania, uma exigência, na verdade. Afirma que “não existirá uma escola formadora de cidadãos se ela mesma não se constituir cidadã” (Gadotti, 1995, p.159). Ainda assim, não é tarefa fácil nos espaços escolares desenvolver a autonomia desejada e decidir sobre seus recursos, sejam técnicos, sejam financeiros. Cada escola sabe das suas dificuldades, das demandas e do que almeja para sua comunidade.

Isso acontece ainda mais quando a escola está cercada por paradigmas e se percebe que os profissionais que a compõem desenvolvem suas práticas de sala de aula de acordo com seus princípios e experiências pessoais.

Apesar de existir o Projeto Político Pedagógico de cada escola, mantém-se um excesso de discurso, ressaltam-se ideias para uma prática mais efetiva das atividades escolares, mas ainda há grande ausência de ações diretas, com resultado efetivo, ficando os entendimentos da autonomia na subjetividade e pouco na objetividade. Freire (1988, p. 26) colabora dizendo que:

A subjetividade e objetividade, desta forma, se encontram naquela unidade dialética de que resulta um conhecer solidário com o atuar e este com aquele. É exatamente esta unidade dialética que gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la.

Tratar de assuntos subjetivos é adentrar no ramo da psicologia, que, por sua vez, é complexo e, algumas vezes, discordante entre si. Na subjetividade, o entendimento é sobre cognição e aprendizagem numa interação sobre saber pensar (pensar uns com os outros) e construir conceitos adequados aos projetos de vida de cada um.

Entre os vários ramos da psicologia, salienta-se a psicologia cognitiva, que se envolve com os processos de aprendizagem e de aquisição do conhecimento. Para

Godoy (2006), deriva da psicologia cognitiva a ideia de visão unitária dos processos mentais e o aprendizado ocorre pela apreensão e conhecimento imediato de um determinado objeto.

A psicologia cognitivista dá ênfase ao processo de cognição, pois é esse processo que remete significados ao sujeito que o experiencia, bem como sua compreensão, transformação, capacidade de armazenamento e uso da informação recebida. Com esses processos, há buscas por uma regularidade mental e os caminhos da aprendizagem (Ostermann; Cavalcanti, 2010).

Para esses caminhos, existem as teorias de aprendizagem que buscam explicar o modo como o ser humano aprende, dão um encaminhamento de como ocorre, seja por meio biológico, social ou cultural, e cada teórico propõe metodologias capazes de promover a aprendizagem por meio da educação e de seus profissionais, e como fazer uso na vida em sociedade. De acordo com Monteiro (2003), a cognição é um domínio comportamental, de capacidade mental no sistema nervoso que, por sua plasticidade (capacidade de organização do sistema nervoso para aprender, se adaptar, ser modelado), modifica-se e expande-se, de maneira que aumenta a capacidade de interação entre os organismos. É um processo de conhecimento, mas que depende de vários instrumentos mentais que dão suporte, um conjunto de funções mentais (Fonseca, 2014).

Não podemos deixar de abordar a metacognição, processo através do qual os indivíduos podem controlar e gerir os próprios processos cognitivos, que lhes dão a noção da grande responsabilidade e autonomia que possuem no seu sucesso escolar, gerando, assim, confiança e desenvoltura nas suas próprias capacidades. A metacognição lida com processos superiores da cognição.

Desse modo, a metacognição pode ser entendida como a capacidade chave de que depende a aprendizagem, certamente a mais importante: aprender a aprender e aprender a apreender. Para além do desenvolvimento de competências, o estudante aprende a controlar a sua aprendizagem, torna-se mais informado, mais independente e percebe uma finalidade na aprendizagem, provocando uma autonomia cidadã por ter tido a oportunidade de aprender (Monteiro, 2003).

Na busca pelo entendimento da cognição, Piaget (1950) elaborou a Teoria Cognitiva, classificando suas fases em: Sensório-motor (0 a 2 anos), Pré-operacional (2 a 7 anos), Operatório Concreto (7 a 11 anos) e Operatório Formal (a partir de 12 anos). Cabe aqui situar essa pesquisa no Operatório Concreto e Operatório Formal,

por representarem aprendentes com idade a partir de 11 anos. Para o autor, a inteligência é derivada da ação sensório-motora e considera a linguagem apenas figurativa. Neste estudo, não faremos uso da teoria de Piaget, por este não adentrar no que se busca para esta pesquisa sobre a aprendizagem de pessoas cegas, porém, é necessário citar sua colaboração, tendo em vista as discussões que serão feitas ao longo desta pesquisa.

Também é importante citar a contribuição de Jerome Bruner (1973), que em sua teoria cognitivista baseou seus estudos na cognição, apresentando como princípios básicos da sua teoria que o aprendizado é um processo ativo do sujeito e que a estrutura cognitiva do sujeito é o fundamento para a sua aprendizagem. Entende por estrutura cognitiva os esquemas e modelos mentais e o conhecimento aprendido, que fornecem significado e organização à experiência.

Com outra menção sobre cognição, Capra (2006) faz referência à teoria da cognição de Santiago, assumindo que “a mente não é uma coisa, mas um processo. É a cognição, o processo do conhecer e é identificada com o processo da própria vida” (Capra, 2006, p. 209). É a partir do processo do conhecer que tudo passa a acontecer de maneira estrutural, em forma de rede. As mudanças estruturais no sistema são, na verdade, atos de cognição.

De acordo Del Rio (1999), no campo da psicologia da percepção há a interpretação da realidade. Assim sendo, o mundo e cada pessoa possui sua própria visão num conjunto de “realidades subjetivas” através do dia a dia. Dessa forma, cada indivíduo vai construindo sua cognição, que:

É o processo mental mediante o qual, a partir do interesse e da necessidade, estruturamos e organizamos nossa interface com a realidade e o mundo, selecionando as informações percebidas, armazenando-as e conferindo-lhes significados (Del Rio, 1999, p. 12).

A cognição pode ser entendida subjetivamente como um fio que tece uma trama com formas e tamanhos diversos; sendo a aprendizagem a textura dessa trama. Embora subjetiva, pode ser percebida e entendida pelo indivíduo. Nisso, as pessoas cegas também participam sem distinção, desde que não tenham sua capacidade cognitiva afetada.

Quando se chega ao entendimento do processo da cognição (um processo nato e individual), o passo seguinte é como a aprendizagem pode ser melhor desenvolvida, pois a mudança do comportamento, do entendimento, do significado só ocorre quando

a aprendizagem se faz presente, justificando ser um modo, qualquer mudança relativamente permanente no comportamento que reflete no cotidiano, na prática (Martins; Neves, 1999).

O desconhecimento da psicologia cognitiva, e a cegueira por parte dos professores contribui com o descrédito com relação ao estudante cego, quanto à sua capacidade de aprendizagem, refletindo na dificuldade metodológica por parte dos educadores (Chaves, 2010). Conhecer a psicologia para atuar no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes serve como um suporte guia, um agir mais assertivo.

E nessa diversidade do modo de aprender, mulheres e homens são seres que, social e historicamente, tornam-se capazes de apreender. Por isso, são os únicos para quem aprender é uma aventura criadora (Freire, 2006), pois a “aprendizagem é, ao mesmo tempo, profundamente pessoal e inerentemente social; não apenas nos conecta com o conhecimento no abstrato, mas também uns com os outros” (Senge, 2005, p. 15).

3.5 Deficiência visual no contexto inclusivo: conceito e concepções

Com o intuito de encontrar definições consideradas corretas ou mais adequadas para tratar da temática da deficiência, e assim evitar terminologias discriminatórias, houve buscas intensas em discussões que pudessem colaborar, garantindo a atenuação de termos negativos para identificar pessoas que apresentam algumas singularidades, ou mais do que termos negativos, não associar a deficiência à capacidade de aprender das pessoas.

Políticas públicas são necessárias e têm sido criadas com o propósito de abarcar todos os estudantes e suas diversidades nos mais variados espaços. No Brasil, as transformações dessas políticas se deram principalmente no que se refere à Educação Especial e Inclusiva, apontando para um entendimento do atendimento ao estudante com deficiência. Quando a deficiência não é atendida pelo sistema educativo tradicional, entra o conceito de Educação Especial, aquele que apresenta características diferenciadas em sua forma de aprender (Mendonça, 2015).

Atualmente, tem se buscado um entendimento do papel da Educação Especial, pois essa se configurou por muito tempo como um sistema de ensino restrito, indicado ao atendimento de pessoas com alguma necessidade especial de comunicação e/ou aprendizagem, e que se tornou, diante de sua importância, uma modalidade de ensino

que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, oferecida em instituições de ensino regular, devendo atender estudantes com diversas deficiências, seja ela surdez, cegueira, sensorial ou de características, do tipo superdotação ou altas habilidades.

A aproximação entre as instituições de Educação Especial e de Educação Regular pode ajudar/conduzir para uma melhor construção do que a sociedade almeja como Educação Inclusiva, em que as experiências de EE consolidadas há décadas sirvam de apoio para o trabalho na Educação Regular. Com isso, a comunidade vai sendo trabalhada para superar as dificuldades encontradas (quando apresentadas) no âmbito escolar, com suas especificidades, desde as terminologias até as práticas do dia a dia.

As terminologias encontradas se constituem linguagens que podem ser interpretadas como aceitação, cuidado ou mesmo o contrário, discriminação com o outro, tornando a efetivação da inclusão um desafio ou mesmo uma conquista muito lenta. Se a sociedade pretende se expressar de forma construtiva numa perspectiva inclusiva, é importante que tenha conhecimento e saiba usar termos técnicos de forma assertiva quando abordar esses assuntos, evitando o uso de linguagem carregada de preconceitos, estigmas e estereótipos (Sassaki, 2005), para não construir ações capacitistas. A fim de melhor ajustar as terminologias adequadas, há sempre reflexões que buscam maiores esclarecimentos.

Nesse contexto de conscientização, de definição de terminologias, ainda existem dúvidas em vários setores sociais ou mesmo necessidade de mais esclarecimentos, cabendo buscar as práticas que sustentam o processo da inclusão, que não podem deixar de lado as pessoas com deficiência ou ainda com Necessidades Educacionais Especiais.

Muitos termos ainda precisam ser entendidos para serem utilizados. No Brasil, o uso do termo Necessidades Educativas Especiais (NEEs) foi inserido por volta de 1960, trazendo o entendimento de que envolve qualquer estudante que tenha dificuldades de aprendizagem, independentemente de apresentar deficiência ou não (Marchesi, 2004), muito embora o entendimento imediato seja sempre direcionado às pessoas deficientes.

Essa terminologia é referente a necessidades que se apresentam a longo prazo no percurso escolar, ou mesmo de forma temporária, podendo ser relativo, mas voltados para o desempenho da cognição. Sendo assim, quando um estudante

apresentar mais dificuldade que os demais da turma, e que tenha a mesma idade e o mesmo currículo previsto, é necessário usar formas alternativas para que ele alcance o aprendizado (Borges, 2005).

O desenvolvimento dos estudantes considerados com Necessidades Educativas Especiais ou específicas ocorre por sequência de estádios igualmente ao dos estudantes considerados sem necessidade educativa. Esse termo foi mencionado através do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica – Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 e Parecer CNE/CEB nº 17/2001, homologado em 15 de agosto de 2001, e direcionou o entendimento de que era relacionado para estudantes com algum tipo de deficiência, síndromes ou altas habilidades ou superdotação. Nos Art. 5º e Art. 6º das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica constam quem são os estudantes que precisam de atendimento e que devem ser identificados com assessoramento técnico (Brasil, 2001).

O entendimento maior deve ser de que as dificuldades de aprendizagem ou limitação no processo de desenvolvimento são decorrentes de fatores biológicos, psicológicos, culturais ou sociais, e isso requer instrumentos que os auxiliem na superação. Dito isso, o uso de termos como deficiente ou pessoa especial deve ser evitado porque remete a capacitismo, pois são expressões pejorativas que inferiorizam as pessoas. Foi a partir de 1981 que o uso da expressão, na época, considerada adequada, “pessoa deficiente”, mas que na década de 90 teve alteração e passou a se utilizar a expressão “pessoas com deficiência” (Sassaki, 2022).

Quanto ao termo referente às pessoas com Deficiência Visual, utiliza-se: “deficiência visual parcial (baixa visão ou visão subnormal) e cegueira (quando a deficiência visual é total). Termos corretos: cego; pessoa cega; pessoa com Deficiência Visual; deficiente visual (Sassaki, 2022).

O termo deficiência também foi definido pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), como “uma perda ou anormalidade de uma estrutura do corpo ou de uma função fisiológica” (OMS, 2004, p. 187). E na diversidade que abrange o termo deficiência, tem-se a cegueira, um tipo de Deficiência Visual (DV).

A cegueira é considerada “uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão que afeta de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição” (Brasil, 2007, p. 15). Mesmo que a

cegueira cause alguma limitação na pessoa, não impossibilita sua escolarização, visto que há uma diversidade de recursos pedagógicos e professores que dão suporte à aprendizagem, garantindo a sua efetivação através de mediação (Silva, 2019).

A Organização Mundial da Saúde (OMS, 1973) definiu deficiência como sendo perda ou anormalidade física, mental, intelectual ou sensorial que impeçam de se desenvolver amplamente na sociedade. A OMS propôs, em 1973, em um de seus relatórios técnicos, o de nº 518, a padronização da definição da deficiência visual e cegueira, a ser utilizada por todos os países; e o Brasil adotou a proposta, incluindo-a em suas leis para favorecer a inclusão das pessoas com Deficiência Visual na sociedade, explicitando seus direitos em serviços de reabilitação, ao mercado de trabalho, à isenção de impostos e a aposentadorias especiais.

A OMS levou em consideração o item 1 do Grupo de Washington¹⁴. Sendo assim, na deficiência visual, a Classificação Estatística Internacional das Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – versão 10 (CID-10) – estabeleceu quatro níveis de função visual: visão normal, deficiência visual moderada, deficiência visual grave e cegueira. Esteve em vigor a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde - CID-10 até 31 de dezembro de 2021. Em 1º de janeiro de 2022 entrou em vigor a CID-11, tornando-se a décima primeira revisão de classificação, contando com novos capítulos sobre saúde.

De acordo com o Conselho Internacional de Oftalmologia (CIO), é a classificação da perda visual que servirá de parâmetro legal, ainda que para fins da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) nº 8.742/93 a perda funcional seja considerada. Assim sendo, o parâmetro não é a origem da deficiência visual ou cegueira. A OMS ressalta a importância de avaliar, junto aos parâmetros quantitativos, os aspectos funcionais relacionados à perda da visão. Desta forma, a CID-11 (Quadro 5) foi vinculada à escala de avaliação de incapacidade (*World Health Organization Disability Assessment Schedule – WHODAS*), instrumento utilizado para avaliar e medir funcionalidade e deficiências, estando em consonância com a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF (Franco, 2020).

¹⁴ O Grupo de Washington sugere quatro formas diferentes para identificar as pessoas com deficiência, utilizando um curto conjunto de questões: 1. considerando **pessoa com deficiência** os indivíduos que responderem ter pelo menos **alguma dificuldade** em uma ou mais questões.

Quadro 5 – Nova classificação da deficiência visual – OMS/CID-11

NOVA CLASSIFICAÇÃO DA DEFICIÊNCIA VISUAL – OMS/CID 11			
Acuidade visual apresentada para longe			
Tipo	Grau de comprometimento	Pior que	Igual ou melhor que
Deficiência visual (Baixa Visão)	0 (perda visual leve)		6/18 0,3 20/70
	1 (perda visual moderada)	6/18 0,3 20/70	6/60 0,1 20/200
	2 (perda visual grave)	6/60 0,1 20/200	3/60 (conta dedos a 1m) 0,02 20/1200
Cegueira	3 (perda visual profunda)	3/60 0,05 20/400	1/60 (conta dedos a 1m) 0,02 20/1200
	4 (perda visual quase total)	1/60 (conta dedos a 1m) 0,02 20/1200	Percepção de luz
	5 (perda visual total)	Sem percepção de luz	
	9	Indeterminado ou não especificado	
Acuidade visual apresentada para perto			
Deficiência visual	Inferior a N6 ou M 0.8, com a correção óptica existente		
Unilateral			
Cegueira monocular	- Se apresentar deficiência visual categorias 3, 4, 5 em um dos olhos, e o outro olho tiver condições normais de visão - Se apresentar deficiência visual categorias 3, 4, 5 em um dos olhos, e no outro olho categorias 0, 1, 2 ou 9.		

Fonte: OPAS/OMS (2018).

É importante a identificação do CID pela OMS, por ser um instrumento que determina as terminologias e as condições de doenças que impactam a vida humana. A legislação brasileira segue um parâmetro e usa o grau de acuidade para determinar os termos baixa visão e cegueira, portanto, a recomendação é de empregar o termo “acuidade visual apresentada”, ao invés de “acuidade visual com a melhor correção óptica”, bem como também não usar mais o termo “baixa visão”, passando a usar as categorias de deficiência visual 1, 2 ou 3.

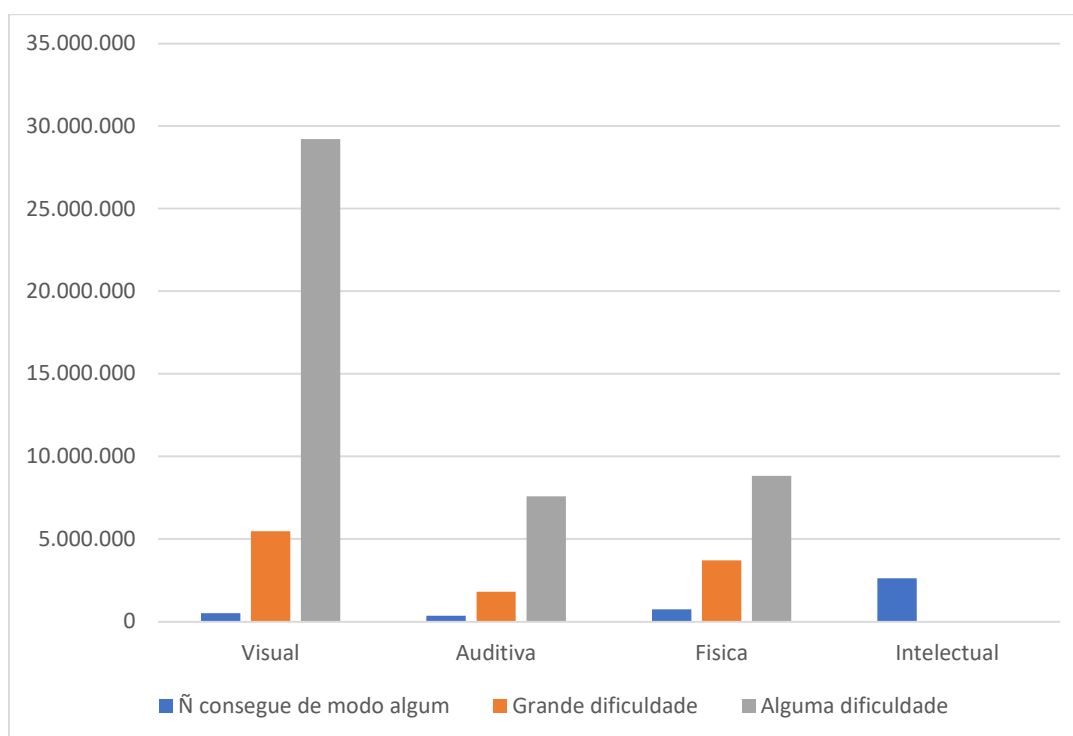
Mesmo assim, para a OMS o que mais importa é o tratamento e a reabilitação, considerando a causa e como a pessoa é afetada fisiologicamente. Assim como para os encaminhamentos educacionais, quando afetam de alguma forma, torna-se

necessário buscar meios para atender à mobilidade, à aprendizagem e autonomia através de recursos ópticos, não ópticos e de Tecnologia Assistiva (Franco, 2020).

Na Fundação Dorina Nowill¹⁵ (2022) há registro da definição da Deficiência Visual como sendo a perda total ou parcial, congênita ou adquirida da visão. O nível de acuidade visual pode variar, o que determina dois grupos de deficiência: cegueira e baixa visão ou visão subnormal.

De acordo com o IBGE (2010), no Brasil há 506.377 pessoas que **não conseguem de modo algum enxergar** (Gráfico 4). Fica evidente apontar que esse dado não representa, em sua totalidade, pessoas cegas que estão em idade escolar, pois é um dado geral que inclui todos os cegos, de todas as idades, do país, estando, portanto, os dados primários e considerados sensíveis, de posse das secretarias de educação de cada município, onde constam os dados dos estudantes matriculados.

Gráfico 4 – Deficiência por modalidade e graus de dificuldade – Brasil



Fonte: Adaptado pela autora com dados de IBGE (2010).

Na população brasileira, entre as deficiências, a visual é a que mais acomete pessoas, totalizando 29.211.482 indivíduos que têm alguma dificuldade em enxergar.

¹⁵ <https://fundacaodorina.or.br/a.fundacao/pessoas-cegas-e-com-baixa-visao-o-que-e-deficiencia>.

Já os que têm grande dificuldade são um total de 5.465.219; e em menor quantidade estão aquelas pessoas que não conseguem de modo algum enxergar, que possuem cegueira, sendo elas 506.377, distribuídas em todo o território nacional. Esse número por idade escolar e de matriculados é ainda mais reduzido, o que torna escasso, dentro de uma rede de ensino regular, um professor encontrar um estudante com deficiência visual do tipo: não consegue de modo algum enxergar. Esse dado foi o que provocou a busca por essa pesquisa.

A definição da Deficiência Visual é importante e situa quem lida com pessoas com a referida deficiência, mas é fundamental que o professor seja informado previamente sobre como o estudante com cegueira aprende (Birão, 2018), conheça suas sensibilidades, suas necessidades ou limitações (caso haja), para então saber o que irá contribuir com a aprendizagem e os tipos de recursos que serão mais adequados.

3.6 Tecnologias Assistivas e recursos multimodais na escola como suporte à aprendizagem da pessoa cega nas aulas de Geografia

A maioria das relações entre as pessoas e das pessoas com o ambiente e com as paisagens são feitas com o uso da visão. No entanto, ainda é comum encontrarmos pessoas que pensam as pessoas com cegueira como incapazes de aprender, de se movimentar pelos espaços com autonomia, de trabalhar, de viver e conviver como se nada as impedisse. Perder um dos sentidos não torna a pessoa incapaz, mas esta fica vista como imperfeita para a sociedade e, assim, passível de preconceitos e julgamentos acerca de sua participação social (Coimbra, 2003). Há que se repensar, pois muitos “videntes ainda acreditam que seja impossível essa interação – indivíduo/sociedade – se não for através dos olhos” (Gil, 2009, p. 19).

É repensando e dando lugar de direito que vemos o espaço escolar regular como de considerável relevância para o estudante cego, local onde os indivíduos também aprendem, convivem e têm seus direitos enquanto cidadãos resguardados, que podem se desenvolver de forma ampla. Porém, essa nem sempre foi uma realidade para as pessoas com Deficiência Visual, pois a sua implementação se deu a partir da imposição de leis que garantissem seu acesso e permanência, ainda sendo um obstáculo muito difícil de transpor, já que para permanecer no espaço escolar o estudante cego precisa ser incluído pedagogicamente.

O debate da permanência escolar, que não será aqui aprofundado, perpassa por variados tipos de atendimentos, mas principalmente pelo processo cognitivo do estudante cego, que, esbarrando sob o ponto de vista “médico e neurológico, pouco avança em determinadas questões pedagógicas” (Campos, 2016, p. 13).

Concordamos com Coll (1999) quando este autor ressalta sobre a relevância do como se ensina e do como se aprende. Considerando as questões pedagógicas, torna o trabalho docente sem trégua pela busca por meios e formas diversificadas capazes de atender às necessidades específicas, que também se fazem diferenciadas. É de se reconhecer que o maior desafio seja o como fazer em cada espaço, com todas as peculiaridades dentro de um currículo comum.

O como fazer, o como promover o desenvolvimento cognitivo perpassa pela necessidade de conhecer, buscar variados meios que contribuam para a mediação. Esses meios podem ser possibilitados por variadas linguagens, formas, texturas e tecnologia para favorecer o sujeito com o objetivo de aprendizagem. Para isso, como evidenciou Oliveira (2010), na escola, o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de interferir nesse processo para provocar avanços no aprendizado que não ocorre espontaneamente.

Os professores necessitam ser oportunizados em reflexões sobre as propostas de mudança que afetam diretamente seus valores e suas convicções, bem como as que estão direcionadas à sua prática profissional (Mittler, 2003). E que os professores já perpassaram por muitas propostas de mudanças sobre os seus fazeres, sem terem sido levadas em consideração suas visões, suas opiniões. Dessa forma, é desejável que, nas reflexões, não considerem a inclusão apenas como uma outra inovação no espaço escolar.

O avanço no atendimento inclusivo dentro dos espaços escolares depende do conjunto, da participação de todos os profissionais da escola e da família, porém, quando se trata de desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem, o avanço se constitui principalmente no empenho dos professores como um todo. A mudança se faz não apenas com a inserção dos professores especialistas em educação especial, mas num conjunto, quando os professores “adquirirem uma competência suficiente para ensinar todos” os estudantes (Marchesi, 2004, p. 44).

Sobre a participação e o empenho principal no espaço escolar, Braibant (1999) traz uma contribuição em competências e habilidades, dizendo que é no professor que

os estudantes com necessidades especiais encontram “o indispensável apoio e a orientação segura para o seu desenvolvimento” (Braibant, 1999 *apud* MEC/SEESP, 2003, p. 37). O empenho e o compromisso dos professores com a diversidade de meios e instrumentos para a mediação em sala de aula exige criatividade, planejamento contínuo em todos os níveis de ensino, aceitação do novo, do inusitado, sempre com foco nas peculiaridades apresentadas em cada contexto escolar.

Ainda assim, é importante estar ciente de que “não significa que sempre dará tudo certo, caso o planejado não flua, o material não atraia, a proposta não envolva, muitas vezes haverá a necessidade de refazer as rotas, mudar estratégias e até improvisar” (Marin; Pinho, 2017, p. 7).

Compreendemos que toda a movimentação para a realização das práticas pedagógicas que demandam mudanças exige dos professores muito mais do que técnicas e domínio intelectual, exige emoção, criatividade e segurança no planejamento. De acordo com resultados de uma pesquisa realizada por Hargreaves *et al.* (2002), sobre os aspectos emocionais do trabalho de professores, chegou à conclusão de que estes, quando estão envolvidos em mudanças educacionais, afetam diretamente os relacionamentos entre todos, professores e estudantes, professores e pais, e entre eles mesmos.

Os autores apontaram para a importância das emoções sobre os aspectos da prática de ensino e dos relacionamentos em relação ao ato de ensinar. Para tal apresentação, destacaram alguns aspectos considerados fundamentais, que estruturaram os conceitos e as falas dos professores e que se somam ao que aqui necessitamos e associamos para compreendermos sobre o que se faz fundante para uma educação geográfica com uso de tecnologias assistivas e as mudanças pertinentes ao trabalho nos espaços escolares diante de inúmeros desafios que surgem cotidianamente nas salas de aulas, para se alcançar níveis cognitivos melhores.

Os aspectos que regem ideias através das emoções durante as práticas pedagógicas iniciam com a prática emocional, e que ao se lidar, cuidar das pessoas, faz com que elas manifestem algum sentimento, seja de entusiasmo, seja de aborrecimento. Referem-se ao que denominam de competência emocional, alfabetização emocional ou inteligência emocional, devendo a emoção não ser reduzida a uma competência técnica.

Tratam do aspecto emocional como algo moldado a partir das experiências vividas, um entendimento que perpassa pela cultura adquirida no espaço inserido. O entendimento emocional é considerado instantâneo por necessitar de formas de lidar com situações diárias no desenvolvimento das atividades durante as aulas e, para isso, é esperado que professores e estudantes tenham bons relacionamentos de modo “que aprendam a fazer uma leitura sensível uns dos outros com o passar do tempo” (Hargreaves *et al.*, 2002, p. 133).

Outro aspecto levantado foi acerca do trabalho emocional, pois envolve momentos de interações com diversas pessoas, que apresentam comportamentos emocionais mascarados, dependendo da situação. Acontece com qualquer profissional em atuação, e com os professores não é diferente, quando se preparam ou mascaram situações para se adequarem às pessoas de sua convivência ou mesmo a ambientes de trabalho inadequados para o desenvolvimento eficiente e esperado quando estão atuando.

Consideram as relações entre professores e estudantes significativamente emocionais, e que assim, as emoções refletem nos resultados de mudanças, no desenvolvimento dos estudantes, por influência dos esforços dos professores, dando novas motivações para impulsionar o sucesso de ambos os atores do processo de aprendizagem. A essas relações emocionais atribuíram a nomenclatura “recompensas psíquicas”.

Obtiveram como resultado no que trataram sobre a pedagogia uma variada lista de métodos utilizados para a mediação durante as aulas, a fim de torná-las interessantes e eficazes para os estudantes. Consideraram como maior desafio os professores se desvencilharem de antigas práticas tradicionais e de rotinas predeterminadas para integração de novas formas de trabalhar após participação em capacitação desafiadora.

É importante que os professores se planejem para além do conhecimento acadêmico curricular na escola, conheçam os estudantes que se fazem presentes no espaço escolar. Independente de eles serem cegos, devemos entender como aprendem, qual a linguagem mais adequada e os materiais que possibilitam o acesso ao que realmente está em foco (Chaves; Nogueira, 2011).

Para além das técnicas pedagógicas utilizadas de forma dinâmica e diversificada, os instrumentos manuseados corroboram para os entendimentos necessários à aprendizagem, à informação do dia a dia e à comunicação entre todos.

É através de recursos tecnológicos que a educação pode impulsionar ainda mais os processos de aprendizagem, principalmente quando os esforços estão voltados para a constituição de uma sociedade inclusiva.

A tecnologia, quando oportunizada, bem direcionada, planejada e disponibilizada adequadamente, torna-se um auxílio indispensável ao sujeito que a utiliza na sua vida diária, suas necessidades. Em sala de aula ou mesmo nos espaços escolares, a tecnologia disponibilizada às pessoas com cegueira serve para a constituição da autonomia, participação social e um suporte à aprendizagem. Sendo assim, professores de Geografia não podem se eximir de utilizá-la a favor da aprendizagem.

A aprendizagem estimulada através de Tecnologias Acessíveis é possível à medida que seja buscada em conjunto: família, profissionais, secretarias e Estado, reforçando sua importância no sentido de que seja aquela capaz de transformar cenários “que se mostra acessível e eficaz a todos os indivíduos que a buscam, incluindo aqueles que apresentam limitações físicas” (Oliveira, 2020, p. 9).

Entendemos como tecnologia todos os instrumentos que nos auxiliam no dia a dia para melhor comodidade e entretenimento, muito embora, para a maioria das pessoas, remetem apenas à associação de máquinas, computadores, aplicativos digitais instalados em aparelhos ligados à energia elétrica ou a baterias.

Podemos conceituar tecnologia situando-a historicamente aos instrumentos rudimentares utilizados pelo ser humano para desenvolver atividades de sobrevivência, que foram sendo aprimorados de acordo com as necessidades e o interesse em cada área. Além disso, há um diversificado entendimento do que seja tecnologia, com cada área que faz uso do termo dedicando-se a explicá-la.

Para cada tempo, cada necessidade, o ser humano buscou um instrumento para o atender. Dessa forma, as tecnologias foram se modificando e estão presentes em cada pegada do ser humano ao longo de sua história. De um pedaço de pau para um simples apoio, à fibra de carbono, ao fogo que cozinhou os primeiros alimentos, até chegar hoje às formas variadas de uso. Tudo isso é tecnologia. (Galvão Filho, 2009).

Na escola, mesmo com a presença das tecnologias, o mais importante ainda deve ser considerado a figura do professor, que tem na mediação a organização de ações a serem desempenhadas pelos estudantes ao encontro do conhecimento para uso diário. As tecnologias devem sempre ser do tipo que se possa tocar, manipular,

sentir, perceber seus encaminhamentos, pois o “âmbito escolar precisa de recursos diversos e materiais didáticos utilizáveis pelas disciplinas, a fim de facilitar a sua compreensão do conhecimento e orientá-los para uso de tal informação” (Alves, 2017, p. 80). Dessa forma, há que se esperar por professores com desejo de inovar, de reorganizar o planejamento, de buscar por novos materiais que atendam, possibilitem a aprendizagem.

Na diversidade tecnológica para uso da sala de aula destacamos as Tecnologias Assistivas (TA), que não são exclusivas da educação, mas atendem às demandas existentes nas escolas, para que haja um planejamento orçamentário, ações articuladas com a comunidade escolar e práticas claras das funções de cada um.

As Tecnologias Assistivas a serem utilizadas nas escolas não estão restritas a recursos de locomoção, órteses e próteses; há constantes avanços das novas tecnologias, em função das necessidades que vão se construindo e, assim, em meio às reflexões, percebemos um caráter interdisciplinar, para além do atendimento na área da saúde.

A ampla concepção do que seja TA e tudo mais construído que possa ser relacionado ou de uso da pessoa com deficiência, tem tido um entendimento sem muita clareza. Há ainda muita distorção/indefinição devido ao uso interdisciplinar entre tantas áreas de conhecimento e interesses, mas que ao mesmo tempo incita a discussão na busca por uma definição que aponte para um entendimento conciso.

Há também uma polêmica sobre o uso das Tecnologias Assistivas, que nos leva a refletir que “toda essa polêmica esteve presente em diferentes instâncias relacionadas aos direitos das pessoas com deficiência, inclusive nos debates e estudos desenvolvidos pelo Comitê de Ajudas Técnica – CAT¹⁶ (Galvão Filho, 2013, p. 27).

Em 14 de dezembro de 2007, o CAT, tomando como base outros referenciais externos, definiu o conceito de Tecnologia Assistiva como sendo uma área interdisciplinar:

... uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades

¹⁶ CAT é um comitê da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, criado por meio da Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006, pelo Decreto nº 296, de 2 de dezembro de 2004.

ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL – SDH PR – Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII).

Esse conceito não é voltado exclusivamente para práticas pedagógicas, mas para a promoção dos Direitos Humanos das pessoas com deficiência, para que possam alcançar sua autonomia a partir da identificação das barreiras que dificultam sua acessibilidade, seja em espaço ou formação. Ao incluir a acessibilidade, somam-se os idosos, as gestantes e todas as pessoas com necessidades permanentes ou temporárias de algum aparato para sua locomoção.

É salutar ressaltar que TA não se restringe apenas a instrumentos, artefatos de uso, mas compreender que também se trata de serviços e estratégias que viabilizem habilidades que precisam ser desenvolvidas.

A ideia principal da Tecnologia Assistiva está em atender o usuário com deficiência, e não nela própria, a tecnologia, pois essa pode ser usada por qualquer pessoa (Ulbricht *et al.*, 2011). Dessa forma, entendemos que nem todo tipo de TA é adequado para toda pessoa deficiente, e no que diz respeito às pessoas cegas, é necessário que lhes sejam oportunizadas tecnologias específicas, capazes de auxiliá-los com ajudas técnicas para o seu dia a dia.

No Brasil, há uma classificação definida por categorias, que tem por finalidade a organização, a prescrição, o estudo e a pesquisa de recursos e serviços em TA, elaborada por Tonolli e Bersh, em 2006 apontam que quando, em um espaço escolar, tiver um estudante cego, a equipe de profissionais existente deverá fazer levantamento de quais TA é preciso dispor, e como serão utilizadas pelo estudante. Por serem ferramentas específicas, é coerente investir naquilo que será realmente necessário e utilizado, é preciso um estímulo ao uso. É necessária uma tecnologia adequada a cada pessoa e, para isso, o professor precisa conhecer a necessidade do estudante. E mais, é indispensável identificar as necessidades relativas à deficiência de cada um, os detalhes para moldar uma solução que não necessariamente precisa ser comprada, mas algo que possa ser produzido, de baixa tecnologia, com recursos simples (Borges, 2022).

Por mais que tenhamos tecnologias permeadas em nosso dia a dia, nem todas estão ao alcance nas salas de aulas, nas escolas de todos os municípios desse país, sendo a falta de acesso um obstáculo quando o foco é a aprendizagem. Desta forma, utilizar recursos de baixa tecnologia para promover aprendizagem dos estudantes

cegos deve ser algo constantemente nutrido pelos profissionais da educação, principalmente pelos professores, iniciativas que trilhem pela criatividade a partir da avaliação da necessidade de cada estudante.

Nem sempre uma tecnologia mais cara é acessível ou garantia de superação de barreiras da acessibilidade. Muitas TA estão à disposição no mercado para a pessoa Deficiente Visual. No Quadro 6 abaixo listamos algumas delas.

Quadro 6 – Lista de Tecnologias Assistivas para estudantes cegos

EQUIPAMENTOS TECNOLOGIA ASSISTIVA	FINALIDADE
Computador / <i>Notebook</i>	Uso da funcionalidade do equipamento de acordo com a necessidade da pessoa com baixa visão e pessoas cegas.
Gravador de Voz	Para uso por pessoas com baixa visão e cegas.
Hd externo	Para uso por pessoas com baixa visão e cegas.
Guia de assinatura	Para pessoas com baixa visão e cegas escreverem o nome.
<i>Scanner</i> de voz	Para uso por pessoas com baixa visão e cegas.
Reglete tipo prancha + punção	Para uso por pessoas com baixa visão e cegas.
Reglete de bolso + punção	Para uso por pessoas com baixa visão e cegas.
Máquina de escrever em braile	Para uso por pessoas com baixa visão e cegas.
Régua em braile	Para uso por pessoas com baixa visão e cegas.
<i>Software Victor reader stream</i>	Atende usuários cegos, oferecendo acesso a livros digitais. Através de um cartão de memória o usuário pode salvar textos em formato DAISY, MP3, TXT, HTML, XML, entre outros, e ouvir as informações por um fone de ouvido ou som ambiente. Permite também a navegação simples pelo texto, explorando-o por parágrafo, linha ou palavra. Ainda é possível fazer marcações no texto para que seja retomada a leitura do ponto que parou.
<i>Software OpenBook</i>	<i>Software</i> de captura e leitura de documentos eletrônicos ou impressos, que oferece texto acessível para pessoas com deficiência visual. Combina tecnologia de captura de imagem com reconhecimento óptico de caracteres (OCR) e usa formatação de texto e fala sintetizada (TTS) com som natural embutido para tornar o texto acessível para pessoas cegas e de baixa visão.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do NUPI¹⁷/UFRB (2022).

¹⁷ Núcleo de Políticas de Inclusão. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Embora já existentes, esses recursos são caros e ainda não estão ao alcance de todos os estudantes cegos, ou esses não têm acesso à informação sobre a existência dos instrumentos que auxiliam para a construção e o desenvolvimento dos conhecimentos no ambiente escolar.

A Tecnologia Assistiva que historicamente se dispunha no Brasil, era representada apenas por máquinas de impressão em braile, pertencentes ao Instituto Benjamin Constant, do Rio de Janeiro e à Fundação Dorina Nowill, de São Paulo. Somente a partir da década de 1990 passaram a ser ampliadas para outras possibilidades de tecnologias criadas no Instituto Tércio Pacitti de Aplicações e Pesquisas Computacionais (NCE/UFRJ) para auxiliar pessoas com deficiência visual. Hoje, os principais produtos do mercado se encontram listados no Quadro 7 a seguir:

Quadro 7 – Principais produtos de TA disponíveis

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS	TÉCNICAS DE USO
Dosvox	Sistema de computação que se usa através de uma interface trivial em que os comandos são feitos por letras do teclado ou pelas setas, e o feedback, dado por síntese de voz.
Leitores de tela utilizados no Brasil: NVDA (gratuito) Virtual Vision (gratuito) Jaws (<i>software</i> comercial para <i>Windows</i>) Orca (gratuito para <i>Linux</i>) VoiceOver (gratuito para <i>Mac</i>)	Sintetiza em voz textos escritos na tela.
Leitores de tela para <i>smartphones</i> e <i>tablets</i> : TalkBack (embutido no <i>Android</i>) VoiceOver (para <i>iPhone</i>)	Interação através do movimento do dedo sobre a tela de vidro do aparelho, com o correspondente feedback auditivo.
Sintetizadores de voz: LianeTTS (gratuito para <i>Dosvox</i> e <i>Linux</i>).	Dispositivos ou softwares usados para traduzir texto em sons da fala humana.
Leitores de textos: Dorina <i>Daisy Reader</i> (Fundação Dorina Nowill) <i>MecDaisy</i> (distribuído pelo MEC) VictorReader	Programas para leitura através da síntese de voz de textos digitais
Impressoras braile	Conversão de todo tipo de texto eletrônico para leitura e escrita tátil
Braille fácil	Programa gratuito que permite que a criação de uma impressão em braile seja realizada com um mínimo de conhecimento da codificação braile.
Linha braile ou <i>Display</i> braile	Hardware que exibe em braile a informação da tela ligada a uma porta de saída do computador.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Borges (2022).

A presença desses recursos no ambiente escolar é de considerada relevância para a inclusão do estudante cego, para que possa desenvolver-se e potencializar suas habilidades, seu desempenho cognitivo. Do contrário, a ausência desses e de outros recursos que possam auxiliá-lo compromete sua participação com relação à aprendizagem, de modo restrita ou inexistente (Bersch, 2013).

É inquestionável a importância da TA para uso das pessoas com deficiência. Dessa forma, espera-se que políticas públicas sejam mobilizadas para que promovam avanços no acesso e uso (Garcia *et al.*, 2017). Mesmo que tenhamos políticas públicas bem elaboradas e que sejam amplamente articuladas, se não houver um adequado planejamento e a busca por estratégias que potencializem as habilidades do estudante, a fim de construir sua autonomia, sua aprendizagem, os resultados podem não se apresentar muito significantes.

De acordo com estudos apresentados pelo Ministério da Ciência e Tecnologia da Informação e Comunicação, que tratam acerca da demanda e do acesso das pessoas com deficiência à TA no Brasil, há ausência de conhecimento sobre os recursos necessários ao apoio à aprendizagem, e baixa utilização destes produtos de TA, o que transforma em desafiadora a perspectiva de sociedade inclusiva (Pinheiro, 2021). Sobre esse tipo de realidade, foi produzida uma pesquisa no Distrito Federal, pelo DIEESE (2010), realizada com pessoas com Deficiência Visual, a respeito da utilização de Tecnologia Assistiva para acessar o computador, que resultou nos seguintes números: 8,5% utilizam TA; 56,7% não utilizam; 34,8% não conhecem.

Fica entendido que é das políticas públicas a função de transformar essa realidade em ações efetivas para o acesso e o uso de TA, porém, essa transformação só acontecerá com a participação, sensibilização e empenho dos educadores que lidam diretamente com a pessoa com deficiência e sua inclusão.

Com a finalidade de fazer levantamento dos desafios e propor ações e investimentos em TA em nosso país, foi criado o que se denominou de Livro Branco da Tecnologia Assistiva no Brasil, em 2017. Sua elaboração foi uma iniciativa do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), Secretaria de Políticas e Programas de Pesquisa e Desenvolvimento (SEPED), Departamento de Políticas e Programas de Inclusão Social (DEPIS), com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e parceria do Instituto de Tecnologia Social – ITS BRASIL, e se constituiu com a participação de diversas pessoas de diferentes regiões do país, que desenvolvem ações ou pesquisas voltadas

para a TA, todas com o intuito de superar barreiras e promover avanços na área. A intenção é rever todo o trabalho em 10 anos e traçar novas propostas a partir dos desafios percebidos de futuro, para que se tenha um país mais justo, inclusivo e solidário.

O livro foi dividido em três partes. Na primeira, aborda Conceitos e Normativas de referência; na segunda, fala dos Desafios e Propostas; e na terceira explicita Propostas prioritárias. A segunda parte foi elaborada a partir de uma metodologia e processo de trabalho de seminários, o que resultou em um rol de propostas e desafios indicados para diversas atividades de 6 setores com TA: Vida Diária; Acessibilidade Arquitetônica, Mobilidade e Transporte; Saúde; Educação e o Trabalho; Esporte, Turismo, Cultura e Lazer; e Pesquisa, Desenvolvimento e Educação.

Para cada setor de atividade foram criados desafios e propostas nas seguintes temáticas: Usabilidade; Acesso; Concessão; Mercado; Conhecimento; Desenvolvimento; Produção; Certificação; Formação; Divulgação e Avanços.

Com esses aspectos, destacamos na obra as propostas e desafios destinados à tecnologia Assistiva para a Educação, conforme apresentamos no Quadro 8 abaixo.

Quadro 8 – Tecnologias Assistivas para a Educação e o Trabalho

Temática	Desafio	Proposta
Usabilidade	Os produtos assistivos têm o potencial de auxiliar as pessoas com deficiência na aprendizagem das mais diversas disciplinas, mas isso ainda é muito pouco explorado no Brasil.	Desenvolver produtos assistivos que promovam a aprendizagem das mais diversas disciplinas, que levem em consideração as deficiências, explorando diversos métodos e tecnologias.
Acesso	Ainda incidem muitos impostos sobre os produtos assistivos, o que dificulta o acesso.	Garantir o processo de obtenção de Tecnologia Assistiva de baixo custo, voltada para a educação e o trabalho.
Concessão	Não há uma rede estruturada para concessão de produtos assistivos que permita atender toda a demanda.	Conceder produtos assistivos de qualidade e que atendam às necessidades de todas as pessoas com deficiência, nos espaços de educação e trabalho.
Mercado	Há pouca diversidade de produtos assistivos disponível no mercado; Faltam no mercado materiais didáticos em braile para pessoas com deficiência visual e com letras ampliadas para pessoas com baixa visão.	Oferecer ao mercado opções de produtos para tornar acessíveis a escolas e a postos de trabalho, bem como outros espaços de participação.

Conhecimento	Faltam centros de referências para desenvolvimento de materiais e orientação de profissionais e usuários; Há carência de informação e mecanismos de consulta que permitam aos usuários fazerem escolhas responsáveis.	Estimular a troca de informações por meio de instituições que atuam na inclusão e acessibilidade e Tecnologia Assistiva.
Desenvolvimento	Faltam procedimentos sistemáticos de <i>feedback</i> entre os profissionais da educação e do trabalho e os usuários das tecnologias em todo o Brasil.	Garantir o envolvimento de pessoas com deficiência no desenvolvimento de tecnologias voltadas à educação e ao trabalho como fator determinante na busca de boas soluções técnicas.
Produção	A falta de informação sobre os produtos e a falta de profissionais qualificados para indicá-los também têm um impacto no mercado, limitando o consumo e a rede de distribuição especializada.	Estimular a produção de produtos assistivos e outros recursos voltados à comunicação aumentativa, alternativa e ampliada, similares aos importados.
Certificação	Falta um conjunto definido de critérios técnicos para certificar os produtos assistivos para a educação.	Criar selos de qualidade com avaliações técnicas e objetivos de uso.
Formação	Faltam oficinas pedagógicas que estimulem, treinem e informem os usuários para todas as possibilidades que oferecem os produtos assistivos nos ambientes da educação e do trabalho.	Fazer parcerias com escolas técnicas para formar profissionais que atuem na manutenção e reparos de produtos assistivos.
Divulgação	Muitas pessoas com deficiência, familiares e profissionais ligados ao tema não estão bem-informados sobre o acesso e a aquisição de produtos assistivos.	Divulgar na grande mídia formas de crédito disponíveis para aquisição de produtos assistivos.

Fonte: Garcia et al. (2017).

Esses desafios e propostas voltados para a Educação e o Trabalho em TA foram pensados principalmente nas questões de aquisição e uso de produtos que viabilizem as atividades das pessoas que deles necessitem, e são eles considerados materiais que visam fazer compensações, neutralização ou facilitação para superação de barreiras ao realizar suas atividades de ensino e de aprendizagem ou mesmo no desenvolvimento de atividades no trabalho (Garcia *et al.*, 2017).

Tratam de necessidades de uso e direcionamentos assertivos para profissionais e estudantes, dentro e fora dos espaços escolares, e que sirvam de suporte ao trabalho.

Os avanços registrados, voltados para a educação, deram-se na disponibilização de algumas ferramentas para auxiliar na aprendizagem, pois em todos os municípios brasileiro há escolas com recursos de TA. Mesmo que haja recursos e equipamentos de Tecnologias Assistivas em salas de aulas, eles não têm sido suficientes, nem garantia de uso na aprendizagem para os estudantes com deficiência, principalmente os estudantes cegos.

4 EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE CEGO: experiências no contexto do município de João Pessoa

Inicialmente, apresentamos neste capítulo uma panorâmica de como foi pensada a estrutura para realização desta pesquisa, uma reflexão sobre a Educação Geográfica no contexto da Educação Especial e sua contribuição na aprendizagem do estudante cego. Em seguida, uma contextualização do espaço pesquisado, seu histórico na educação de pessoas cegas; demarcação para saber quantos professores tiveram experiência com estudantes cegos na rede regular de ensino e suas características. por meio da aplicação de questionário, lançado aos professores através de meio eletrônico; análise das entrevistas feitas com professores que trabalharam com estudantes cegos, e com os próprios estudantes, demonstrando seu percurso na Educação Básica; e finalizamos com uma caracterização do ICPAC como parceiro da rede pública.

A importância e o papel do professor de Geografia na aprendizagem do estudante da Educação Básica têm bastante evidência nesta pesquisa, principalmente quando tratamos do ensino dos estudantes cegos. Para seus encaminhamentos, há um aporte legislativo quanto ao embasamento da educação da pessoa com deficiência no Brasil, bem como de seu processo de inclusão, e no Estado da Paraíba.

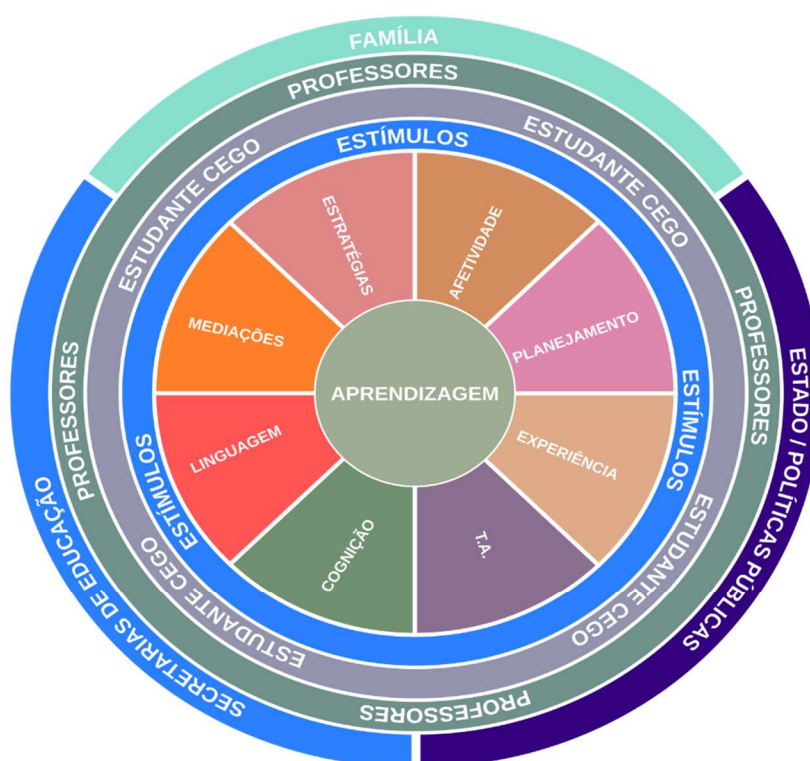
Podemos considerar que ainda nos encontramos em processo do trabalho com a Educação Geográfica na construção da inclusão, e há professores buscando um melhor caminho em prol da aprendizagem dos estudantes cegos, assumindo assim sua função social. São professores que, no seu saber, na sua capacidade de ensinar, encontram formas de mediação capazes de encaminhar a aprendizagem. Desta forma, assentimos “que é exigida do professor uma atividade que demanda capacidade intelectual para se agir com ética, responsabilidade e coerência” (Jesus; Effgen, 2020, p. 135).

Apresentamos o que foi percorrido em toda a construção da ideia dessa pesquisa e o seu imbricado com os elementos retirados das entrevistas e questionários com os participantes. São relatos autênticos de práticas que evidenciam a realidade vivida por cada protagonista no município de João Pessoa-PB, sistematizados em alguns subitens.

Uma panorâmica dessa tese sobre cada item pesquisado em sua importância na constituição da estrutura que favorece a aprendizagem dos estudantes cegos

através do viés da Educação Geográfica inclusiva pode ser observada na Figura 4 abaixo, que apresenta a importância de cada elemento participante do processo de aprendizagem do estudante cego por nível de responsabilidade.

Figura 4 – Representação panorâmica da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2023).

A primeira e maior condução do estudante cego em sua efetiva participação social e educativa é feita pela família, pela obrigação da matrícula e sua responsabilidade enquanto instituição social. Em seguida vem o Estado, que conduz e cria as políticas públicas direcionadas ao amplo amparo das pessoas com deficiência e seus direitos enquanto cidadãos e as Secretarias de Educação, que se organizam para o atendimento e acompanhamento mais próximo, assegurando a efetivação desses direitos constituídos pelo Estado.

Logo depois, no nível imediato, tem-se a importância do trabalho dos professores na condução do desenvolvimento da aprendizagem com seus conhecimentos acadêmicos e práticas pedagógicas que fazem a execução do repertório legal da atuação profissional e sua capacidade de mobilizar conhecimentos em situações diversificadas que o provocam constantemente. A atuação dos professores de Geografia se constitui através da mediação, que toma movimentos pelos caminhos da Educação Geográfica para alcançar a aprendizagem dos estudantes e seu desenvolvimento do pensamento espacial para melhor atuação diária.

No outro nível da panorâmica, o principal protagonista desta pesquisa é o estudante cego, que chega ao ambiente escolar constituído de amplos direitos enquanto cidadão. Mas não é só com direitos documentados que esses estudantes chegam aos espaços escolares, é, principalmente, com a necessidade de ser atendido equitativamente. Espera-se que o conjunto que compõe e abarca a escola esteja disponível para tê-lo como estudante e o atenda com estímulos capazes de levá-lo à aprendizagem, sem considerar nenhum empecilho, contribuindo na constituição do raciocínio espacial.

Os estímulos apontados nesta pesquisa rumam para o aprendizado, objeto de destaque e desafiador no contexto da inclusão. Dessa forma, na escola, quando há empatia, afetividade e respeito às diferenças, acreditamos ser possível alcançar a aprendizagem dos estudantes cegos, trilhando os caminhos dos direitos garantidos e das práticas possíveis.

4.1 Educação geográfica e desenvolvimento cognitivo dos estudantes cegos no contexto da educação especial

A Geografia na Educação Básica tem como objetivo maior proporcionar o desenvolvimento do pensamento espacial dos estudantes, para que possam compreender e transformar com consciência o meio do qual participam, o seu dia a dia, bem como constituir-se enquanto cidadãos. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como documento normativo, consta na sua conceituação que a Geografia trata do desenvolvimento do pensamento espacial:

Desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fático (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e espaço) e para o exercício da cidadania (Brasil, 2019, p. 360)

Associando ao cenário educacional brasileiro, a Geografia, ao longo do tempo, apresentou-se de diversas formas como disciplina escolar, de maneira que praticamente se deu um entendimento superficial, perdendo coesão no seu papel de ciência social, que deveria contribuir com a formação de cidadãos conscientes, éticos e reflexivos, mas que hoje busca se redesenhar nos campos teórico e prático alinhada ao desenvolvimento do raciocínio geográfico num desafio de aprendizagem capaz de superar a sustentação da pura descrição ou caracterização dos lugares e das paisagens.

Nessa observação, ressaltamos a afirmação de Lacoste (1988), na década de 70, ao afirmar que a Geografia ainda era a única disciplina que não tinha um saber que se aplicaria na prática fora do sistema de ensino. Essa afirmação não ficou nas práticas do século XX, ainda é realidade em escolas de educação básica no adiantado século XXI.

Como disciplina escolar, podemos caracterizá-la, ainda, à Geografia Tradicional, de vertente positivista, que se apresenta como apropriação da observação, experimentação e comparação de resultados, pois seus estudos se caracterizavam e se apresentavam como de “restringir-se aos aspectos visíveis do real, mensuráveis, palpáveis” (Moraes, 2007, p. 7), sempre pautada em descrições exauridas dos lugares. Sobre essa educação tradicionalista, fragmentada, Andrade colaborou dizendo ser um entendimento que reflete o estudante passivo.

Tratava-se de um ensino fragmentário, estático, e alienante, no qual o papel do aluno era apenas a memorização e a reprodução dos conteúdos, sem um compromisso com a formação de pensamento, compreensão e entendimento da realidade vivida. Portanto, **as experiências vivenciadas pelos alunos não eram relevantes** no ensino tradicional, sendo o conhecimento do professor considerado como verdade absoluta, e repleto de valores incontestáveis (Andrade, 2011, p. 25, grifo nosso).

De forma tradicionalista, a Geografia se assemelha e se torna entendida como uma disciplina na qual não há necessidade de reflexão, apenas como uma apresentação descritiva que deve ser memorizada e reproduzida quando solicitada

pelo professor na escola, que, inclusive, coloca-se como aquele que detém o conhecimento. Nesse viés, Cavalcanti (2013, p. 18) considera que essa Geografia é caracterizada “pela estruturação mecânica de fatos, fenômenos e acontecimentos divididos em aspectos físicos, aspectos humanos e aspectos econômicos”.

A sociedade foi se modificando, e as necessidades do dia a dia também, o que na constituição do entendimento do pensamento geográfico fez surgir o movimento de renovação da ciência, mais evidente a partir da década de 70, ao que se denominou de Geografia Crítica, com proposta de inovação dos conceitos geográficos, que fosse capaz de construir críticas ao modelo vigente da época. Por conta desse movimento, as escolas também precisaram se inteirar, mas não conseguiram apresentar as mudanças necessárias.

Nessa reflexão sobre o pensamento geográfico, Straforini (2004, p. 67) afirma que “o centro de preocupação da Geografia Crítica passa a ser as relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção do espaço, exigindo dessa forma, a negação dos velhos pressupostos da Geografia Tradicional”. Diante de muitas discussões acerca da Geografia crítica, a década de 90 iniciou cheia com novas necessidades e contestações sobre os encaminhamentos da Geografia, não havendo mudanças significativas em seu objetivo principal nas salas de aulas, percebidas ainda neste início de século XXI.

Entendemos que o discurso da Geografia Crítica se deu muito mais de forma ideológica, com ênfase acadêmica, do que dentro dos espaços escolares, na Geografia Escolar. Os efeitos dessa Geografia Crítica pouco foram percebidos nas escolas de Educação Básica, que mantiveram os conteúdos como sendo mais importantes, sempre baseados nos fundamentos metodológicos da Geografia (Cavalcanti, 1998)

Mesmo não tendo sido uma mudança que pudesse ser considerada de ampla satisfação de renovação, atendendo à academia e ao ensino escolar da ciência geográfica, serviu para que reflexões mais politizadas surgissem, o que enfraqueceu as análises que não consideravam a realidade vivenciada pela sociedade contemporânea.

Para a Geografia deixar de ser identificada como disciplina que não exige raciocínio, que dá importância à memorização, a “absorver conhecimento”, Castellar (2005) ressalta que é um desafio, nesse contexto, “construir a ideia de espaço na sua dimensão cultural, econômico, ambiental e social”. O desafio aponta para as novas

posturas, de tomar iniciativas capazes de desenvolver ações que levem a reflexões do real, do vivido, da diversidade da dinâmica do espaço, uma leitura que não é fácil, pois exige flexibilidade constante no aprender, no uso das linguagens diferentes, para aprendizagens diferentes, num contexto amplo de sociedade, principalmente quando se tratar da educação especial, num contexto inclusivo.

Nesse aspecto de buscar formas reais e adequadas de ensinar Geografia, dar novos rumos didáticos e colocar em prática metodologias que contribuam para a aprendizagem dos estudantes são reflexões que já se tornaram notórias nas últimas décadas, em que se busca superar as práticas convencionais que não apresentam muito sentido, citadas por muitos autores em suas pesquisas¹⁸ como ineficazes na construção do conhecimento geográfico.

Na insatisfação dos resultados de práticas convencionais de ensino, principalmente quando adentramos na necessidade do ensino inclusivo, devido à ampla diversidade de aprendizagem, vemos como sendo um caminho mais assertivo para professores de Geografia desenvolver Educação Geográfica e, dessa forma, corroboramos com Andrade (2011) quando este diz que ela deve estar relacionada a uma linguagem própria da Geografia, numa relação entre o pensar pedagógico e o pensar geográfico.

Dessa forma, é justificado não se tratar apenas de ensinar assuntos com temas geográficos, mas compreender como esses saberes contribuem para nossas ações diárias, em que agimos como sujeitos participantes, e “os relacionem com as experiências vividas pelas crianças [...] e a perceber seu papel e sua função na construção do mundo” (Andrade, 2011, p. 30-31).

Fazer críticas ao modelo utilizado para trabalhar Geografia como sendo de aprendizado conteudista, ensinados nas escolas para apenas serem decorados e reproduzidos nas avaliações, “despreocupado com o entendimento e a compreensão do mundo [...] destacando-se como um instrumento de aprisionamento ao pensamento vigente” (Andrade, 2011, p. 24), foi e ainda é mais fácil de situar e reproduzir no contexto histórico e curricular, do que mudanças efetivas na prática cotidiana de quem ensina e de quem precisa aprender.

Acreditamos, assim como aponta Castellar (2005), que é na leitura do mundo e no processo do como ensinar a ler o mundo que se dá a transformação e a perda

¹⁸ KAERCHER (2004); OLIVEIRA (2015).

do rótulo de matéria decorativa atribuída à Geografia. O significado dessa leitura deve transcender a percepção das formas naturais e construídas, fazer explorações que vão ao encontro dos conceitos que estruturam o conhecimento geográfico. A autora considera a conceituação da educação geográfica como sendo na forma do saber agir que dá forma, significado.

O saber agir sobre o lugar de vivência é importante para que o aluno conheça a realidade e possa comparar diferentes situações, dando **significado ao discurso geográfico – isso seria a concretização da educação geográfica**, do mesmo modo que ocorre com a Matemática, a Física, ou outras áreas do conhecimento escolar (Castellar, 2005, p. 213, grifo nosso).

A ruptura com um ensino conteudista, para outro com oportunidades de construção de conhecimentos mediado pelo professor, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades do estudante vem sendo almejado desde as inquietações propostas pela Geografia Crítica, mas pouco se tem percebido mudança nas práticas educativas hodiernas, pois “é sabido que os avanços teóricos obtidos têm chegado muito lentamente à prática escolar, que permanece respaldada em concepções tradicionais” (Cavalcanti, 1998, p. 11).

Atribuímos às ações aquelas que possibilitam mudanças e que devem partir de impulsos na formação inicial e nas orientações nas formas de praticar dos professores. Como acentua Silva (2021), os conhecimentos devem subsidiar a compreensão de situações geográficas, e somente “a partir disso é que será possível extinguir da educação básica um ensino de Geografia descritivo, fragmentado e assentado no estudo isolado dos componentes espaciais” (Silva, 2021, p. 102).

Em sua pesquisa, a autora (2021) destacou como os professores operam o conhecimento para mobilizar o raciocínio geográfico:

O raciocínio geográfico é uma operação mental e particular do sujeito, contudo, a formação inicial do professor de geografia deve fornecer subsídios e ferramentas para que o sujeito aprenda a operar com esse raciocínio para interpretar situações geográficas e compreender a espacialidade de fenômeno (Silva, 2021, p. 101).

Nas conclusões da autora, mesmo os professores têm dificuldades em mobilizar o raciocínio geográfico, e que “quanto menos o professor se apropria das linguagens, mais lança mão de informações do senso comum, se distanciando da mobilização do raciocínio geográfico” (Silva, 2021, p. 101).

A dificuldade que se encontra na educação e a difícil superação de fazer mudança foi considerada por Bachelard (1996) como obstáculos epistemológicos, por serem uma barreira à criatividade e à curiosidade necessárias no processo de educação e construção de cidadãos mais participativos. Sem mudanças, “imperava a cultura da repetição da lição, que se pode fazer entender uma demonstração repetindo-a ponto a ponto” (Bachelard, 1996, p. 23). Para este autor, o reconhecimento dos obstáculos é importante para superá-los.

Superar o obstáculo epistemológico promove oportunidade para uma nova postura de intervenção, novas concepções sobre o processo de aprendizagem, tanto para o professor como para os estudantes, que terão diferentes estratégias para o desenvolvimento da sua cognição e a subsequente aprendizagem. É um novo agir, planejado com o que podemos denominar de maturidade teórico-prática, que dá segurança nas escolhas das estratégias para mediação, assegurando aprendizagem significativa.

Sobre maturidade teórico-prática, a colocamos e a compreendemos como sendo o conhecimento e entendimento que o professor tem sobre a Geografia, desde a experiência na sua formação acadêmica, perpassando pelas experiências práticas diárias até o momento em que começará a transformar esses conhecimentos em estratégias a serem mediadas em sala de aula, levando em consideração as peculiaridades biológicas e cognitivas dos estudantes e seus espaços de vivências. Ou seja, um imbricado de conhecimento e de práticas escolares, vivências que dificilmente serão registradas nos livros didáticos, devido às peculiaridades culturais, dando evidência à autonomia dos professores para desempenharem sua maturidade teórico-prática, somada às estratégias utilizadas através da Educação Geográfica.

Na construção dessa maturidade, o aprimoramento vem desde a formação docente que, de acordo com Paulo Freire (1998), deve ser constante. Em suas práticas educativo-críticas, evidencia que ensinar não é “*transferir conhecimento*”, mas um ato de retribuição constante do sujeito formador que se forma e re-forma, que aprende e re-aprende, constituindo-se como objeto do seu ato formador. O autor afirmou que “não há docência sem discência¹⁹” (Freire, 1998, p. 25); que o professor ensina e aprende constantemente, num ato inacabado, para exercer seu papel de mediador dos conhecimentos necessários aos estudantes.

¹⁹ Ato de aprender; aprendizagem; característico de quem aprende (DICIO, 2022).

Os conhecimentos profundos e epistemológicos da Geografia interessam muito mais a nós, profissionais da Geografia, ou aos que estão em formação acadêmica em Geografia, porque é com essa ciência que atuamos nas salas de aulas, do que propriamente aos estudantes da Educação Básica (EB), que precisam se desenvolver de forma ampla em suas competências e habilidades, mesmo que da compreensão da Geografia resulte melhores atuações no espaço vivido. Portanto, os estudantes da Educação Básica dificilmente irão atingir maturidade epistemológica em Geografia, pois mesmo que atinjam, não o farão de forma clara e consciente, porque o desenvolvimento necessário aos estudantes da EB perpassa pela incitação da sua cognição, seu despertar para a aprendizagem, uma inquietude para saber, fazer utilização do diálogo constante para agir no ambiente no qual se está inserido.

Aos estudantes, têm-se assegurados, em documentos oficiais da educação brasileira, seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE), e como documento básico a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Por ela, há de se assegurar que os estudantes se desenvolvam e aprendam através das suas indicações de dez competências gerais. Na BNCC é ressaltado que a sociedade contemporânea “impõe um olhar inovador e inclusivo” (Brasil, 2017, p. 14), e que lhes sejam ofertados muito mais do que acúmulo de informações. Isso requer dos participantes desenvolver competências:

O desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2017, p. 14).

Para que a Geografia escolar deixe de ser identificada como conteudista e considerada tradicional, sua marca reconhecida por décadas, é importante que haja uma valorosa mudança nos aspectos didático-pedagógicos, para que os estudantes sejam estimulados em suas habilidades e competências (Straforini, 2006; Cavalcanti, 1998).

Nesse aspecto, por parte dos estudantes, o desenvolvimento das habilidades e competências se dá pela participação, o uso de sua percepção e o espaço, o significado do que se compartilha e depreende a partir das experiências mediadas na

escola, tudo passa a fazer mais sentido tanto para pessoas visuais como para não visuais.

Quando apresentamos esses discursos queremos evidenciar a Educação Geográfica como um viés importante para desenvolver práticas diárias e a cognição através de conteúdos e de aprendizagem significativa. Assim também contribui Callai (2013, p. 44) sobre a Educação Geográfica que “caracteriza-se, então, pela intenção de tornar significativos os conteúdos para compreensão da espacialidade, e isso pode acontecer por meio da análise geográfica, que exige o desenvolvimento de raciocínio espaciais”.

Daí acreditamos na importância em compreender e utilizar práticas de ensino através da Educação Geográfica, superando aprendizagens repetitivas. Bem interpretando essa necessidade, Castellar (2005) nos diz que se deve fazer mudanças nas práticas, adotando outras possibilidades:

Passar a adotar práticas de ensino que invistam nas habilidades: análises, interpretações e aplicações em situações práticas; trabalhar a cartografia como metodologia para a construção do conhecimento geográfico, a partir da linguagem cartográfica; analisar os fenômenos em diferentes escalas, compreender a dimensão ambiental, política e socioeconômica dos territórios (Castellar, 2005, p. 221).

E é nesse contexto e no desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes na EB que a Educação Geográfica se faz muito mais eficaz no seu lugar de importância em atender aos documentos oficiais, bem como atender à educação inclusiva. Mais do que uma política de inclusão implementada à educação brasileira, torna-se um compromisso e novas atuações com posicionamentos diferentes na organização escolar, pois as práticas tradicionais não atendem à diversidade existente das necessidades de cada um, em especial à criança com deficiência (Campos, 2016).

A educação inclusiva ainda se faz pouco compreendida nos espaços escolares, sendo também pouco praticada, principalmente na tramitação do currículo escolar. É compromisso da escola assegurar a superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes com deficiência, e é na figura do professor, principalmente, que esse compromisso se realiza, porque são estes profissionais que lidam diretamente com o dia a dia dos estudantes, bem como verificam e estimulam o aprendizado, o desenvolvimento cognitivo.

As dificuldades enfrentadas pelos professores são atribuídas à sua formação individual e cultural, em se perceber como profissional limitado, frágil e ter pouca informação sobre aquilo que desconhece e teme (Amaro, 2009). Assim, justificativas são postas pelo profissional, por se sentir despreparado para uma educação para todos e com tanta diversidade de compromissos, com projetos a serem desenvolvidos na escola, fazer mediação e despertar a cognição dos estudantes. Ao mesmo tempo, vê como legítimas as reivindicações e queixas, sobretudo a falácia no sistema educacional, a pouca estrutura capaz de valorizar seus profissionais, os espaços de formação para práticas educativas e as vivências.

Essa responsabilização escolar sobre a aprendizagem e os caminhos para se chegar aos seus mecanismos do aprender é apontada para a figura do professor, e como afirmou Omote (2000), o professor é peça importante na dinâmica do sistema escolar, por ser ele o responsável em desenvolver um ambiente, adequado ou não, na sala de aula, para a aprendizagem do estudante. Reafirma ainda a importância do professor como sendo:

Uma peça extremamente importante no conjunto de engrenagens que movimenta todo o sistema escolar. Ainda que um número imenso de condições adversas possa ser arrolado, é necessário considerar que depende do professor o clima que pode ser criado no interior da sala de aula. A qualidade da relação ensino-aprendizagem depende muito dele (Omote, 2000, p. 60).

É o professor, em sua atuação com a Geografia Escolar, o maior investidor para que o estudante aprenda e o faça com significado, através da mediação didática referente aos conteúdos de Geografia (Cavalcanti, 2017). Importante se faz que os professores assumam o papel de transformadores, que queiram mudanças constantes, que sejam reflexivos, questionadores do modelo de escola que se tem para a sociedade que está posta, e perceba as necessidades da comunidade onde atua.

As transformações proporcionadas pelos professores de Geografia e pela comunidade escolar devem garantir que o estudante se torne apto a “ler” o mundo, contudo, para isso o estudante precisa entender o mundo, para que nele saiba se desenvolver a partir de suas ações diárias, participar com consciência, e se veja como parte de um todo, que se perceba como aquele que age, mas que também sofre influência das ações coletivas e individuais em diferentes escalas (Seferian, 2008).

“Na leitura de mundo”, reportando-nos à fala de Paulo Freire (1986), é na interação com o meio, na percepção do seu entorno e na motivação afetiva que o estudante, como aquele que interage e assume uma postura de observador que reflete criticamente aquilo que vive e que pode reconstruir ou reconstruir-se, vai se desenvolvendo em diferentes momentos e fases de aprendizagem, enquanto cresce.

As fases de aprendizagem vão, ao longo do tempo, transformando as estruturas conceituais em cada vez mais estruturadas e complexas. Sendo assim, as “alterações no sistema cognitivo ocorrem a partir das representações mentais que os seres humanos possuem e que compõem a base na qual se desenvolve a aprendizagem” (Seferian, 2008, p. 43).

O indivíduo se constitui como sujeito através de um processo contínuo de interações, e seu desenvolvimento se dá pelas inter-relações culturais, sociais e históricas (Vigotsky, 1983). Estabelece uma compreensão de mutualidade entre singularidade e coletividade; subjetividade e objetividade; biológica e cultural; histórica e dialética. A relação que o sujeito constitui com a cultura e seus contatos sociais, a proximidade com esses contatos vai dando contornos através das interações, definindo o que é indivíduo/sujeito, interno/externo.

Em documentos oficiais de educação no Brasil²⁰, a teoria de Vigotsky é uma orientação plausível para uso no trabalho pedagógico, pela sua abordagem histórico-cultural, visto que é um auxílio na compreensão do desenvolvimento humano.

O autor foi um psicólogo que se destacou por desenvolver pesquisas na área do desenvolvimento da aprendizagem. Proponente da psicologia histórico-cultural, criou o conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e das condições de vida existentes. Ajudou a fundar o Instituto de Estudos da Deficiência, em Moscou, onde, juntamente com outros psicólogos e pedagogos, testaram suas teorias, que foram divulgadas e estudadas em vários países, numa busca por melhorias no ensino e, consequentemente, no desenvolvimento do ser humano em sociedade. Baseados em seu trabalho, muitos espaços escolares buscam compreender seus estudos e transformar suas práticas, constituindo auxílios importantes no desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Na escola, todos fazem parte (ou deveriam fazer) da concepção consciente de ser humano, que partilham das intenções da aprendizagem. Dessa forma, saber sobre

²⁰ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017, 2019).

as concepções dos professores de Geografia, quando precisam trabalhar com estudantes cegos, faz-se importante para identificar como ocorrem as relações de mediação e aprendizagem, e quais as dificuldades apresentadas.

Pesquisas sobre concepção de professores no seu ato de ensinar, considerando a psicologia histórico-cultural, afirmam que “o processo de construção das crianças e visões dos indivíduos tem um caráter dinâmico e de contínua transformação”, construindo-se a partir das múltiplas aprendizagens e experiências vivenciadas pelo sujeito (Mattos, 2009, p. 45).

É nas trocas e nas vivências que o sujeito se forma, num *continuum* de aprendizagem, assim, todos se tornam aprendentes. Na abordagem histórico-cultural, o sujeito não se resume à sua incapacidade, mas no que é possível no desenvolvimento, na construção de suas relações sociais. Desta forma, devemos considerar o que o indivíduo traz para a sala de aula, ou mesmo para o espaço escolar, um imbricado, não se diferencia, mas se junta numa relação comum de interesse e aprendizagens.

A prática da educação inclusiva necessita desse entendimento, de questionamentos para se reestruturar a partir da escola, com profissionais que reconfigurem suas ações e se coloquem também como aprendizes sempre que forem solicitados, e com amadurecimento de ideias sobre o outro, percebendo a necessidade do outro. Ao mesmo tempo, entender sobre a dificuldade que é acompanhar as solicitações constantes numa sociedade com políticas inconstantes, das necessidades do imediatismo, do individualismo.

São relevantes para este texto as ideias de Vigotsky (1983, 1997), bem como suas reflexões sobre a criança com deficiência e seu desenvolvimento. Suas observações e registros foram feitos com relação a crianças órfãs, surdas e cegas (no pós-guerra) na Escola de Zagorsk, na Rússia. Em um documentário produzido pela BBC (1992), é possível constatar, a partir de depoimentos de pessoas que estiveram nessa escola, como as determinações histórico-culturais defendidas por Vigotsky indicavam para uma prática sustentada em instrumentos culturais adaptados à estrutura psicológica para aqueles com deficiência, bem como o uso de procedimentos pedagógicos especiais que os auxiliavam na dominação dos instrumentos a elas apresentados.

Muitas foram as tentativas e buscas por criar instrumentos culturais especiais e adaptados para os estudantes da Escola de Zagorsk. Na construção desses

caminhos, utilizavam aparelhos capazes de aumentar os sons, a fim de entender a fala pelas vibrações sentidas pela caixa de som ou pelas cordas vocais, ou mesmo pelo alfabeto manual, Libras, usando apenas uma das mãos. Para os estudantes cegos, os sinais foram apresentados pelo toque das mãos, principalmente para aqueles que não tinham referencial de imagens, iniciavam pelo gesto, depois pela fala com os dedos e a usar o braile.

No documentário dá para perceber o quanto a dedicação de Vigotsky e dos profissionais que o auxiliavam na utilização das técnicas, lutando e esforçando-se para apresentar uma teoria que mostrasse que há capacidades nas pessoas para além de sua considerada deficiência, que há modos diferentes de se desenvolver e uma enorme diversidade em aprender. O relato de Natasha (BBC, 1992), ex-aluna da Escola de Zagorsk e principal depoente no documentário, ressalta que mesmo que seus professores fossem capazes de ouvir e enxergar, ainda assim não seriam capazes de compreendê-la, mas que isso a tornava grata pela paciência que eles tinham quando realizavam seus trabalhos tentando ensiná-la.

O que em seus estudos Vigotsky (1997) considerou núcleo primário (características biológicas) e núcleo secundário (determinantes sociais) fica demonstrada na fala de Natasha. E fica demonstrado também que hoje, mesmo com políticas públicas que determinam a inserção das pessoas com deficiência, preferencialmente que o ensino deva ser ofertado em turmas e escolas regulares, há barreiras de aceitação e concepção por parte de alguns professores, por motivos já explicitados nesse trabalho, ou mesmo comunidade escolar sobre a aprendizagem dos estudantes cegos.

Podemos identificar em muitos estudos apresentados em Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), em dissertações, teses e artigos²¹, a respeito da concepção de professores sobre a inclusão de estudantes cegos nas aulas e em salas regulares de ensino, respostas como: “falta de recursos prontos para uso, falta de formação adequada e o desconhecimento sobre como ensinar e ensinar de maneira significativa é recorrente”. Ainda se espera que a graduação prepare, dê conta da demanda da diversidade existente na sociedade, não sendo de todo isso possível. Mas é aguardado que se dê orientações no sentido de construir caminhos que

²¹ OLIVEIRA (2005); SEFERIAN (2008); CHAVES (2010); ARRUDA (2014); JORDÃO (2015); BARROS (2017).

sirvam para atender às demandas que chegam aos espaços escolares de forma inclusiva.

Em tempos de séc. XXI, as denominações vão se reestruturando e se, em casos de não reconhecer, tentar e agregar a todos para uma educação produtiva, que faça diferença e tenha significado na vida dos seus participantes, não se constrói cidadãos. É considerado como capacitismo quando não se acredita no potencial do outro, não o reconhece como capaz até mesmo de responder algo sobre si próprio, quando o considera pessoa inapta, é preconceituoso. É tempo de não segregar, não acomodar numa ação pedagógica estanque, tradicional, a ponto de não servir para a construção e a garantia de uma educação cidadã, que não dê conta da aprendizagem significativa para todos.

Quando se recebe um estudante com laudo ou percebido como pessoa com deficiência, espera-se que a escola e seus profissionais ajam como auxiliares, que solicitem das secretarias um apoio, seja ele de que forma for necessária para atender às peculiaridades daqueles que chegam ao ambiente escolar.

Para os que chegam à escola com cegueira, alguns instrumentos artificiais, tecnológicos podem servir como auxílio, sendo alguns: a escrita tátil (braile), objetos que retratem o assunto discutido em sala (objetos do dia a dia, maquete tátil²², obras de arte), computador, celular, caneta com voz para leitura, audiolivro. Existem sistemas de signos que substituem o visual, dando caminhos para o desenvolvimento do indivíduo.

Com esses discursos e entendimentos, aprendemos que todo auxílio levará a uma independência de suas funções psíquicas. Na tese central de Vigotsky, o autor diz que os caminhos indiretos podem possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem caminho direto não está disponível (Vigotsky, 1995). O autor enriquece essa necessidade quando aponta que não se dê como importante as características negativas da criança, mas seus aspectos positivos:

[...] o novo ponto de vista prescreve que se considere não apenas as características negativas da criança, não só suas faltas, mas também um retrato positivo de sua personalidade, o qual apresenta, um quadro dos complexos caminhos indiretos do desenvolvimento. O desenvolvimento das funções psíquicas superiores é possível somente pelos caminhos do desenvolvimento cultural, seja ele pela linha do domínio dos meios externos da cultura (fala, escrita, aritmética), ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias

²² VENTORINI (2012); THESBITA (2013); GIMENEZ (2017); GROSSI (2021).

funções psíquicas (elaboração da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, da formação de conceitos, do livre-arbítrio e assim por diante). As pesquisas mostram que a criança anormal, em geral, tem atrasos justamente nesse aspecto. Tal desenvolvimento não depende da deficiência orgânica (Vigotsky, (1995, p. 451-458).

E nessa defesa está a necessidade de inserção das pessoas com deficiência em espaços escolares regulares, pois nesses espaços as limitações podem ser superadas pelos contextos sociais, e não pelas deficiências por si só. E quanto mais o estudante cego for oportunizado aos meios educacionais com o uso de recursos e metodologias diversas, mais se desenvolverá, e cabe, principalmente ao professor, preparar essa aproximação, pois, *“el defecto es no sólo una deficiencia, una debilidad, sino también la fuente de la fuerza y de las capacidades y que en defecto hay algún sentido positivo”*²³ (Vigotsky, 1983, p. 31).

Na teoria intitulada de sociocultural, discorre sobre o desenvolvimento cognitivo do aprendente, que não ocorre antes do desenvolvimento social. Para ele, as estruturas sociais e as relações sociais conduzem para o desenvolvimento das funções mentais. Enfatizou o processo, chamando-o de mediação. Na mediação existe a ligação entre o que é social e o que é pessoalmente construído através de instrumentos ou sinais, assim a criança alcança o nível interpessoal e intrapessoal (Vygotsky, 1984).

Os estudos de Vigotsky sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem foram baseados em várias teorias, sendo elas: behaviorismo, epistemologia genética, e Gestalt. Para ele, o desenvolvimento e a aprendizagem são processos distintos e mutuamente dependentes. O desenvolvimento acontece em dois níveis: o Desenvolvimento Efetivo, ou Real (DE), quando a criança consegue realizar algo por si só; e o Desenvolvimento Potencial (DP), quando é possível a criança realizar algo com a ajuda de outros (interação). Concluiu seu raciocínio dizendo que a Zona de Desenvolvimento Proximal) ZPD, um conceito cunhado por este autor, equivale ao Desenvolvimento Potencial (DP) menos o Desenvolvimento Efetivo – DE (diferenças qualitativas do ambiente social).

Procurou mostrar que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores está associado às leis sociais (históricas). Como ser social, o ser humano está em

²³ O defeito não é apenas uma deficiência, uma debilidade; também é a fonte da força e das capacidades. No defeito há algum sentido positivo.

constante interação com os outros, mediado por signos e instrumentos (Vigotsky, 1984). Afirmou ainda que todo ambiente social é uma ZPD. O comportamento apresentado por cada pessoa não se dá pela maturidade, mas pela interação (importância na educação e no papel do professor como criadores da ZPD). É pela mediação que ocorre aprendizagem e crescimento. Acreditamos que pelo uso da Educação Geográfica podemos proporcionar esse desenvolvimento.

Baseando-se no conceito de ZPD (Zona de Desenvolvimento Proximal) de Vigotsky, no uso da mediação, um outro pesquisador e estudioso, Reuven Feuerstein²⁴, foi além, e contribuindo com a instrumentalização do ato de mediar, criou o que chamou de Ensino de Aprendizagem Mediada – EAM, um trabalho com abordagem Psicopedagógica e da Educação Especial. O autor trabalhou na diversidade, recuperando crianças de diferentes culturas, órfãs de guerra, com diferentes idades, muitas com deficiência ou trauma do pós-guerra, o que o despertou para pensar formas que pudessem ajudar a combater as dificuldades delas no dia a dia e, principalmente, as dificuldades de aprendizagem, contribuindo assim com a educação e o desenvolvimento cognitivo de crianças deficientes ou de qualquer pessoa que necessite melhorar seu desempenho.

A contribuição de Feuerstein se dá principalmente pelo que ele propõe, a modificabilidade. Defende a ideia da adaptação, da modificação e evolução do sujeito, numa interação, em que a ênfase não se dá no sujeito, nem no objeto, mas nas experiências. Em sua teoria, o mediador deve ser presença obrigatória no processo de interação, e que seja conhecedor seguro de suas ações, que seja intencional.

Para Feuerstein, aprender diretamente utilizando os estímulos é importante para o desenvolvimento cognitivo, mas as funções superiores só serão alcançadas se forem mediadas, se houver interação do sujeito com a cultura. Os estímulos experienciados não explicam nem garantem a modificabilidade cognitiva do indivíduo (Fonseca, 1998). Também não considera qualquer tipo de experiência vivida, nem somente a presença de estímulos responsáveis pela aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo. Os estímulos têm suas funções de tempo, espaço e tipos, que podem anteceder ou seguir, têm seus significados.

²⁴ Esse autor era romeno e judeu. Estudou Psicologia do Desenvolvimento, clínica e cognitiva numa perspectiva intercultural. Era contrário à concepção inatista da inteligência. Criou dois sistemas que fazem uso de articulação de instrumentos. O *Learning Potencial Assesment Device* – LPAD (analisa a capacidade do indivíduo de se modificar), e o Programa de Enriquecimento Instrumental – PEI (referente a um conjunto de exercícios preparados para desenvolver funções cognitivas específicas).

Quando se recebe o estímulo, o Ensino de Aprendizagem Mediada (EAM), sendo este eficaz, maior será a possibilidade de a pessoa se tornar modificável, e sua aprendizagem deve ocorrer num contexto social diversificado. Caso se tenha privação cultural, inevitavelmente terá desenvolvimento cognitivo deficiente e com pouca modificabilidade.

Feuerstein tratou acerca da criação dos processos de intervenção e de modificabilidade cognitiva para aqueles que apresentam baixo desempenho: o LPAD (Instrumento Dinâmico de Diagnóstico do Potencial de Aprendizagem) e o PEI (Instrumento de Enriquecimento Cognitivo). Esses processos de intervenção estão sendo utilizados como auxílio na educação de pessoas com necessidades educacionais especiais e como instrumentos psicopedagógicos em vários espaços. Beyer (1996, *apud* Meier, 2008), em seus estudos sobre Feuerstein, evidencia que o autor se preocupa com as funções cognitivas deficientes, e diz que:

O levantamento das funções cognitivas que não estão atuando adequadamente (funções cognitivas deficientes) através do que chama de mapa cognitivo, para identificar as limitações no campo atitudinal e motivacional que refletem muito mais uma falta de hábitos de trabalho e aprendizagem do que incapacidades ou déficits estruturais e de elaboração (Feuerstein, 2008, p. 109).

Sendo assim, funções cognitivas são entendidas como estruturas internas com capacidade para modificação quando encontram situações para adaptação às condições externas. Sendo estimuladas de maneira assertiva, tornam-se imbuídas de respostas intencionais, apreendendo, de tal forma, que atingem independência e autonomia para lidar com novas situações. Feuerstein considera a Modificabilidade Cognitiva Estrutural como um sistema aberto, sempre pronto a se desenvolver, mudar com interrelação de informações de dentro para fora, e vice-versa, e com níveis particulares de *inputs* (estímulos), elaboração e *outputs* (respostas).

O sucesso ou insucesso da aprendizagem é que irá garantir a independência do indivíduo. Este se dá devido à insuficiência da Experiência de Aprendizagem Mediada, sendo esta insuficiência determinada pela privação cultural, podendo a privação cultural não ser atingida pela transmissão ou na mediação cultural de um determinado grupo para as futuras gerações.

Na teoria de Reuven Feuerstein (2014) existem várias orientações para entendimentos sobre cognição, e instrumentos por ele elaborados para analisar a conduta cognitiva do indivíduo. Um desses instrumentos é o mapa cognitivo, que

identifica como a criança aprende, e ainda permite que essa aprenda a aprender, para se tornar autônoma em suas respostas às suas experiências.

O pensamento é importante e devemos ter bastante atenção com ele, pois exige alterações significativas nos métodos de educação para sua estruturação e desenvolvimento (Feuerstein *et al.*, 2014). “Hoje, mais do que nunca, o desenvolvimento do pensamento e o desenvolvimento da orientação para o pensamento constituem o objetivo educacional mais importante” (Feuerstein *et al.*, 2014, p. 26).

Os autores defendem que os estudantes necessitam desenvolver os processos cognitivos para que possam estar aptos “à nossa era de mudanças rápidas” (Feuerstein *et al.*, 2014, p. 28). Veem a cognição como um caminho certo para o aprendizado e para, assim, atingir o desenvolvimento do sujeito, aplicado ao contexto educativo e pessoal, na convivência coletiva. As mudanças que ocorrem nos ambientes de vivências, de forma rápida, demandam respostas racionais e embasadas, um ajuste de aprendizado e desta forma ir adquirindo novas maneiras de agir naquilo que se vai requerendo nos ambientes, juntamente com o desenvolvimento e o auxílio de tecnologias.

A neurociência tem colaborado para confirmar as teorias da mediação. Nesse sentido, temos como colaboradores dessas teorias Vigotsky e Feuerstein, que ressaltaram a importância da interação para a aprendizagem daqueles que estão em desenvolvimento do/no ato de aprender. O resultado de uma mediação bem estruturada, bem objetivada, é a superação das dificuldades, já que há capacidades em todas as pessoas, e para as pessoas cegas também é possível aprender, depende do mediador e de sua maturidade teórico-prática.

Devemos ter ciência de que existe o mesmo padrão de desenvolvimento entre pessoas cegas e aquelas que enxergam, embora possa haver ritmos diferentes entre elas. No entanto, não podemos nos ater a essas diferenças de ritmos e “deixar de oportunizar várias e desafiadoras atividades que estimulem o desenvolvimento cognitivo” dos estudantes (Silva, 2010, p. 2).

Pela ótica da neurociência, aprender proporciona novas ações ao ser aprendente, novos comportamentos, e movimenta neurônios em diferentes áreas do cérebro. Porém, não se pode considerar uma atividade como espontânea, pois depende de estímulos externos ao ambiente em que a pessoa está inserida (Consenza; Guerra, 2011). Dessa forma, é a plasticidade do cérebro que provoca

adaptações constantes, de acordo com as circunstâncias, o que favorece o pensamento crítico de cada pessoa, dando flexibilidade à cognição, aumentando a capacidade de aprendizagem.

Para o despertar da flexibilidade, esperamos ser a escola o lugar em que iremos encontrar o apoio necessário à aprendizagem, à inclusão, às políticas públicas direcionadas para a sua efetivação, capazes de responder à diversidade dos estudantes. As ações devem estar voltadas para a perspectiva dos estudantes e seu desenvolvimento, ao invés da perspectiva da escola ou das estruturas administrativas da educação (Booth, 2000).

Nesse sentido, mais do que acessibilidade, mobilidade segura nos espaços de vivência, o estudante deve ser inserido no contexto escolar com igualdade no acesso ao conhecimento, sem distinção dos demais (Nogueira; Andrade, 2009). Isso irá proporcionar o desenvolvimento das habilidades individuais, participação social e equidade.

Dentro do espaço escolar o estudante cego tem direitos constituídos com legislação específica (constantes no Capítulo II deste trabalho) para ser atendido igualmente aos demais estudantes. É esperado que o estudante cego seja estimulado em suas percepções, e através da Geografia, ser alfabetizado geograficamente para se colocar como cidadão que pensa, que age, que participa, que sabe o que está acontecendo. Não tem como não considerar que o “papel do educador é o de despertar no educando formas de compreender o mundo como um todo, facilitando o entendimento da realidade em que ele vive” (Nogueira; Andrade, 2009, p. 137).

E assim, “mediar o conhecimento significa “intervir” nos processos de aprendizagem do educando” (Nogueira; Andrade, 2000, p. 137). Cabe ao professor maximizar todas as potencialidades de aprendizagem do estudante. Tal mediação remete ao “intervir” nos processos que levam à aprendizagem; é o professor o responsável direto pela organização da aprendizagem [...] (Nogueira; Andrade, p.137).

É muito comum na literatura da Geografia as mediações apresentadas em pesquisas voltadas para o estudante cego, pautadas principalmente na exploração do espaço através da Cartografia. Trabalhos como dos autores (Ventorini, 2007; Almeida; Passini, 2008; Nogueira; Andrade, 2009; Silva, 2017; Marques, 2019).

A exemplo, as autoras Nogueira e Andrade descreveram suas experiências no LABTATE com pessoas cegas e as leituras cartográficas, e adiantaram que estes tinham conhecimentos prévios de que:

- a) O mapa tátil contribui para a locomoção e para a mobilidade de pessoas com deficiência visual e serve como instrumento de orientação e localização de objetos e lugares (entre outras coisas);
- b) O mapa, em geral, é importante para cegos e videntes. Para o cego, a utilização maior se dá em situações de ensino; enquanto, na mobilidade, o uso do mapa tátil ainda é incipiente; e
- c) a leitura de mapas não é uma habilidade natural das pessoas; é preciso preparação, é necessário alfabetização cartográfica. Nas escolas, muitos professores não utilizam os mapas táteis com os estudantes por falta de iniciativa e preparo, e, também, porque muitos veem a pessoa com deficiência visual como incapaz de entender mapas, esquemas e figuras táteis (Nogueira; Andrade, 2009, p. 139).

As autoras descreveram, na proposta e no ensino, vários materiais didáticos construídos/elaborados de forma manual, a partir do reaproveitamento de objetos diversificados e de fácil acesso. São objetos tridimensionais, bidimensionais, maquete, régua tátil, planta baixa da escola. A partir da experiência no LabTATE, Nogueira e Andrade (2019) trazem contribuições importantes que reforçam o entendimento e a afirmação da aprendizagem das pessoas cegas, quando não há prejuízos cognitivos ou outra deficiência que possa comprometer a mente e a aprendizagem.

Toda a experiência proposta serve não apenas para o estudante cego, mas para qualquer dos estudantes na mesma sala, na mesma escola, mesmo para quem é visual. “Isso nos remete à questão da importância de treinamento, repetição de experiência, para que a pessoa desprovida de visão consiga elaborar raciocínios, conceitos espaciais e esquemas mentais do espaço, pois ela não vê esse espaço” (Nogueira; Andrade, 2009, p. 152). Como resultado, concluíram que perceberam uma “enorme lacuna, ou melhor, desconhecimento ou despreparo dos professores de sala de aula [...] para conduzir o processo de ensino do espaço geográfico para discentes deficientes visuais” (Nogueira; Andrade, 2009, p. 152).

Quando tratamos de Cartografia tátil como recurso didático para mediação de conhecimentos geográficos, podemos considerá-los como aqueles que promovem dinâmicas durante as aulas e permitem que as pessoas com deficiência visual ou não sejam contempladas com um raciocínio geográfico. Um entendimento espacial mais representado, respeitando “as mais distintas necessidades das pessoas que dela fazem parte, reconhecendo e valorizando suas diferenças” (Giehl; Duarte, 2016, p. 6).

É importante que se faça investimento em material pedagógico e que se modifique as práticas de ensino, leve-se para a sala de aula a realidade do estudante

cego para melhorar seu desempenho, “mas existe outro fator que é necessário levar em consideração, a interação” (Grossi, 2021, p. 94).

Concordamos que a inclusão escolar requer muitos profissionais, transformação pedagógica e relações interpessoais. O resultado dessa junção é que reflita no uso do currículo, nas metodologias diferenciadas e aprendizagem, exigindo esforço de todos, revendo as barreiras que possam existir em cada espaço escolar. Obriga-nos, por lei e por necessidade, a refletir sobre os processos pedagógicos: o que fazemos, como fazemos, como aprendemos, “sobre como nos formamos e nos reinventamos no exercício da docência” (Tezzari, 2020, p. 7).

Na busca por práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular, encontramos um novo debate teórico na educação: o conceito do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Criado nos Estados Unidos como *Universal Designer Learning* (UDL), tem como princípio o acesso físico à sala de aula e, principalmente, o acesso à aprendizagem. Para sua utilização, é sugerida a “flexibilidade de objetivos, métodos, materiais e avaliações, permitindo aos educadores satisfazer carências diversas” (Heredero, 2020, p. 735) e assim otimizar as oportunidades de aprendizagem para todos. As atividades são preparadas de maneiras bem diversificadas para atender a um currículo não só para quem não tem deficiência, portanto, é pensado para todos.

Os objetivos do DUA são focados no desenvolvimento do aprendiz, e não em conteúdos e desempenho, o que gera outras expectativas a serem alcançadas pelo estudante. Dessa forma, oportuniza novos fazeres, utilizando o conteúdo como meio para alcançar a cognição e aprendizagem, que também podem ser contempladas pela Geografia, “à medida que os conteúdos deixam de ser fins em si mesmos e passam a ser meios para a interação com a realidade, fornecem ao aluno os instrumentos para que possa construir uma visão articulada, organizada e crítica de mundo” (Pontuschka; Paganelli; Cacete, 2007, p. 97).

O DUA traz também o propósito de criar ambientes que sejam capazes de oportunizar aos estudantes se tornarem estudantes avançados, utilizando-se de meios flexíveis, tecnológicos ou não (Heredero, 2020). Permite personalizar o currículo com meios práticos e econômicos, não apresentando um único meio acessível de percepção da aprendizagem para todos, mas uma diversidade de estratégias que possam assegurar a motivação para aprender de todos os estudantes, de modo fácil e acessível, que todos possam vivenciar experiências levando em

consideração as necessidades e possibilidades de expressão (Nunes; Madureira, 2015).

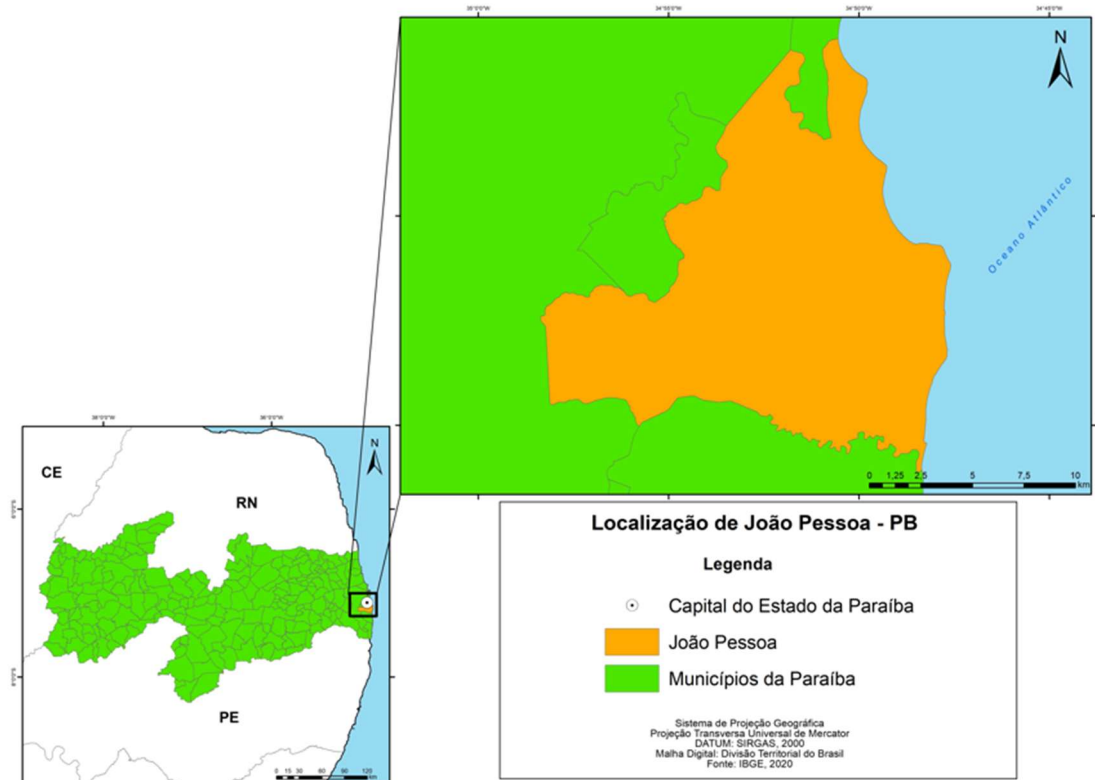
Tornar o ensino acessível é respeitar e valorizar a diversidade de aprender que cada pessoa tem, e provocar a escola a encontrar o seu lugar de responsabilidade e as possibilidades de constituição de espaços inclusivos. Cria novas possibilidades para além do acesso à escola, oportuniza aprendizagens significativas, evidencia sentimentos nos momentos de mediação, dialoga e escuta para se planejar.

4.2 Contextualizando o espaço de pesquisa: o município de João Pessoa e seu histórico na educação de pessoas cegas

O município de João Pessoa, onde se localiza a capital paraibana (Figura 5) possui, de acordo com dados do IBGE (2020), uma população estimada em 817.511 habitantes, e é também a maior cidade da Paraíba, com uma área territorial de 210.0447km². Nesse município, constam 349 estabelecimentos de Ensino Fundamental e 123 estabelecimentos de Ensino Médio²⁵, para atender a um quantitativo de estudantes na faixa etária de 4 a 17 anos ou mais.

²⁵ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joao-pessoa/panorama>. Acesso em: 03/02/2021.

Figura 5 – Localização da cidade de João Pessoa-PB



Fonte: Adaptado por Audivan Júnior, de IBGE (2020).

Constam no Diário Oficial do Estado da Paraíba, registros sobre os objetivos do primeiro centro de atendimento para pessoas cegas, caracterizados pelo Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha (ICPAC), que, como centro de acolhimento institucional para pessoas cegas, foi fundado em 16 de maio de 1944, em João Pessoa, por Adalgisa Duarte da Cunha, tendo por base o modelo do Instituto Benjamim Constant.

Iniciou como assistência aos cegos, recebendo o nome de Instituto dos Cegos da Paraíba, adquirindo personalidade jurídica nº 7.218, em 8 de junho de 1944, ao ser registrado seu primeiro Estatuto. Atendia como internato em João Pessoa, principalmente para aqueles estudantes oriundos dos municípios do interior do estado, na década de 1960. Apesar do registro do ICPAC, há documentos que consideram ter sido no Rio de Janeiro, em 1950, a implantação das primeiras associações de cegos, que se preocupavam com a profissionalização desses indivíduos (Belarmino, 1997).

Consta que quando o ICPAC foi inaugurado, existia no instituto apenas um professor que fazia uso do braile, fato que levou a sra. Adalgisa Duarte da Cunha a

aprender a usá-lo para produzir mais material didático para os estudantes, pois o Instituto Benjamim Constant, no Rio de Janeiro, que era parceiro, não conseguia atender à demanda, que até hoje é grande, e precisou de mais pessoas para contribuir com o trabalho ofertado (Silva, 2015).

Mesmo o esforço da sra. Adalgisa Cunha não foi suficiente, pois o número de estudantes foi aumentando, de modo que foi necessário contratar mais professores, e em 1946, chegou a João Pessoa, vindo do Rio de Janeiro, o professor Marcolino Santana, que também era cego, trazendo consigo, além do conhecimento em braile, uma habilidade em música, o que contribuiu e atendeu ao programa educacional da instituição, que oferecia música em seu currículo (Silva, 2015).

Com mais de 70 anos de trabalho voltado para as pessoas com Deficiência Visual, o Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha se constituiu como um suporte necessário junto às famílias e à sociedade, e é reconhecido como um espaço preparado, com profissionais de qualidade para o atendimento educacional especializado, que vem de longa data se estruturando e servindo como referência para, inclusive, as escolas de ensino regular (Silva, 2015). Para além das atividades educacionais, o instituto oferece serviços na área da cultura, esporte e lazer.

Um dos seus objetivos²⁶ como instituição que presta serviços de relevante importância social é o de proporcionar atendimento especializado para todos que tenham cegueira total ou baixa visão, sejam eles crianças, adolescentes, jovens e adultos. Esses serviços e o empenho na instituição visam sempre a integração do Deficiente Visual (DV) à sociedade, bem como o pleno exercício da cidadania de cada um (Silva, 2015)

No ano de 1968, a sra. Adalgisa Duarte da Cunha transferiu a administração do Instituto para as religiosas da Congregação das Filhas de Santa Tereza de Jesus, que deram continuidade aos trabalhos, e assim, “assumiram a instituição três irmãs religiosas, realizando e desempenhando os trabalhos sem nenhuma remuneração” (Silva, 2015, p. 35).

Em determinado momento, surgiu a necessidade, junto à comunidade em aprender braile, foi quando, em 1969, o Instituto dos Cegos ofereceu o curso aberto para a comunidade através de seus professores experientes. Esse Curso foi implementado com a parceria do MEC, com a Campanha Nacional de Educação de

²⁶ O objetivo do ICPAC encontra-se em seu Estatuto, publicado em Diário Oficial do Estado da Paraíba, nº 9.768, p.12, 5 ago. 1994.

Cegos, tendo os professores um auxílio em forma de bolsa, bem como o provimento de material didático e de recreação.

De acordo com os registros do instituto, desde sua fundação, os deficientes visuais passaram a ter contato com o sistema braile, gramática da língua portuguesa, matemática e música. Em 2009, inaugurou uma estação digital equipada com computadores adaptados e dotados do sistema Dos-Vox. Em 2013, firmou convênio com a secretaria de saúde do município de João Pessoa, ampliando as ofertas de serviços do instituto, passando a atender pessoas com deficiência intelectual, transtornos do espectro autista, paralisia cerebral e síndromes (Silva, 2015).

Em 1970, o Instituto promoveu um passo importante para decisões na vida das pessoas cegas, pois criou o setor de adaptação profissional de cegos, junto ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) da Paraíba, oportunizando para conhecimentos de uma profissão, tornando o Estado da Paraíba pioneiro no Nordeste na inserção de pessoas cegas no mercado de trabalho. Foi então que em 1973, os estudantes egressos da escola criaram a Sociedade dos Cegos da Paraíba (Socep), ofertando educação, profissionalização e intercâmbio com outros movimentos de fortalecimento de apoio às pessoas cegas (Belarmino, 1997).

A SOCEP somente assumiu legalmente sua rubrica atual em 1975. Embora os registros históricos datem sua fundação em 15 de novembro de 1973, a primeira associação de cegos surgida naquele ano denominava-se “Lar dos Cegos Maiores” e sua criação, idealizada por quatro cegos recém-saídos do Instituto Adalgisa Cunha, contou com o apoio da filantropa Evelina Maroja Limeira. A entidade não nasceu como SOCEP e a sua rubrica original de certo modo sintetizava um modelo de organização nitidamente voltada ao assistencialismo que marcaria o desempenho da entidade durante toda a década de 70 (Belarmino, 1997, p. 86).

A Socep, de acordo com Belarmino (1997), quando surgiu, em 1973, buscou suprir as necessidades das pessoas cegas da época, para atendimentos que ainda não eram ofertados pelo Estado aos cegos. Ao longo dos anos, muito se buscou para o avanço e a melhoria dos serviços especializados na qualidade de vida dessas pessoas, especialmente na zona rural.

Na sequência, houve também a criação de um espaço de apoio à pessoa com Deficiência Visual, a Fundação Centro Integrado de Apoio ao Portador de Deficiência (Funad), inaugurada em 1989, que garante acesso a informações sobre direitos, implantação de políticas públicas nas áreas da saúde, educação e inclusão social, e

oferece diversos serviços para proporcionar melhor qualidade de vida aos usuários, com bem-estar e cidadania. Atendem pessoas com: deficiência intelectual, auditiva, física, visual e múltipla, com transtorno do desenvolvimento, transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação.

Esse registro temporal marca as construções de apoio às pessoas cegas no Estado da Paraíba, e vemos que não foi um histórico que se possa considerar ou entender como ações junto à escola regular, pois sempre são referentes à filantropia, à oferta de profissionalização e/ou lazer.

Hoje, com uma política educacional mesmo ainda em construção, que inclui o atendimento às pessoas com deficiência, há procura diretamente nas escolas, e dessas para as instituições de apoio, num contexto de parceria. Essa procura tem refletido diretamente no número de matrículas no ensino regular registradas pelo Resumo técnico do Censo Escolar do Estado da Paraíba (2020) da educação especial, que chegou à marca de 23.640 estudantes em 2019²⁷, com um aumento de 41,8% em relação a 2015. Porém, onde mais se percebe crescimento nas matrículas é no ensino médio, em torno de 230,5%, enquanto nos outros níveis houve pouca diferença, pouco aumento.

Devido ao pouco número de estudantes cegos no município de João Pessoa (Tabela 2) em idade escolar ou que ainda procuram a escola, com idade distorcida, há uma tendência dos responsáveis em buscar pelas matrículas nas escolas que já têm histórico em atender estudantes com cegueira, sempre considerando serem as escolas que oferecem um atendimento melhor, acreditando que o diferencial seja pela experiência dos profissionais. Ainda assim, encontrar com esses estudantes nas salas de aulas de ensino regular não é corriqueiro e torna desafiador para os profissionais quando estes adentram às escolas.

Desafiador para os gestores, que precisam dos registros das matrículas para organizar um suporte técnico; para os professores, no dia a dia do encontro e o compromisso com o desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem, e todo o corpo escolar que convive com as necessidades do público com cegueira.

²⁷ Esses dados de matrículas em 2019 são referentes a todos os tipos de deficiência amparados por lei.

Tabela 2 – Quantitativo de estudantes com Deficiência Visual matriculados no período de 2015-2019

Anos	Rede administrativa estadual**			Rede administrativa municipal João Pessoa		
	Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio	EJA	Ensino Fundamental Anos Finais	Ensino Médio	EJA
2015*	34	22	23	56	–	36
2016*	26	20	52	38	–	9
2017*	29	23	43	31	–	40
2018*	25	22	37	26	–	33
2019*	30	20	23	22	–	25

Fonte: DEGEF/SEDECJP (Municipal) e MEC/INEP/DEED/Subgerência de Estatística/SEECT-PB

* Dados gerais considerados pelas redes administrativas (dados não específicos aos estudantes cegos, englobando todos os Deficientes Visuais: baixa visão, cegueira e surdo-cegueira).

**Dados de matrículas de estudantes com cegueira, porém, não específicos de João Pessoa (total geral do Estado com todos os municípios da Paraíba).

Podemos perceber um decréscimo nas matrículas, observando os anos de 2015 a 2019, não tendo sido averiguado o ocorrido. Cada rede administrativa, estadual e municipal, apresentou seus próprios dados, mas ambas demonstraram uma queda nas matrículas dos estudantes com Deficiência Visual, não sendo apresentados os números específicos de estudantes cegos. Houve pouca variação de matrículas apenas no Ensino Fundamental Anos Finais na rede estadual.

Os estudantes não são encaminhados a uma escola específica, podem ser matriculados onde melhor têm acesso ou queira estudar, inclusive não precisam ser residentes em João Pessoa. O acesso à escola é de escolha livre, e o estudante cego não tem tido obstáculos para encontrar vaga no município de João Pessoa. O que atende à legislação completamente.

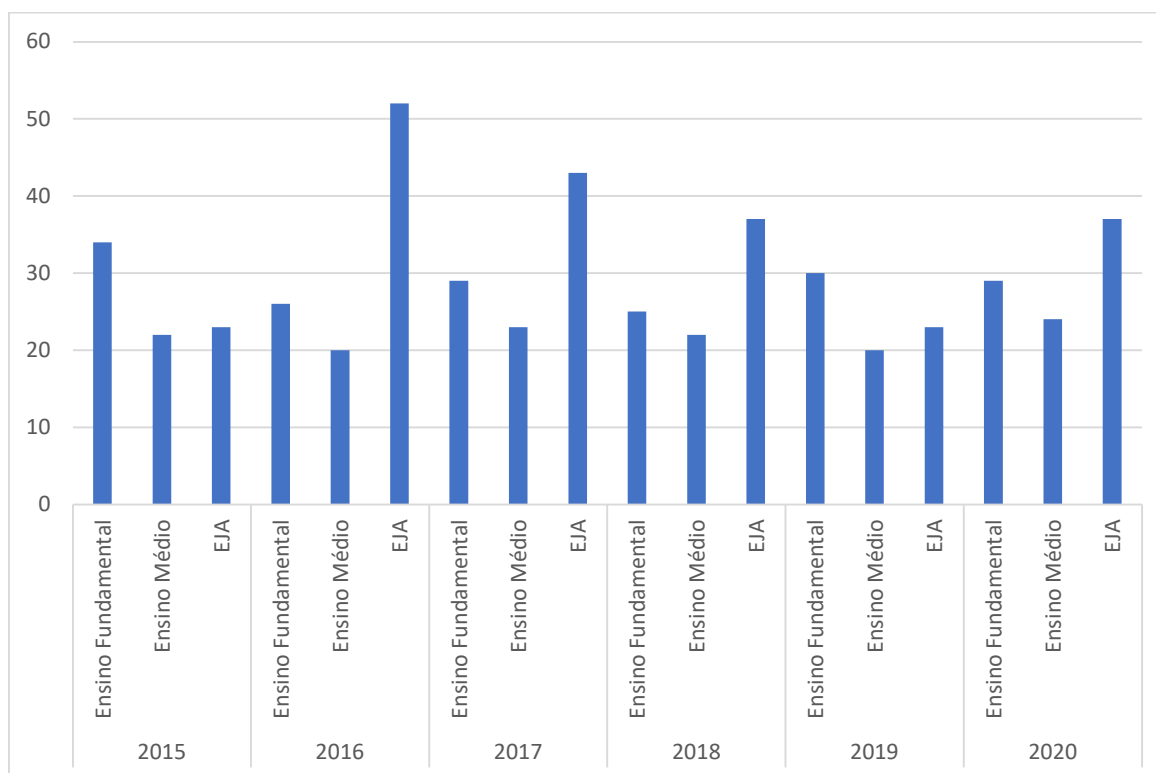
4.3 Demarcação das experiências docentes com estudantes cegos nas redes de ensino regular em João Pessoa

Para a caracterização das experiências dos professores de Geografia em relação ao trabalho com estudantes cegos nas escolas públicas de ensino regular, foi necessário fazer um levantamento da frequência com que se tem encontrado os referidos estudantes nas salas de aulas. Assim, publicamos um questionário pela plataforma *Google Forms* em vários grupos de professores das redes de ensino estadual e municipal.

Obtivemos retorno dos questionários com respostas de 31 professores (Apêndice B). Para preenchimento desse questionário *on-line*, à medida que os professores iam respondendo, o próprio sistema gerava um gráfico para cada questão objetiva, o que facilitou a leitura do *corpus* da pesquisa, baseado nos dados tanto das questões objetivas quanto das discursivas.

O objetivo desse questionário era fazer um levantamento sobre a frequência com que os professores de Geografia recebem estudantes com cegueira na sala de aula regular comum, e como é o trabalho que se desenvolve quando da presença desses estudantes. Isso porque, em pesquisa, percebemos que os dados do MEC/INEP e das secretarias dos estados e municípios demonstram que o número de matrículas de estudantes com Deficiência Visual, e mais especificamente cegos, é baixo ou muito baixo, como apresentado no Gráfico 5, que representa os dados do estado da Paraíba, num recorte temporal entre 2015 e 2020.

Gráfico 5 – Matrículas de estudantes com Deficiência Visual no Estado da Paraíba



Fonte: MEC/INEP/DEED/Subgerência de Estatística/SEECT-PB (2020).

Os dados apresentados foram registrados a partir das matrículas de todos os estudantes com Deficiência Visual nos municípios pertencentes ao estado da Paraíba, e que se apresentam por nível: Ensino Fundamental, Ensino Médio e EJA.

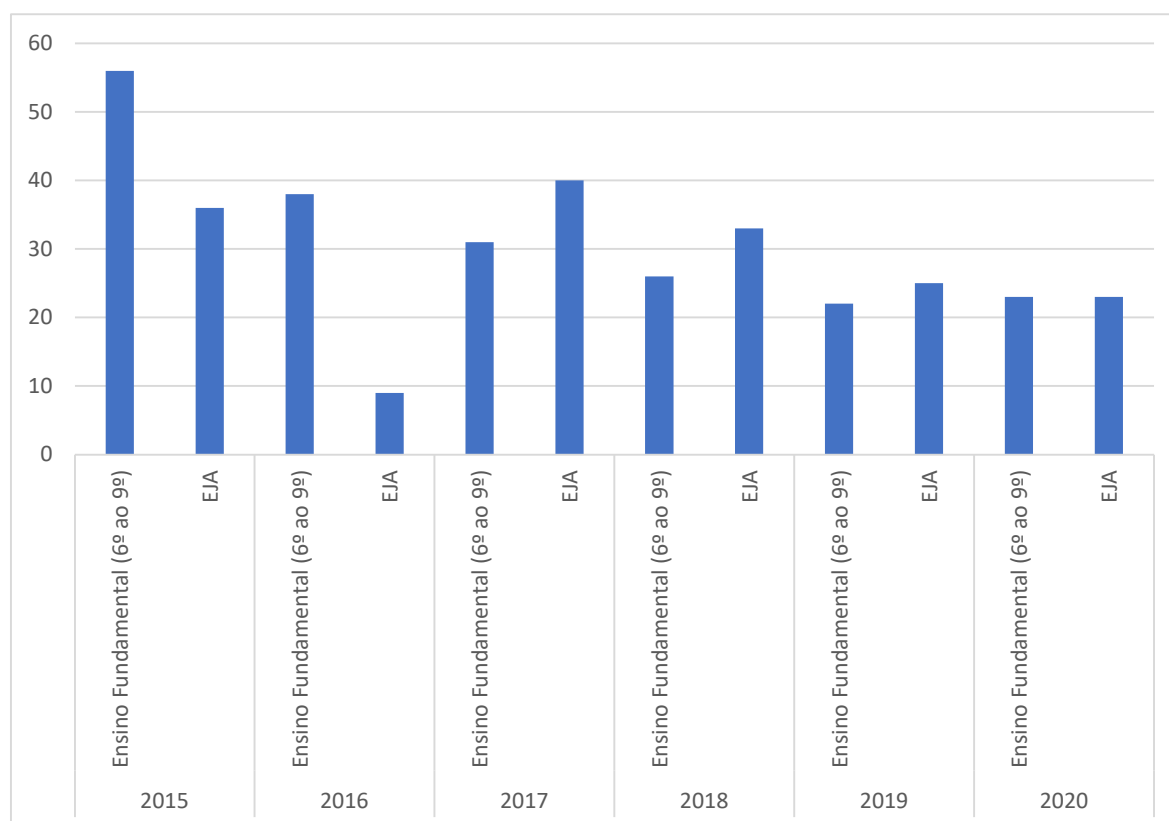
Em 2016, houve um destaque de matrículas de pessoas com Deficiência Visual na EJA bem mais acentuado do que em outros anos, e supomos que seja reflexo e tenha relação com o Estatuto das Pessoas com Deficiência Visual, instituído em 2015. Essas matrículas se mantiveram acentuadas nos anos seguintes.

No estado da Paraíba, os números de matrículas dos estudantes com Deficiência Visual, entre os níveis de ensino Fundamental e Médio apresentaram pouca variação entre os anos analisados, diferentemente da EJA, que apresentou matrículas de forma bem mais acentuada, principalmente em 2016. Nos anos de 2015 e 2019 o número de matrículas de estudantes com DV no Ensino Fundamental foi maior do que nos demais níveis, no entanto, 2016, 2017, 2018 e 2020, foi na EJA que os registros dessas matrículas mais se expressaram. São números de matrículas que cabem uma análise, visto serem estudantes que não concluíram a educação básica na idade certa.

No Gráfico 6, os dados se apresentam como matrículas de estudantes com Deficiência Visual (baixa visão, cegos e surdo-cegos), sem classificar ou especificar o grau da Deficiência Visual. Essas matrículas representam a rede municipal de ensino, com administração no ensino do 6º ao 9º ano e EJA. Como foi explicitado no Capítulo II dessa pesquisa, houve reestruturação quanto à responsabilidade da administração da educação pública, em que estados e municípios assumiram compromisso com as etapas de ensino para melhor acompanhamento dos resultados educacionais.

No município de João Pessoa, as matrículas dos estudantes com Deficiência Visual se apresentaram semelhantes aos dados de todo o estado da Paraíba (Gráfico 6), com exceção da EJA em 2016, diferente do resultado do estado. Os dados da EJA foram maiores, mas nos anos de 2015 e 2016, foram do Ensino Fundamental os maiores registros. Essas matrículas estão separadas pela administração dos níveis, sendo dados municipal, apenas das escolas que ofertam o Ensino Fundamental nos anos finais.

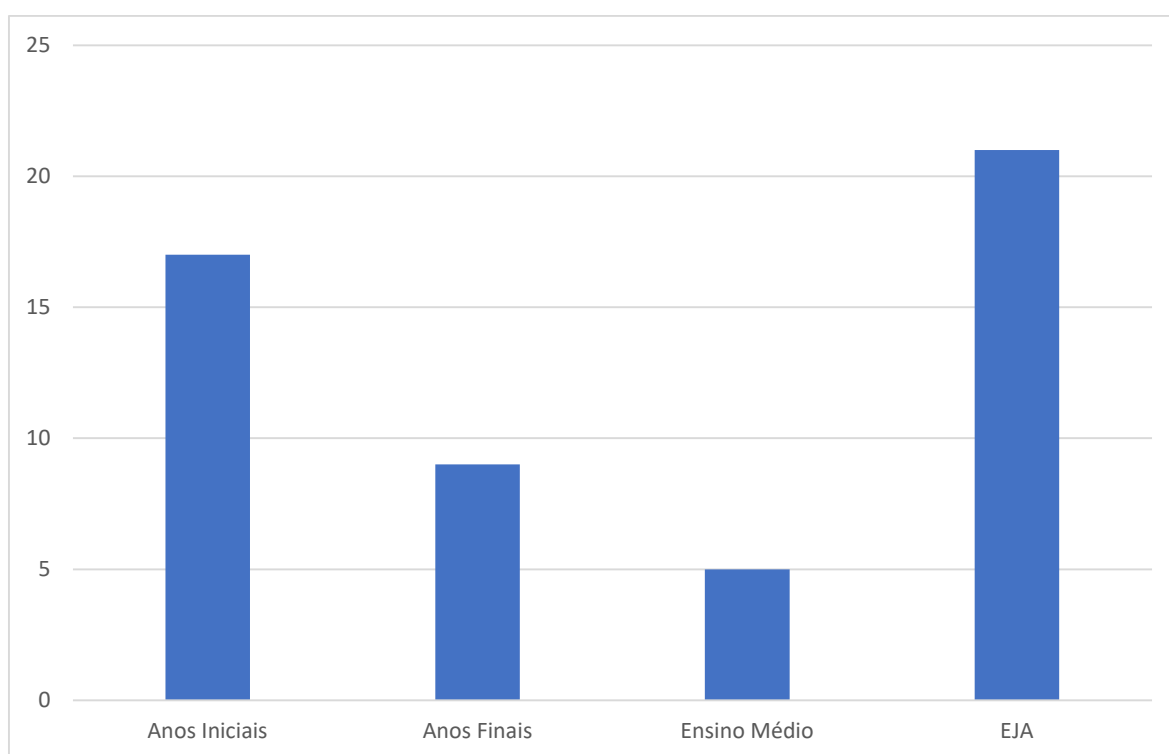
Gráfico 6 – Matrículas, de administração municipal, de estudantes com Deficiência Visual em João Pessoa



Fonte: Elaborado com base nos dados disponibilizados para a pesquisa - SEDECJP/DEGEF (2020).

Dados mais específicos de matrículas de estudantes cegos em João Pessoa no ano de 2021 (Gráfico 7) demonstraram realidades semelhantes do fluxo de matrículas percebidas e registradas pela Subgerência de Estatística/SEECT-PB. Apesar de serem dados bem pequenos, comparados ao montante das matrículas gerais, eles não divergem, não se contradizem e estão organizados em tabelas de fácil compreensão. O Ensino Fundamental apresenta maior número de matrículas, juntamente com a EJA.

Gráfico 7 – Matrículas de estudantes cegos nas redes públicas, estadual e municipal, de João Pessoa



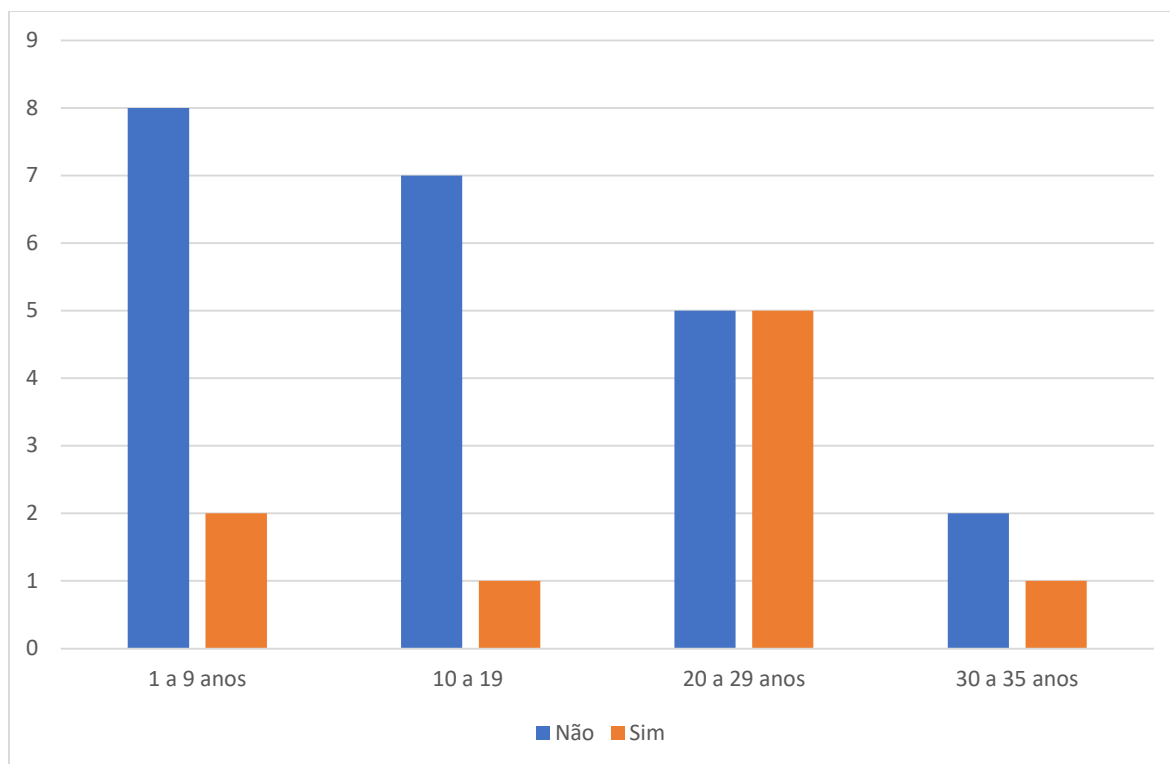
Fonte: MEC/INEO/DEED/Subgerência de Estatística/SEECT-PB (2021).

Considerando toda a rede de ensino público de João Pessoa, estadual e municipal, é provável que professores de Geografia não encontrem estudantes cegos durante o período de seu percurso de magistério na Educação Básica, ou os terá raras vezes. Isso porque foi constatado que, dos 31 professores que retornaram o questionário respondido, 71% nunca tiveram experiência em ensinar estudante cego, e 29% afirmaram que sim (Gráfico 8).

Além dos dados apresentados pelas Secretarias de Educação, demonstrando serem pequenos os números de estudantes cegos, o tempo de atuação docente não

garante o encontro com esses estudantes nas salas de aulas, o que revela a pouca probabilidade pelos professores de Geografia, como apresentado no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Tempo de atuação docente e experiência com estudante cego



Fonte: Elaborado com base nos questionários aplicados na pesquisa (2023).

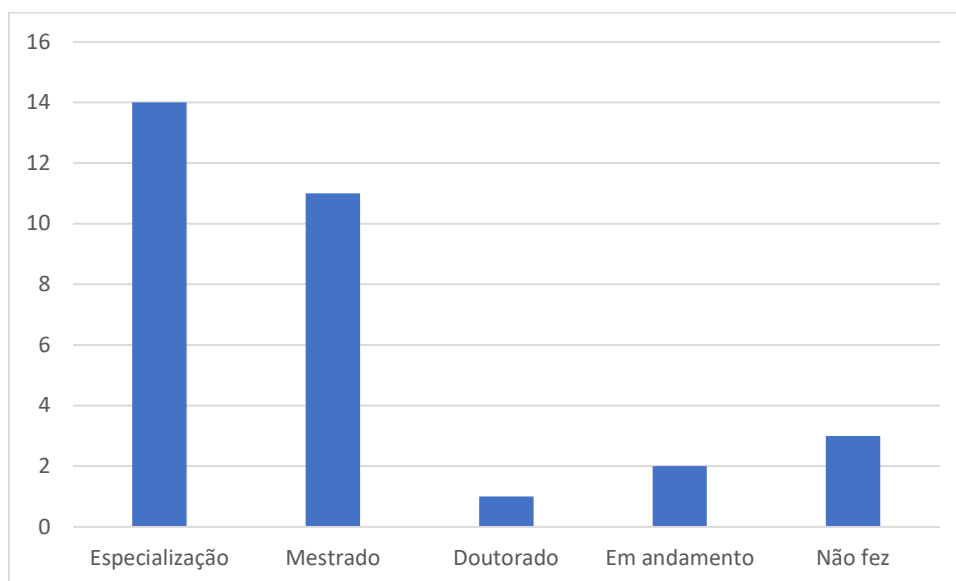
Os professores que representam o percentual maior são os que não têm experiência com o estudante cego, demonstrado nos intervalos agrupados e estabelecidos na elaboração dos dados da pesquisa sobre o tempo de atuação docente (Gráfico 8). As poucas matrículas dos estudantes cegos são confirmadas pela Subgerência de Estatística da Paraíba (Gráfico 5), o que podemos considerar e justificar pelos resultados das respostas dos professores.

A idade dos professores variou entre 26 e 60 anos, com predominância do gênero masculino, 54,8% sobre o feminino 45,2%. Quanto ao estado civil, 54,8% dos professores são casados, 35,5% são solteiros e 3,2% declararam-se como divorciados. Os anos de conclusão da licenciatura foi entre 1984 e 2021.

Quanto à pós-graduação dos professores, 45,2% têm especialização; 35,5% mestrado; 9,7% não possuem este grau. Nos demais, apenas um professor tem doutorado, outro está em andamento, mas não especificou (Gráfico 9). Cumpre

observar que esses dados caracterizam um reflexo na melhoria da qualidade do ensino nas escolas em que esses professores atuam. A capacitação permanente promove amadurecimento teórico e novas reflexões sobre a prática docente, contribuindo com a melhoria do ensino.

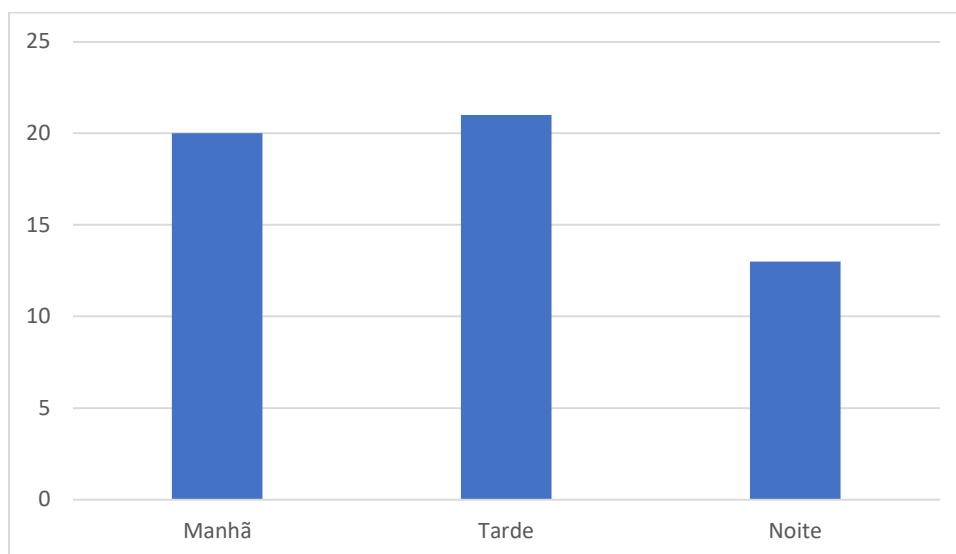
Gráfico 9 – Pós-graduação entre os professores



Fonte: Elaborado com base nos questionários aplicados na pesquisa (2023).

O turno de trabalho foi apresentado pela maioria como atuação em mais de um, sendo assim, encontramos como resultado que 66,7% atuam no turno da manhã, 70% à tarde e 46,7% à noite (Gráfico 10). Foi dada a oportunidade para se apresentar mais de um turno entre os professores, mas a predominância dos trabalhos foi demonstrada como desempenhada no horário da tarde.

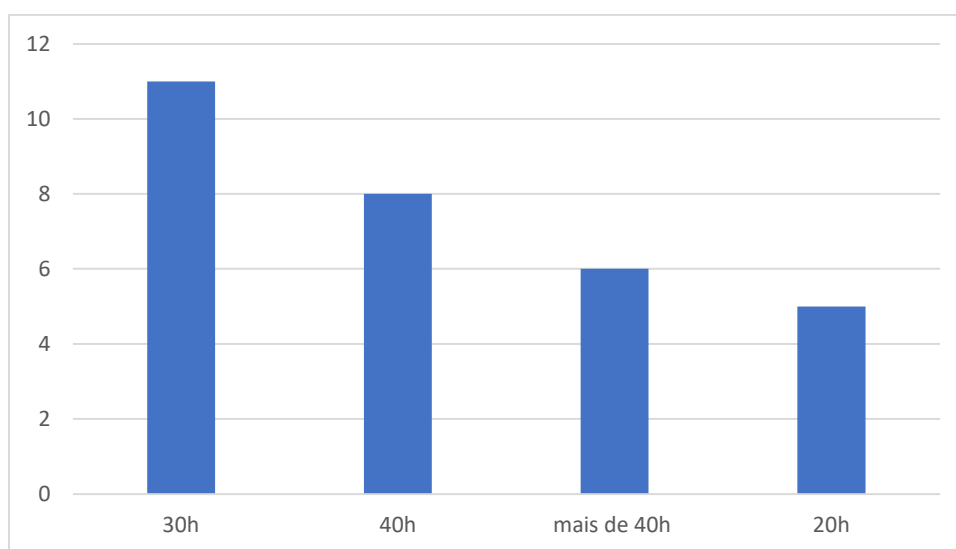
Gráfico 10 – Turno de trabalho dos professores



Fonte: Elaborado com base nos questionários aplicados na pesquisa (2023).

A carga horária semanal entre todos foi de 38,7% com 30 horas; 25,8% com 40 horas; 19,4% com mais de 40 horas e 16,1% com 20 horas (Gráfico 11). Nesse gráfico percebemos que não há uma sobrecarga de horários, considerando os professores que trabalham 30 e 20 horas semanais, o que nos dá margem para considerar que esses profissionais têm possibilidade para engajamento nas oportunidades que se apresentarem para se dedicar à capacitação e ao aprimoramento do trabalho e inclusão.

Gráfico 11 – Carga horária de trabalho dos professores



Fonte: Elaborado com base nos questionários aplicados na pesquisa (2023).

Sobre a formação acadêmica e a preparação para atuação com pessoas com deficiência ou educação inclusiva, foram categóricos em responder que não, 87,1%, e 12,9%, que minimamente. Considerando que 64,5% dos professores têm entre 10 e 15 anos de graduados, os currículos não contemplavam a questão da educação especial, e mesmo os currículos atuais não dispõem de carga horária estendida.

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, que trata da efetiva integralização das horas em curso de Licenciatura, as 2.800 (duas mil e oitocentas) horas ficam destinadas aos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e de prática como componente curricular e estágio. Assim também, dá complemento o Parecer CNE/CP nº 2, de 2015, sobre a formação inicial e continuada.

A esses documentos cabem revisão e atualização constante para atender à legislação vigente, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 e às necessidades dentro dos espaços escolares, como apoio à formação continuada. O Parecer CNE/CP nº 22/2019 e a Resolução CNE/CP nº 2/2019 direcionam para que os cursos de formação de professores deem encaminhamentos voltados diretamente para a prática de ensino e para vivências nas escolas de Educação Básica. Sendo assim, deixa muitas dúvidas sobre como o professor irá atuar, que tipo de currículo formará para os sistemas educativos.

As necessidades dentro dos espaços escolares se apresentam com amplas diversidades, que na formação não contempla tudo, como a educação especial, e cabe, na formação continuada, fazer a complementação atendendo à comunidade escolar de acordo com as decisões tomadas, com autonomia, dando respostas aos desafios encontrados. A formação inicial é um pontapé para se entender os caminhos postos nas escolas. Como ressalta Grossi (2021, p. 94-95): “Escola é um ambiente que proporciona o confronto com a realidade e o convívio em sociedade, por isso o professor precisa estar apto para desempenhar esse papel sendo que a sua formação é essencial”.

A formação de professores ainda segue um modelo tradicional que não consegue suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva. Apesar dos dispositivos legais, há uma situação de carência na área (Pletsch, 2009).

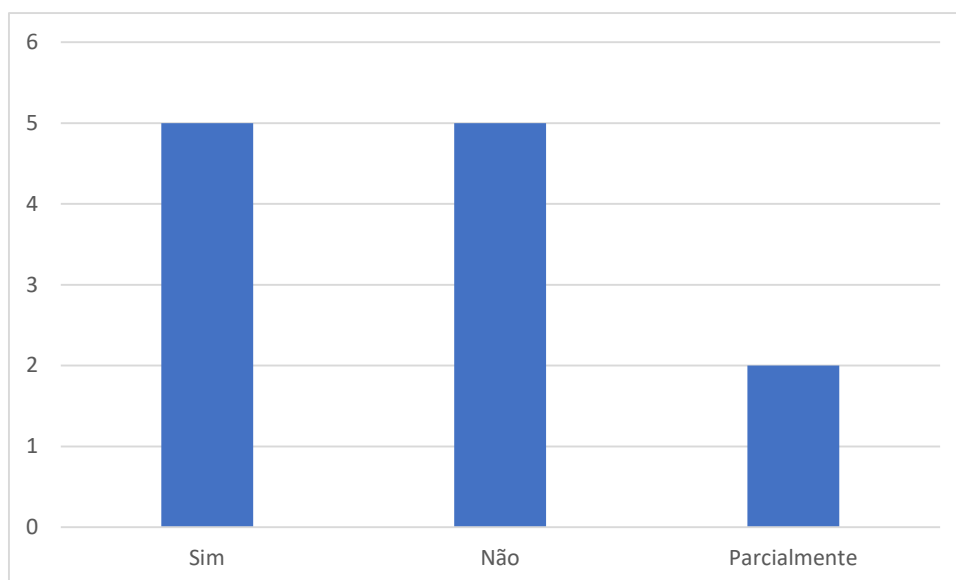
Complementando as questões sobre a preparação no espaço de trabalho, foi perguntado aos professores se a rede de ensino disponibiliza espaço e discussão para o trabalho com pessoas com deficiência, obtendo como respostas que 64,5% não, e

35,5% sim. Cada espaço escolar tem sua própria demanda, mas construir formações que incluam a pauta da inclusão é obrigação de todos, haja vista a legislação e a própria realidade dos estudantes que chegam até a escola.

Para 12 professores, entre os 31, que continuaram respondendo ao questionário por terem tido experiência com estudantes cegos em suas aulas de Geografia, foi perguntado se houve alguma dificuldade em ensinar esses estudantes, e o que obtivemos foi: 41,7% responderam que sim; 41,7% que não, e 16,6% disseram que parcialmente (Gráfico 12). Com esses dados, percebemos que há muito a se concretizar para melhor atender os estudantes, e “é imprescindível, portanto, investir na criação de uma política de formação continuada para os profissionais da educação” (Sousa; Sousa, 2016, p. 43).

Há registros de intercâmbios de experiências positivas de inclusão no território brasileiro, o que colabora com uma discreta disseminação das pesquisas na área, que diminuem as fragilidades e a implementação de políticas inclusivas (Glat; Senna; Oliveira; Ferreira, 2003; Pletsch, 2005, 2009).

Gráfico 12 – Dificuldades em trabalhar com estudantes cegos



Fonte: Elaborado com base nos questionários aplicados na pesquisa (2023).

Mesmo que 41,7% dos professores tenham revelado que não tiveram dificuldades em trabalhar com estudantes cegos, deixaram pouco explícitas as formas que utilizaram para atender aos estudantes. Os 16,6% que responderam parcialmente também pouco demonstraram sobre suas experiências com o estudante cego.

Quando perguntamos para os 12 professores sobre o tipo de metodologia/técnica/recursos que eles fazem uso para ensinar Geografia, as respostas foram variadas:

“Mapas em braile, músicas” (um professor)

“Atividade confeccionada com material sintético” (um professor).

“Adaptação de algumas atividades” (dois professores).

“No momento interagindo com ele, conversando. Seria uma aula de campo para que possa perceber através dos sentidos” (dois professores).

“Sempre conversando em particular e usando atividades que envolva o tato” (seis professores)

Diante das respostas obtidas, percebemos ser importante que os profissionais aprimorem suas percepções sobre as atividades que desenvolvem nos espaços em que há pessoas com Necessidades Educacionais Especiais ou deficientes. Partindo do pressuposto de que os estudantes cegos, quando não se constatando problemas cognitivos, são capazes de aprender, independentemente de sua condição visual, é plausível que possam se desenvolver em escolas regulares de ensino. Sendo assim, os professores precisam se atentar para o desenvolvimento cognitivo, não na deficiência em si, e sim buscar formas de mediar os conhecimentos em sua área de formação.

A pouca possibilidade de estar com um estudante cego em sala de aula regular faz com que os professores não tenham referências próximas ou se dediquem constantemente ao atendimento adequado, ficando o ensino muito pautado no diálogo, embora ouvir seja um canal de aprendizagem acessível. Mesmo que utilizem mapas táteis, confeccionem alguns materiais pedagógicos, não o fizeram de forma frequente, deixando a entender que a oralidade foi o que prevaleceu durante as aulas.

Dessa forma, as práticas pedagógicas dos professores de Geografia precisam ser condizentes com o que regem os documentos oficiais de educação, um esforço conjunto entre secretarias e profissionais de apoio, pessoal específico para suporte que atuam nas escolas, assim como a família ser ouvida nesse processo.

Em se tratando de práticas pedagógicas em Geografia para atendimento aos estudantes cegos nas escolas, é a Cartografia Tátil a mais evidenciada entre os autores que pesquisam nessa área. Mesmo sendo uma temática que no Brasil iniciou

seu desenvolvimento a partir de 1993, com a tese de doutorado da pesquisadora Regina Vasconcellos, ainda há muito a se oferecer em pesquisas.

Cabe, então, aos professores e gestores, a identificação das principais necessidades que constituem suas práticas e o que dispõe nos espaços de vivência. Têm a oportunidade de se respaldar nas práticas do campo empírico e instigar os representantes do poder público a estabelecerem o cumprimento do que regem os documentos oficiais da educação especial nos municípios e estados, principalmente sobre as partes que não são basicamente atendidas no contexto da realidade das escolas públicas.

4.4 **Corpus da pesquisa:** experiências docentes com estudantes cegos nas redes de ensino regular em João Pessoa

A caracterização dos professores entrevistados para esta pesquisa se configura como: três do sexo feminino e um do sexo masculino. Todos trabalharam com estudantes cegos na Educação Básica, em escolas regulares de Ensino Fundamental, municipal e estadual dentro do município de João Pessoa-PB.

Quadro 9 – Caracterização profissional dos professores pesquisados

Professores	Gênero	Pós-Graduação		Anos de docência na Educação Básica	Tempo por ano de trabalho com estudantes cegos
		Sim/Não			
PJP1	M	Sim	Mestrado	21	5
PJP2	F	Sim	Mestrado	16	1
PJP3	F	Sim	Mestrado	30	3
PJP4	F	Sim	Especialização	29	5

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Nota: P = Professor/a; JP = João Pessoa; 1, 2, 3 e 4 é a identificação de cada professor.

Entre os professores, apenas um tem pós-graduação *latu sensu*, especialização (PJP4). Os demais, *stricto sensu*, com mestrado, e um deles está se doutorando. Sobre o tempo de atuação na docência dos 4 (quatro) professores, temos: PJP1 tem 21 (vinte e um) anos de docência e experiência de 5 anos seguidos com estudantes cegos em uma mesma escola de administração municipal de Ensino Fundamental; PJP2 possui 16 anos de docência e em apenas 1 ano trabalhou com estudante cego; PJP3 tem 30 (trinta) anos de docência e 3 anos de trabalho com

estudante cego, e PJP4, 29 (vinte e nove) anos de docência e durante 5 anos trabalhou com estudante cego (Quadro 9). Os professores PJP2, PJP3 e PJP4 atuaram em escolas de administração estadual de Ensino Fundamental.

Nesses considerados alongados anos de docência dos entrevistados, entre 16 e 30 anos, podemos perceber a pouca probabilidade em encontrar um estudante cego, e para os professores PJP1 e PJP4, os cinco anos seguidos de trabalho com estudante cego ocorreram na mesma escola, com praticamente o mesmo estudante, que seguia nas séries consecutivas, sendo o PJP4 na escola municipal e PJP1 na estadual. São escolas consideradas como tendo experiência em receber e atender pessoas com Deficiência Visual, e também pelo seu histórico em perceber as necessidades que se vão apresentando, a existência de sala de recursos multifuncionais e por buscar o apoio necessário, bem como a permissão de acompanhante²⁸ para o estudante dentro do espaço escolar, sendo recorrente as famílias procurarem essas escolas. Mas é mister ressaltarmos que os estudantes, no município de João Pessoa, podem se matricular em qualquer escola de sua livre escolha, não encontrando nenhum empecilho.

De posse dos dados coletados em João Pessoa, para compreendermos como se estruturou o exercício da docência em Geografia, para o atendimento das pessoas com Deficiência Visual, mais especificamente pessoas cegas, utilizamos como análise da primeira categoria a formação dos professores para a inclusão.

A experiência na docência e as formações dos professores não se deram diretamente para a educação inclusiva, tendo somente a professora PJP4 que foi lotada numa escola que recebe estudantes com deficiência, que começou a se inteirar das atividades para os atendimentos e por iniciativa própria foi buscar mais conhecimentos e cursou psicopedagogia institucional clínica, especializando-se em Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A professora esclareceu seu percurso na docência com o seguinte depoimento: “... eu morava no interior aí eu vim morar em João Pessoa e daí continuei como professora de Geografia e logo em seguida eu fiquei em média uns nove anos trabalhando com Educação Especial” (Professora PJP1). A professora PJP2 teve uma formação para a educação especial que não se deu diretamente na graduação enquanto curso, nem nas pós-graduações. Ela teve uma oportunidade, ainda durante a graduação, em um

²⁸ O acompanhante é assegurado pela Lei nº 13.146/2015, um apoio junto às escolas.

Laboratório de Inclusão, na instituição em que era graduanda. A professora PJP2 expôs sobre sua experiência durante a graduação que, por conviver com colegas cegos, a tornou uma pessoa mais interessada em como contribuir para a aprendizagem dessas pessoas. Disse o seguinte sobre sua experiência na academia:

“E lá eu tinha um colega de turma, que fazia licenciatura em Geografia também, que era deficiente visual e tinha um outro colega que ele fazia, acho que informática, algo nesse sentido. E as ideias, principalmente com o licenciando em Geografia, era que a gente pudesse elaborar materiais pra ele poder tocar, por exemplo, um leito de um rio, ele achava que era reto, porque quando ele entrava num rio ele não conseguia sentir os meandros do rio. E um vulcão, ele imaginava que geralmente as representações é que pareça com um cone, digamos. E ele achava que era de cabeça para baixo. Então a gente lançava a ideia para produzir tanto materiais pra licenciatura em Geografia como licenciatura em Física pra alunos com deficiência visual” (PJP2).

No quesito sobre se tem algum tipo de formação para trabalhar com os estudantes cegos, PJP4 e PJP3, afirmaram que sim; e PJP2 e PJP4 disseram que não. A afirmação da formação demonstra ser, uma na formação continuada e a outra num trabalho voluntário de interesse pessoal da professora.

“A princípio eu tive uma formação a nível básico pela Funad aqui em João Pessoa, aí depois eu fui fazer a psicopedagogia e fiz também a pós-graduação do AEE justamente pela UFCE, porque essa especialização ela foi *on-line* e a psicopedagogia foi presencial. Na época as escolas que eu trabalho, como as demais, foram implantadas as salas do AEE, as que são chamadas salas de recursos, aí tinha o professor específico daquela sala que era escolhido por ter um perfil mais pra essa área, atuar nessa área e aí a gente fez essa formação... e sempre que tinha outros cursos a gente fazia, era convidado a participar, além da equipe da Funad nos orientar, nos acompanhar, fazer visita nas escolas e qualquer dúvida que a gente tinha, qualquer coisa. Na verdade, na época eles tinham uma parceria entre o profissional da sala do AEE, da sala de recursos e a equipe da Funad em relação a todas as áreas. Como na Funad têm os setores deficiência visual, auditiva, múltipla deficiência e tudo mais, a gente fazia cursos nessas áreas e a gente tinha acompanhamento através deles” (PJP4).

A professora sempre se refere no passado por ter finalizado a experiência com os estudantes cegos, e não afirmou se atualmente não há mais o apoio dado pela secretaria junto às escolas. Acreditamos que sim, respaldados nas políticas públicas necessárias ao atendimento das pessoas com deficiência. Contudo, complementa sua fala dizendo: “Como na Funad têm os setores deficiência visual, auditiva, múltiplas deficiências e tudo mais aí a gente fazia cursos nessas áreas e também a gente tinha acompanhamento” (PJP4).

Mesmo assim, quando interpretamos, não percebemos em sua fala que o poder público tem continuado com o apoio, considerando que os demais professores não tiveram formação, nem orientação para o trabalho com os estudantes cegos que ainda se fazem presentes em algumas escolas em que eles trabalham.

“Não. **Não tive nenhuma formação, eu fui atrás.** Quando eu me deparei com essa realidade lá no Liceu, é... como era que eu ia trabalhar com ele, tô tentando até, foi um dos alunos, ele até tentou ser candidato, político aqui em João Pessoa. Ele é... foi um aluno bem ativo, bem estudioso, bem envolvido na questão dos estudos. E em razão disso, **eu fui atrás, eu fui no Instituto dos cegos**, eles me deram um material de como eu poderia chegar mais, conseguir passar, como era que eu trabalharia com um Deficiente Visual. Então eu fui muito bem acolhida lá no Instituto dos Cegos que me deram um vídeo pra eu assistir e assim eu comecei, eu tinha uma preocupação maior de que ele entendesse as minhas aulas... Então os mapas, como era que eu passava ... eu procurei material que ele tivesse condições de entender as temáticas que eu estava trabalhando” (PJP3, grifos nossos).

“Infelizmente nunca tive formação para trabalhar com alunos com Deficiência Visual” (PJP1, grifo nosso).

A falta de formação adequada, pelos professores, para trabalhar com o estudante com Deficiência Visual, mais especificamente o cego, faz muita diferença no desenvolvimento das aulas, principalmente quando é unicamente uma preocupação desses profissionais, que, sozinhos, em busca de meios e entendimentos adequados para atender aos estudantes, aumentam as dificuldades entre todos, professores e estudantes.

Os professores, quando sozinhos, levam muito tempo para encontrar o caminho adequado para chegar à cognição e aprendizagem do estudante cego, transpor as barreiras existentes, pois geralmente não têm experiência, tampouco conversam com professores experientes em lidar com esses estudantes. A ausência das secretarias de ensino não deveria ser uma realidade, visto que o número de estudantes com Deficiência Visual, principalmente o estudante cego, é pequeno, considerando o tamanho da rede e as matrículas como um todo.

Uma segunda categoria é a experiência e relevância na aprendizagem do estudante cego. Mesmo que os professores concordem, para além da legislação, que o estudante cego deva estar matriculado em escola regular de ensino, não se sentem seguros e há muito que se preparar, planejar e construir para que se constitua inclusão de fato, pois os professores são conscientes de que há capacidade de aprendizagem dos estudantes cegos, juntamente com os demais estudantes sem Deficiência Visual.

“Com certeza, **sempre fui a favor**. Desde que surgiu, ou seja, a política da educação especial. Eu acredito que o aluno atípico com a Deficiência Visual, ele consegue interagir muito bem, crescer com a vida acadêmica, justamente junto com o aluno típico” (PJP4, grifo nosso).

“Porque **ele não tem déficit cognitivo**, não é. Você tem condições de estar interagindo com ele e ele ter uma resposta [...] tranquilamente, a gente no caso exige de nós professores uma atenção a mais, eu acredito que o Deficiente Visual você consegue chegar um pouco mais do que o surdo” (PJP3, grifo nosso).

“Sim. Totalmente a favor, porque é extremamente possível que haja a inclusão desde que nós professores estejamos preparados e, também, disponíveis para isso. Que é o que acontece atualmente, **a gente não recebe formação**, um ou outro teve a oportunidade que eu tive de ter contato e aí a gente vai buscando por meios de recursos próprios como lidar com esse aluno em sala de aula, mas sim, extremamente possível e enriquecedor na verdade, porque acaba fazendo com que a gente possa conviver além da diversidade da sala de aula **os alunos podem aprender a elaborar determinados materiais**” (PJP2, grifos nossos).

Há consciência entre os professores sobre o amparo legal para um ensino inclusivo, os direitos dos estudantes com Deficiência Visual e a necessidade de um *cienciar–planejar–agir–refletir–avaliar* como resultado constante das práticas pedagógicas, em permanente processo de aprender em maior ou menor escala, tomando como referência os conhecimentos compreendidos na formação acadêmica, que “estarão exercendo muita ou pouca influência no cotidiano das práticas realizadas pelo professor em sala de aula” (Pessoa, 2017, p. 37).

Em seu trabalho de tese, Pessoa (2017) constatou, pelas falas dos seus entrevistados, o que chamou de “sensação de despreparo”, quando tratou do início da carreira de professores, pois foi percebido que aprenderam sobre Geografia, mas não aprenderam a atuar como um professor. “Um modelo de formação docente desvinculado da realidade da escola” (Pessoa, 2017, p. 203). Mesmo não sendo a pesquisa do autor sobre inclusão pela Geografia, retrata uma situação semelhante quando se espera que na formação os professores sejam preparados em discussões que aproximem sobre a realidade das escolas, demonstrando pouca conexão com os desafios das práticas pedagógicas nos espaços escolares, independente do tempo de atuação de cada docente.

Ainda que na formação acadêmica ou na formação continuada os professores não tenham tido a oportunidade de discutir sobre as ações para a inclusão, é importante que haja interação entre as partes (professor x estudante cego) e trocas

de informações entre ambos para aproximação do trabalho (do trabalho eficaz com os estudantes cegos).

Em geral, na Educação Básica os professores têm uma carga horária muito grande, o que afeta a elaboração dos planejamentos, a participação em cursos de aperfeiçoamento e mesmo a construção de materiais didáticos. Além da precariedade encontrada no sistema de ensino, que não ampara os professores em suas atividades diárias.

Outra questão a ser evidenciada é a chegada dos estudantes às escolas, pois para os professores ficou claro que os administradores não levaram em consideração a atenção devida para o suporte que a presença do estudante cego exige na sala de aula, visto que 3 dos professores não foram avisados:

“Geralmente a gente fica sabendo quando as aulas estão começando. Depois que se tem a distribuição das turmas aí você toma conhecimento” (PJP3).

“Não foi de maneira formal” (PJP2).

“Não, na maioria das vezes só conhecemos os nossos alunos quando nos deparamos com eles em sala de aula” (PJP1).

No aspecto trocas de informações, foi perguntado aos professores se eles conhecem o trabalho de outros professores de Geografia e suas práticas pedagógicas e aprendizagem dos estudantes cegos. Suas respostas foram unânimes de que não:

“Do professor em si não” (PJP1).

“Não, não conheço. Eu não conheci outro professor [...] e que eu pudesse compartilhar ou vê o trabalho dele, não pude, não tive essa oportunidade” (PJP3).

Essa falta de interação com outros professores de Geografia que têm experiência em trabalhar com estudantes cegos faz muita diferença no ato de ensinar, pois teria um aproveitamento de tempo e planejamento mais assertivo diante da necessidade do estudante. As trocas fariam com que houvesse um planejamento objetivo, com bases estruturadas de conhecimento de prática, oportunidade de avançar nas atividades sem retroceder a uma base a partir do zero. Teria, de maneira mais direta, ajustes de recursos personalizados e conhecimentos de metodologias adequadas que agucem o desenvolvimento cognitivo. Essa falta de intercâmbio entre

profissionais fragiliza as práticas das políticas de inclusão e vem sendo percebida e constatada por outros estudiosos, em outros espaços.

Existem poucos espaços para intercâmbios de experiências exitosas quando o assunto é inclusão. No âmbito nacional, há pouca disseminação de pesquisas empíricas, o que fragiliza a implementação de políticas inclusivas (Pletsch, 2009).

Mesmo que essa percepção tenha sido registrada em mais de uma década atrás, e considerando a grande dimensão e diversificação regional do Brasil, suas limitações de mídia eletrônica como suporte, bem como de materiais impressos, entre outras, podemos constatar que ainda temos professores na escola regular que não se sentem à vontade para lidar com o estudante cego, não conseguem se munir de conhecimentos seguros e materiais compatíveis com a situação que se encontra dentro da escola, dentro da sala de aula. A diversidade de estudantes traz para os professores novos desafios, “que se veem diante de inúmeras demandas simultâneas, muitas vezes inconciliáveis com suas condições de trabalho e com a formação profissional recebida” (Prioste, 2006, p. 151).

Mesmo que se espere para a aprendizagem dos estudantes cegos professores de Geografia bem-preparados para mediar o conhecimento, “a formação acadêmica não é suficiente para compor os repertórios de saberes que se fazem necessários ao exercício da docência, no processo de mobilização da Educação Geográfica” (Barros, 2021, p. 73). Muito embora sejam os professores os responsáveis direto, os executores das ações pedagógicas e geográficas, ainda há muito a ser entendido sobre as necessidades no ambiente de sala de aula, os conhecimentos e fazeres.

E, ainda que a inclusão não tenha sido contemplada no currículo acadêmico daqueles professores que já têm muitos anos de graduados ou que fizeram pós-graduação também há muito tempo, esse saber se faz necessário para implementação das políticas educacionais atuais. Os professores têm sua importância e comprometimento, como afirmou Almeida (2011):

Assumem um papel fundamental na condução das transformações no campo educacional [...] são esses sujeitos os responsáveis diretos pela concretização das políticas educacionais, isto é: estão incumbidos de colocar em prática os ditames legais (ALMEIDA, 2011, p. 49).

Não conseguimos apartar a ideia de que mediar o conhecimento para desenvolver a cognição do estudante, com ou sem deficiência, é tarefa do professor,

cumprindo sua função social na educação. Mediar é muito maior do que apresentar conhecimentos, envolve uma ação de preparação: antes, durante e depois. Tomar ciência para planejar; conhecimento para atuar e perceber a avaliação para se certificar que houve compreensão²⁹ por parte dos estudantes, uma vez que não basta apenas saber informações, é preciso compreendê-las e “significa que mais importante que saber as respostas é saber fazer as perguntas certas, para isso também é necessário querer perguntar, ou seja, ter curiosidade para procurar compreender as coisas” (Seferian, 2008, p. 39).

Os professores que participaram desta pesquisa demonstraram suas percepções e inquietações quando se tratou da aprendizagem dos estudantes cegos, apresentando alguns aspectos:

“Aos aspectos positivos que eu posso falar é o seguinte: **que eles (os estudantes) conseguem** com certeza a se adaptar a essa nova metodologia porque **eles têm a audição preservada** e o professor dá a sua aula, **o professor faz a descrição, eles ficam logo nas primeiras fileiras, as carteiras na verdade, facilita também**” (PJP4, grifos nossos).

“Todos os outros aspectos eram positivos em relação, principalmente, como eu falei, era uma aluna participativa, **ela ouvia atentamente** (PJP2, grifo nosso).

Não dá para trabalhar com todos os assuntos de Geografia com alunos cegos, pois os recursos para tocar e ouvir são os mais eficazes no processo de ensino aprendizagem” (PJP1, grifo nosso).

“[...] às vezes as dificuldades que os professores relatavam é que eles precisavam de mais materiais concretos, principalmente em alto relevo pra que os alunos pudessem tatear, então muitas vezes a gente produziu, [...] **a gente produziu alguns materiais, alguns mapas a gente conseguiu pegar no instituto e trabalhar com eles**. Então os professores questionavam muito essa questão do material concreto pra trabalhar com os alunos, **uma certa precariedade e dependia muito do Estado, sanar essas dificuldades ou essa deficiência, essa demanda**” (PJP4, grifos nossos).

“Naquele momento **a disponibilidade do material, porque ele ficava mais auditivo**, até você tá fazendo essa, os prazos de material pra transformar em braile, a questão dos mapas que o próprio aluno, por ele ser muito dinâmico, alguns materiais que lá no Instituto dos Cegos tinha em alto relevo pra poder eles compreenderem mais. Eu acredito que a maior dificuldade às vezes é essa questão da disponibilidade daquele material que estou trabalhando em braile” (PJP3, grifo nosso).

“E muitas vezes eu não tinha tempo de elaborar maquetes, materiais mais táteis pra ela. Enfim, esse é o aspecto negativo. Mas eu buscava

²⁹ Compreensão: 1 percepção, entendimento. 2 domínio intelectual de um assunto (Houaiss, 2010).

basicamente a questão da fala, as questões da prova eu a levava pra uma sala mais silenciosa e fazia as questões de modo oral e ela respondia oralmente também e era assim que a gente ia conseguindo lidar com essa falta de material, de outros recursos” (PJP2, grifo nosso).

Entendemos que em cada espaço escolar há uma necessidade diferente, mas que exige muito da atuação do professor, e não existe outra forma do fazer pedagógico que não seja o engajamento diferenciado desse profissional. Sendo esse o mais importante dos atores da educação, da mediação, do ser o provocador do desenvolvimento cognitivo dos estudantes, em especial, dos estudantes cegos.

Para esses professores ainda redonda a ideia de que o tátil é o que impulsiona a aprendizagem, muito embora ressaltem a perspicácia dos estudantes no seu ato participativo, como nas falas dos professores PJP4, PJP2 e PJP3. Quando se trata do braile, muito ressaltado para as pessoas cegas ou baixa visão, nem sempre é suficiente e não são todos os estudantes que usam/sabem para fazer leitura (como evidenciado no item 3.5 de análise dos estudantes cegos) ou esse material traduzido demora a chegar para ser utilizado durante as aulas, provocando um desencontro nas ações planejadas, ou mesmo porque os estudantes não dispunham de livro em braile. Isso fez com que os professores tivessem ainda mais dificuldades em cumprir com seus planejamentos e implementar as políticas públicas postas em forma de leis, decretos ou resoluções.

Mesmo buscando formas para desempenhar suas atividades, como ressaltaram todos os professores, não foi tarefa fácil e continua não sendo, principalmente quando a associação da aprendizagem dos estudantes cegos é atrelada exclusivamente ao braile e às maquetes. O desenvolvimento da cognição depende de encaminhamentos, de mediação muito mais provocadoras e acessíveis, requerendo reflexões e articulação durante as aulas para que nenhum estudante fique na espera, dependendo de materiais que não chegam a contento ou não estão disponíveis. As adaptações que os professores buscaram, para promover a aprendizagem dos estudantes cegos, flutuaram em torno do braile e de alguns instrumentos táteis, porém, na maioria das vezes a participação foi apenas auditiva.

“A gente transcrevia para o braile. Mas como era muita coisa, aí o Instituto dos cegos também fazia a transcrição. Também, a Funad. Até de livros, mesmo, apostilas, atividades, avaliações, simulados, alguns gráficos também em braile, mapas. E a gente trabalhava com a tecnologia assistiva, com o programa Dosvox, ele ajudava muito na audiodescrição no computador. Então basicamente era isso, conforme as demandas que

surgiam. Tentava sanar as principais dificuldades que surgiam” (PJP4, grifo nosso).

“Quando eu trabalhei precisei em razão dessa dificuldade de **transformar alguns temas para o braile**. Pelo tempo entre o que você está trabalhando, o tempo que você tem, porque como no caso aqui do Instituto deve receber muito, você tem que estar entregando com bastante antecedência para que eles possam fazer essa transformação para o braile, então essa questão de tempo, da falta de infraestrutura” (PJP3, grifo nosso).

“Precisar eu precisei, mas **não consegui fazer**” (PJP2, grifo nosso).

“Sim. Sempre precisei adaptar minhas atividades e infelizmente até hoje **tenho pouquíssimo apoio**” (PJP1, grifo nosso).

Os professores sentem falta de materiais e métodos mais específicos para a aprendizagem geográfica dos estudantes cegos, mas ainda desconhecem o como fazer e o que utilizar. “Eu vou fazer uma atividade de mapas, como é que vou trabalhar essa questão de um mapa, de localização? Como confeccionar esses materiais pra que eu possa estar trabalhando com esse tipo de aluno” (PJP3). Alguns materiais que podem auxiliar nas aulas podem ser construídos e levados para a sala de aula, ou mesmo serem elaborados juntamente com os estudantes, contudo, é necessário que os professores adquiram técnicas para elaborá-los e saber utilizá-los de maneira adequada.

O suporte que se necessita para o desenvolvimento das aulas inclusivas é a terceira categoria de análise. O apoio da família, da escola e da secretaria é de fundamental importância nesse processo, pois delas se sustenta o sucesso desses atendimentos inclusivos. Os professores têm a incumbência de desenvolver a cognição para aprendizagem dos estudantes cegos nas salas regulares, porém, sem os ajustes necessários e o suporte, ficam os objetivos escolares e a aprendizagem devidamente comprometidos. A pouca experiência com esses estudantes requer canais coesos de integração para trocas. “A gente não dispõe desses materiais. Até porque ela foi a nossa primeira aluna” (PJP3).

Há caminhos já percorridos em outros espaços por profissionais que poderiam apontar e colaborar em como ser mais assertivo e não atrasar, professores e estudantes que buscam a construção do ensino aprendizagem quando acontece o encontro com o estudante cego. É preciso buscar.

Dos quatro professores entrevistados, quando tratamos de estrutura para trabalhar com o estudante cego, apenas um respondeu que na escola em que trabalha

não há sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), um espaço importante para o atendimento dos estudantes cegos e para a articulação entre professores das salas regulares de ensino e professores que atuam nessas salas. Mesmo quando existe esse espaço, percebemos que os professores de Geografia ainda não têm clareza de qual deve ser o uso e o porquê de sua criação. Muito embora três dos professores tenham evidenciado como estão usufruindo da sala de AEE, conforme demonstram os depoimentos a seguir:

“Tem sim a sala e na verdade **não é utilizada pelos professores**. São os professores do AEE... eles acompanham esses alunos mais de perto e semanalmente, uma vez por semana, **eles pegam o aluno PCD da sala de aula e leva pra sala de recurso**, enfim, **tentam fazer algum tipo de acompanhamento** e aí eles **passam pra gente**, pra os demais professores, como é que está esse aluno, o que ele consegue fazer, o que é que a gente pode fazer com esse aluno, então eles acabam nos orientando. **Mas essa sala de recursos eu não utilizo**, até porque não tem como, você tem 45 minutos de uma aula e essa sala não iria comportar eu estar com todos os alunos, então eu tenho que estar na sala comum mesmo com todos os outros alunos” (PJP2, grifos nossos).

“O maior auxílio dos **profissionais do AEE** para nós seria eles falarem um pouco da deficiência de cada um desses alunos e aí isso dá uma noção mais pra gente saber o que que a gente consegue fazer com esse aluno ou não. Eles vão dando assim essa noção do que cada aluno consegue e não consegue, porque **eles estão muito mais próximos desses alunos do que a gente**” (PJP3, grifos nossos).

“Sim, mas **infelizmente os professores** de disciplina por causa da carga horária nas outras turmas **não podem desfrutar desse espaço**” (PJP1, grifos nossos).

A ação esperada do professor da sala de recursos é priorizar as atividades voltadas para o enriquecimento curricular e atividades com estimulações mentais. Seu papel não é fazer atividades escolares, nem reforço, mas ser um articulador/mediador pedagógico entre professor da sala regular, professor da sala de recursos e estudantes. As inúmeras intervenções não se esgotam e devem sempre ser vistas como possibilidades de aprender.

Os professores entrevistados estão cientes, valorizam e concordam com a diversidade de formas de atuar para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes cegos, muito embora ainda tenham dificuldade de praticá-las, pelo desconhecimento. “Eu penso muito nos materiais mais táteis..., mas é possível usar músicas...um filme... todos os recursos são utilizáveis, a questão é a gente saber, ter o tato, o *feeling*, digamos assim, de como usar” (PJP2).

Mesmo que num primeiro momento, quando se trata de mediação de aprendizagem para estudante cego, pensa-se em totalidade e textos em braile, os professores sabem da importância de outras formas de uso de meios para alcançar a cognição. Esse tem a concepção da capacidade de aprender do estudante cego. “Só ter o material adaptado pra ele. Porque se a deficiência dele for só a cegueira, então não é impedimento” (PJP4).

Para as funções das salas de AEE, regulamentadas pelo Decreto nº 7.611, de novembro de 2011, temos 4 (quatro) objetivos:

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2011, Art. 3º).

Dessa forma, fica o entendimento de que ao professor de AEE cabe desenvolver ações instrumental e técnicas, retirando de suas funções o ensino de conteúdos curriculares.

Conhecer recursos e metodologias para o bom atendimento dos estudantes cegos nos espaços escolares é importante, necessário e um direito adquirido para garantir a aprendizagem destes, bem como a abrangência inclusiva. Mas ainda que nesses espaços tenham as salas de AEE e de recursos com seus profissionais, é importante que as secretarias deem o suporte e incentivo constante, motivando para melhoria da qualidade do ensino.

Em João Pessoa, para amparo e suporte à educação inclusiva há a Fundação de Apoio do Deficiente (Funad) e as secretarias de educação municipal e estadual, pouco citada entre os profissionais. Para três dos professores, não há conhecimento das ações ofertadas pela fundação.

“Que eu saiba, eu nunca tive não, não sei se porque eu não tenho uma regularidade de estar com esses alunos em sala de aula, mas aqui na escola...ainda tem uma sala porque tem esse olhar sobre alunos com deficiência. Mas na outra escola que trabalhei, **se a secretaria tem alguma coisa eu não tive acesso não**” (PJP3, grifo nosso).

“A sala de recursos, com esses **professores mais especializados, comumente são dois, geralmente são pedagogos, psicopedagogos,**

eles têm essa formação e os cuidadores. São os recursos assim que a gente recebe da secretaria, mas **o que a gente mais precisa que é a formação a gente não tem**” (PJP2, grifos nossos).

“Infelizmente nenhum” (PJP1, grifo nosso).

Sem apoio e orientação, as ações para efetivação do trabalho com os estudantes cegos podem se tornar demoradas, principalmente pela pouca frequência da presença desses estudantes nas escolas regulares de ensino. Aprender a lidar e a superar as barreiras encontradas durante o percurso alonga o encontro necessário com a maturidade teórico-prática.

De acordo com as Diretrizes de Educação Especial do Estado da Paraíba, de 28 de agosto de 2003, estabelecidas na Resolução nº 258/2003, em seu art. 94, consta que a SEC/FUNAD incentivará a produção de material didático adequado ao ensino dos diversos tipos de necessidades educativas especiais.

Diz ainda, sobre o atendimento, no seu art. 11, inciso I, alínea c, sobre os estudantes cegos, o seguinte: “[...] alunos que apresentam perda total ou resíduo mínimo de visão, necessitando do método Braille como meio de leitura e escrita, ou de outros métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para sua educação” (Governo do Estado da Paraíba, 2003, art. 11, inciso I, alínea c).

Os encaminhamentos legais estão constantes em documentos, no entanto, na prática, os professores se queixam da não assistência, do não apoio de que tanto precisam para o desenvolvimento das atividades, das orientações que há muito aguardam.

Apesar das dificuldades vividas e da falta de apoio apontados, o que se pode considerar de mais salutar é a disponibilidade que esses professores têm e se colocam para fazer o atendimento que se adequa ao estudante cego, sem procrastinar nenhum deles. O básico, considerado pelos professores das salas regulares, que seria a presença do livro didático em braile, ainda não é realidade para os estudantes e professores no município de João Pessoa, seja da rede municipal ou estadual, e que ainda driblam a dificuldade, para ambos, em não saberem usar o braile, quando têm um texto transcrito.

Os professores afirmaram não terem tido a oportunidade de usar ou saber usar o livro em braile, dizendo:

“Não sei. A gente não tem esse material, na verdade mal temos livros suficientes para os alunos não pcds e eu também **não sei lê em braile,**

tenho uma pequena noção dos pontos, um ponto significa, mas leitura nunca fiz. Nunca consegui desenvolver” (PJP2, grifos nossos).

“Não e **não tenho conhecimento** sobre esse tipo de recurso” (PJP1, grifo nosso).

De toda forma, a ausência do livro didático em braile não dificultou as avaliações nem as atividades desenvolvidas durante as aulas, pois, em substituto, buscou-se e levou-se o braile para a sala de aula em forma de texto, de maneira pontual, em atividades ou momentos de avaliação, como evidenciam os professores.

“Eu usei textos de livros que era feita a transcrição de braile” (PJP4).

“Pela participação e pelas avaliações que eram transformadas em braile. Então pela participação, há uma interação, que nós conversávamos, então tinha tanto a parte oral, os posicionamentos que tinha e a própria avaliação escrita através do braile” (PJP3).

“[...] a mãe dela lia pra ela e ela ouvindo as aulas. Ela respondia e presencialmente...eu fazia as avaliações de forma oral” (PJP2).

[...] “geralmente são muito participativos e querem falar bastante” (PJP1).

Pela diversidade de meios que os professores utilizaram, percebemos os esforços em adequar a necessidade de cada um, em cada espaço. São ações que se esperam dos professores quando há explícito um compromisso com a aprendizagem dos estudantes, independentemente da barreira existente/percebida. É relevante a atenção que se dá ao outro, em que buscas por mediação e instrumentos que favoreçam o desenvolvimento da aprendizagem de todos os estudantes sejam cultivadas e concedidas ao ambiente escolar.

Deve ser um movimento de olhares e percepções, em que professores estejam atentos às necessidades trazidas pelos estudantes, e esses exponham o que consideram suas fragilidades e como minimizá-las. Nesse processo, a família, coordenadores, diretores e pessoal das secretarias também devem fazer frente a esse movimento, para que, num cortejo, a inclusão se concretize para as pessoas cegas e para todos os outros estudantes dentro do que se espera nos espaços escolares.

É nesse contexto, extraído e percebido através das entrevistas, que identificamos no trabalho dos professores de Geografia em João Pessoa, na construção da educação geográfica, práticas imbuídas de muito compromisso, pois relataram terem ido procurar meios e instrução para o desempenho das atividades com os estudantes cegos por conta própria e, com isso, sentem-se solitários e pouco

seguros. Entendemos que ainda há lacunas entre o que está constituído legalmente e as práticas que devem atender às necessidades do estudante cego presente nas salas regulares de ensino.

A experiência com o estudante cego na sala de aula regular fez uma provocação explícita aos profissionais no seu ato educativo e não pode ser ignorada, principalmente pelos professores, que estão na comissão de frente no exercício do desenvolvimento cognitivo desses estudantes, no cumprimento do currículo e no alcance da aprendizagem.

Para esses professores, a experiência trouxe mudanças em sua prática de sala de aula, bem como em sua maneira de pensar a dinâmica de desenvolver a aprendizagem com mais afinco. Mesmo que cada um tenha tido um percurso diferente na convivência com o estudante cego, o resultado foi um misto de desafio, impulso motivacional e avanços para pensar em ações para uma próxima oportunidade em que encontrar um estudante cego em sua sala de aula.

A quarta e última categoria identificada para esta pesquisa foi a superação e as mudanças nas práticas pedagógicas dos professores entrevistados, que nos motivou a apresentação.

As declarações apresentam e representam os empenhos dos professores, que ponderam o resultado do seu trabalho a partir do seu próprio desempenho. Sem o apoio necessário, percebem-se abalados pela presença do estudante cego, porém, não ficaram inertes diante da realidade vivida.

“[...] a partir do aluno que você percebe se você está fazendo um bom trabalho ou não... eu sempre procurei fazer um trabalho diferenciado com os meus alunos, independente dele ser um aluno público-alvo da educação especial ou não. Sabe, eu sempre procurei fazer o melhor, utilizar de recursos pedagógicos que a escola dispõe ou dispunha e é isso aí, eu sempre trabalhei na maior naturalidade, pelo contrário, eu acho assim que o aluno público-alvo da educação especial ele colabora de forma positiva para o crescimento do processo aprendizagem dos alunos típicos, por quê? Daí você vai ter que usar mais recursos e esses recursos vão ajudar também aos alunos, principalmente material concreto, vai também colaborar e vai ajudar os alunos típicos. Então assim, eu não vi muita diferença, continuo fazendo mesmo trabalho, **tentando me aperfeiçoar, tentando, digamos assim, usar as tecnologias assistivas, usar essas tecnologias avançadas que a gente pode usar como aplicativos, programas e por aí vai”** (PJP4, grifos nossos).

“Sim. São realidades diferentes que exige um olhar diferenciado, uma postura diferenciada, então muda sim” (PJP3, grifos nossos).

“Sim. Mudou e mudou na verdade desde que tive, comecei a ter experiência nessa escola... **então mudou sim minha percepção, mudou também em relação a ela, eu ficava mais próximo a ela** pra ela me ouvir melhor. Enfim, tem essas coisas que eu tinha que acabar falando muitas vezes de modo individual com ela, era os recursos que eu tinha. A questão maior realmente é a nossa formação sabe, e o nosso tempo de elaboração de material para esses alunos. Porque por exemplo eu tenho, numa turma eu tenho 2, 3 alunos com deficiências que são diferentes. Eu tenho 1 autismo, 1 surdo e 1 aluno que é deficiente visual. Então são atividades diferentes e muitas vezes a gente não tem tempo de elaborar isso, sabe e se sentar com os professores do AEE pra poder eles nos auxiliarem mais na elaboração e auxiliar no sentido de **pensar atividades que alcancem de fato esse aluno**” (PJP2, grifos nossos).

“**Com certeza, apesar das dificuldades eu não desisto dos meus alunos**” (PJP1, grifo nosso).

Trabalhar com os estudantes cegos contribuiu para que novas decisões na construção do planejamento fossem tomadas, na certeza de que conversar com outros profissionais dentro da própria escola foi uma necessidade constante durante as atividades, muito embora não tenha sido suficiente, não tenha sido a contento ou mesmo pouco foi possível conversar. As novas decisões, mesmo solitárias, ajudaram a encaminhar o saber de forma mais direcionada e incentivaram os professores a buscarem novos instrumentos que auxiliaram no desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, na aprendizagem dos participantes.

As buscas constantes por meios e instrumentos que sejam adequados às situações de aprendizagem dos estudantes respondem pelo conhecimento e preparo que a função de professor exige, contribuindo de forma salutar, não deixando o estudante à deriva, pois quando há “desconhecimento ou falta de preparo dos profissionais da educação, muitos estudantes não recebem o atendimento adequado por serem classificados como incapazes de aprender” (Custódio, 2013, p. 23).

Em seu trabalho de dissertação, Chaves (2010), quando abordou sobre as necessidades dos professores de Geografia em receber orientações de como trabalhar com os estudantes cegos, registrou que para a maioria pesquisada não havia colaboração, nem apoio, e que as trocas eram feitas a partir de conversas nos corredores, no ponto de ônibus ou no horário de almoço. Destacou que havia um horário na escola reservado para trocas de experiência e planejamento, mas que nesses horários os professores faziam uso para atender a outras demandas das aulas dentro da própria escola.

Destarte, não podemos deixar de evidenciar o importante valor do papel do professor no desafio da inclusão, quando se trata de estudantes cegos, e que “o medo do desconhecido, do novo, do diferente, o professor precisa reconhecer que não estar preparado não o impede de ter interesse em auxiliar o estudante cego em seu processo de aprendizagem” (Chaves, 2010, p. 87). Sendo assim, partilhar de suas experiências, suas dificuldades, avanços e desafios é fundamental para continuar o planejamento de decisões em cada espaço escolar, cada um com suas demandas.

Saber sobre as demandas é preciso, e são nas formações continuadas que professores e demais profissionais da escola podem se qualificar para atendê-las. A qualificação dos profissionais de ensino, principalmente das redes pública, é de suma importância, visto que visa assegurar que se tornem aptos a elaborar e implantar propostas e práticas inovadoras que atendam às características de cada estudante, sejam eles com deficiência ou não (Mantoan; Prieto, 2006).

Está previsto pela LDB nº 9.394/96, em seu art. 59, inciso III, a capacitação dos professores do ensino regular para o atendimento especializado, no entanto, ainda se constitui uma queixa dos professores entrevistados, a falta de apoio e o comprometimento do poder público para auxiliar na implementação do que está regido na lei.

Enquanto os profissionais entrevistados não se veem apoiados para se qualificarem, o cumprimento das leis se torna pouco perceptivas, pouco abrangentes. Sendo assim, o cumprimento que se tem exercido é devido ao esforço pessoal, através do compromisso dos professores com a aprendizagem dos estudantes cegos, o que tem movido o interesse e a eficácia na relação de mediação e busca por resultados que vão além da socialização dentro do espaço escolar.

A percepção que os professores de Geografia entrevistados têm sobre suas contribuições para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes cegos são pouco animadoras, não porque deixaram de tentar ou procrastinaram, mas por se sentirem fragilizados diante dos muitos entraves da profissão e dos espaços de atuação docente. Uma vez que a maioria não sente segurança suficiente para atuar de forma que naturalizem a aprendizagem dos estudantes cegos. Ainda não tem sido possível em todos os espaços de aulas, mas o que está ao alcance, é feito.

“Eu vejo de forma positiva, **eu acho que fiz um bom trabalho**. Eu pretendo até o dia que eu me aposentar pretendo dar o melhor de mim e quando eu não conseguir mais aí eu vou encerrar minha carreira, me aposento, mas

assim, pelo menos, pelo depoimento dele eu via como forma positiva, que eles sempre passaram a mensagem, como posso falar, positiva com relação a mim, ao meu trabalho” (PJP4, grifo nosso).

“Eu não vou saber dar essa resposta. Eu acredito que o aluno ele pode responder assim melhor qual seria essa contribuição. Agora o que eu posso dizer é que dentro dessa, **quando eu me encontro nessa situação eu procuro dar o meu melhor**, então eu vou atrás, como eu fui no Instituto dos Cegos pra procurar ter essa interação com esse aluno, que eu possa conseguir chegar até ele de alguma forma, agora, é como eu digo, **eu não sei como eu chego, como eu cheguei até ele porque são poucas, no caso, a experiência que eu tive** com mais frequência lá no Liceu. Aqui na escola o que eu tive contato, mas quando eu me deparo com esses desafios eu procuro dar o meu melhor” (PJP3, grifos nossos).

“Na verdade, **a contribuição ela não foi muito além, eu acho que eu não consegui alcançá-la muito não sabe, ela na verdade que era uma boa aluna e tinha um bom suporte principalmente familiar**, porque era uma condição nova pra ela naquele momento, mas eu não consegui alcançar de forma significativa. Alcançar no sentido de elaborar materiais enfim, ter de fato algo que fosse diretamente pra ela, por ela e **acabávamos ficando realmente no limite das aulas de modo oral e quando eu levava figuras e tudo mais, descrever pra ela, essa era a diferença**. Mas eu te falo que não fui muito boa com isso não” (PJP2, grifos nossos).

“Muitas vezes **eles nos surpreendem** e se destacam” (PJP1, grifo nosso).

Nas declarações acima percebe-se fragilidades com relação à atuação, que deveria dar lugar de certezas, apresentar-se como seguras, conquistadas através das trocas, da formação continuada, das informações necessárias de apoio aos profissionais, direcionadas aos estudantes cegos. Documentos que justificam formalidades políticas de direitos, as redes têm.

Nas diretrizes operacionais da rede estadual de educação da Paraíba consta a Rede de Apoio ao citar a inclusão de estudantes com deficiência, ressaltando serem imprescindíveis ações compartilhadas e colaborativas entre estudantes, pais, docentes, funcionários, gestores e aqueles que fazem parte do sistema de ensino. E indica, para os estudantes cegos, o Centro de Apoio Pedagógico (CAP), que é um centro institucionalizado pelo Ministério da Educação através da Secretaria de Educação Especial.

Nessas diretrizes, o principal objetivo apresentado é o de garantir o material em braile e promover cursos de capacitação aos professores para atendimento às pessoas com deficiência visual, e para a comunidade, o curso de Técnicas de Leitura e Escrita no Sistema Braile, usos do Soroban, orientações pedagógicas, instalação e configuração de impressoras braile.

Mesmo com a existência de diretrizes da educação especial nas duas esferas, municipal e estadual, e centros de apoio, ainda há um distanciamento entre as partes que necessitam conversar, trocar informações, compartilhar sobre as necessidades de cada espaço e seus avanços. No documento das diretrizes consta, entre as funções das redes, a garantia da formação continuada na área de atuação para todos os profissionais da educação básica, considerando as necessidades e demandas dos sistemas de ensino (Plano Municipal de Educação de João Pessoa, 2015).

É relevante atentar para a importância da formação profissional dos professores, garantida em documentos oficiais, do investimento em cursos, estudos, eventos e assessoramento pedagógico que servem para melhorar sua prática e trazem eficácia na mediação eficiente junto aos estudantes. Para uma organização contínua, as instituições podem fazer planejamento de formação com calendário definido ao longo do ano, e não apenas em eventos pontuais ou anuais (Stainback, 1999).

Ressaltamos que as políticas são necessárias e transformam quem dela participa, mas é preciso atenção.

As políticas não apenas transformam as práticas, mas geram maneiras de delinear as normativas individuais e coletivas. Ao combater processos segregatórios, torna-se necessário estar atento aos sentidos atribuídos à diferença e às interpretações que essa significação produz (Landim, 2022, p. 17-18).

Mesmo com pouco acesso às políticas de apoio e procurando não deixar os estudantes cegos segregados, as ações didáticas ocorreram praticamente solitárias, mas os professores demonstraram acreditar na capacidade de aprender dos estudantes dentro da sala. Os desafios durante o processo de aprender eram muitos, e as formas apresentadas para minimizar eram para todos e sempre procuravam adaptar materiais que estavam ao seu alcance e que favoreciam a aprendizagem sem distinção de estudante presente durante as aulas.

Os esforços dos professores vislumbraram alcançar êxito na aprendizagem dos estudantes cegos, e sempre atentos, buscaram estratégias metodológicas para adequar ao estilo de aprendizagem e criaram uma relação afetuosa ao longo da convivência.

O município de João Pessoa dispõe de documentos legais, de domínio público, que coadunam com orientações nacionais e estaduais sobre a Educação Especial.

São documentos publicados desde 2015, sendo alguns deles: Lei Ordinária nº 13.035, de 19 de junho de 2015, na qual consta o Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025; Diretrizes Normativas para a organização das unidades de Ensino da Rede Municipal (2020); Política de Educação Municipal de João Pessoa (2021-2024); Diretrizes Pedagógicas para a Educação Especial (2021).

As Diretrizes Pedagógicas para a Educação Especial orientam para as ações educativas e consideram importante que haja um olhar afetivo para as demandas e potencialidades identificadas no âmbito escolar. Evidenciam a possibilidade de um trabalho que dê bons resultados:

Assim será possível a realização de um trabalho educacional que promova o respeito à diversidade, o cuidado com o outro e o compromisso com a singularidade. Ressaltamos que esses atos de acolher e incluir desenvolvem sentimentos de pertencimento e integração à comunidade escolar (João Pessoa, 2021, p. 6).

No documento da Política de Educação Municipal de João Pessoa 2021-2024 há delineamentos dos compromissos e princípios político-pedagógicos e éticos do ato de educar, e que o município garanta o direito à escola para a população. É um documento que serve para os professores como um suporte na promoção da cidadania e ações pedagógicas através da qualificação. Traz objetivos de incentivar os educadores na busca por aprimoramento educacional e socialização dos saberes, porém, os professores não têm tido a oportunidade de praticar o que se encontra registrado no documento, visto as dificuldades que se apresentam, que vão além do esforço pessoal dos professores.

Não bastam documentos que resguardam os direitos à educação, com respeito às diferenças, é muito maior, é um conjunto de olhares, de afetividade, de vontade e empenho de fazer melhor, de acolher e dar oportunidade ao estudante de seguir aprendendo com segurança, sem pedir licença para participar. É preciso fluir a comunicação e a aproximação dos profissionais, em especial, o professor de Geografia, que, na oportunidade de estar na sala de aula regular, pode colaborar como mediador, enriquecido de instrumentos capazes de subsidiar a cognição e o despertar para o raciocínio espacial.

4.5 Experiências dos estudantes cegos no contexto da inclusão nas aulas de Geografia

O grupo de estudantes que participou da pesquisa foi composto por cinco pessoas, sendo três moradores de João Pessoa e dois da região metropolitana. As idades dos entrevistados são: 20, 22, 34, 35 e 53 anos³⁰. Dois deles já nasceram sem visão, e os demais foram perdendo ao longo de suas vidas, primeiro de um dos olhos, e em seguida do outro. Durante alguns relatos é possível perceber que a falta de informação por parte dos familiares e suas condições financeiras, provavelmente, contribuíram para o agravamento do problema e das dificuldades de acesso aos estudos e informações na saúde. O relato do “Estudante 4” ilustra bem como os problemas dos estudantes cegos iniciam nas suas histórias familiares.

“[...] devido já a minha dificuldade tive pouca aprendizagem o porquê meus pais não tinham condições e informação de nada sobre doença ocular, e quando foram descobrir que tinha problema de visão eu já usava 16 graus. Então daí estudei do primário até a 7 série em Alagoinha aí depois das dificuldades, começou as cirurgias eu já com meus 22, 23 anos de tratamento ocular e parei os estudos aí fui pra São Paulo, passei um tempo em São Paulo aí voltei em 2007, aí perdi a visão [...]” (Estudante 4).

Efetivamente, são histórias de vidas muito peculiares, no entanto, não há como generalizar, cada caso é único. Entretanto, podemos perceber o rompimento das barreiras da acessibilidade ao ensino que os estudantes cegos têm. Entre os entrevistados, apenas um já está no Ensino Superior, um concluiu o Ensino Médio, os demais estão entre o 8º e o 9º anos. Com esse cenário, é importante destacar que o estudante cego mais novo, ou seja, que tem 20 anos, é o que está no Ensino Superior; e o mais velho, com 53 anos, afirmou: “Eu tô fazendo o EJA 4, que é o 8º e o 9º anos”.

Pela situação descrita, observamos o extremo na faixa etária entre o mais novo e o mais velho para ter acesso ao ensino regular. Mas, por outro lado, o fato de o entrevistado mais novo ser o que já está no Ensino Superior pode ser compreendido como uma mudança na garantia dos direitos à educação. Provavelmente, a geração mais recente de estudantes cegos tenha seus direitos garantidos pelas legislações vigentes ou através de uma maior visibilidade que as pessoas com deficiência

³⁰ A variação nas idades reflete nos dados sobre matrículas das pessoas com Deficiência Visual apresentados ao longo desta pesquisa.

começaram a ganhar tanto pelos esforços da família, como em movimentos civis organizados.

Refletir sobre a representação ou identificação do *corpus* da pesquisa é uma técnica que conduziu nossas análises, pois, segundo Marquazan (2009, p. 100): “[...] o trabalho de análise de um discurso começa pela constituição do *corpus* [...]”; e acrescenta ainda que “[...] o *corpus* de pesquisa se configura como a materialidade discursiva necessária para fazer produzir sentidos[...]”. Sendo assim, apresentamos que, o início da superação das barreiras de acesso ao ensino ou à transição entre escolas especiais para as escolas regulares, como nossa primeira categoria, identificada através do discurso dos estudantes cegos.

Notamos que para alguns entrevistados a inserção no ambiente escolar foi bem precoce, como indica no seu relato a “Estudante 5”: “Eu não me lembro com quantos anos fui matriculada não, eu era muito pequena”. Mesmo tendo adentrado na escola muito pequena, ainda não concluiu a Educação Básica.

Na sequência dos relatos, percebemos o processo de transição do acesso das escolas, quando os estudantes declararam, a partir do nosso seguinte questionamento: Você entrou na escola com quantos anos?

“Eu entrei na escola regular com 10 anos, mas eu estudava no instituto dos cegos que era como um ensino especial desde os 4 anos”³¹ (Estudante 1).

“Aos 5 anos entrei no instituto dos cegos e com 11 anos fui pra escola regular” (Estudante 3).

Cabe mencionar que o que chamamos de início da superação das barreiras de acesso pode ser um reflexo da legislação brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Entretanto, mesmo de forma pontual, no grupo de entrevistados desta pesquisa, a acessibilidades ou garantia dos direitos ainda não é universal, uma vez que, conforme o Estudante 2: “Fiquei sem fazer nada. Por 18 anos. Aí com 33 anos foi que eu já voltei pro colégio e foi colégio especial. Eu retornei ao colégio no ano passado, 33 anos, em 2021”.

A fala do Estudante 2 marca a descontinuidade do acesso ao ensino. Mesmo ressaltando que esse entrevistado tem 34 anos e ainda está matriculado no 9º ano, ficam as perguntas: o que o fez abandonar a escola por longo período? Quais suas necessidades atuais que o levaram para a escola? Essas não foram perguntas

³¹ O ICPAC deixou de ofertar Educação Infantil e o ensino Fundamental I desde 2010.

previstas para esta pesquisa, mas foram detectadas através do depoimento. Caberia outra investigação.

A categoria transição da escola especial para a regular é ratificada quando os entrevistados responderam à seguinte pergunta: Você estudou em escola regular comum ou especial? Por quê?

“Estudei nas duas escolas. É... primeiramente na escola especial e depois na escola regular, na escola comum. Porque na época que eu estudava na escola especial houve uma mudança na lei que fez com que nós que estudamos nas escolas especiais deixássemos de estudar após a alfabetização em braile... fez com que eu fosse pra escola é... regular” (Estudante 1).

“Atualmente eu estudo em colégio especial, estou aprendendo em braile, já me adaptando pra estudar em colégio regular, no caso o Ensino Médio” (Estudante 2).

“Aos 5 anos entrei no instituto e aí fui alfabetizado em braile no Instituto dos Cegos, aí fiz até a 4ª série no instituto, a partir da 5ª série eu ingressei na escola regular que é a escola que a gente tem o contato com os alunos normais e tal. E aí da 5ª série em diante estudei em escola regular até ao 3º ano” (Estudante 3).

Outro aspecto da transição que deve ser mencionado é a quantidade de escolas em que todos os entrevistados já estudaram ou tentaram estudar. Alguns já passaram por 5 escolas diferentes, outros por 4 ou 3. Talvez esses números reflitam tanto a descontinuidade quanto as dificuldades, de toda ordem, enfrentadas pelos estudantes cegos e “(...) relatar o problema pelo problema, não faz mais sentido. É preciso buscar alternativas, e continuar lutando para que os direitos garantidos sejam colocados em prática” (Alves, 2022, p. 164).

A segunda categoria identificada diz respeito à acessibilidade, no sentido dos deslocamentos realizados para chegar às escolas, ter suas matrículas aceitas e a proximidade com suas residências. Quando perguntado aos entrevistados sobre a forma de se deslocar até a escola, e se vai só ou acompanhado, houve unanimidade nas respostas quanto ao papel da gestão municipal, pois três dos entrevistados deixaram explícito que utilizavam o carro e/ou ônibus da prefeitura.

“Eu vou no carro da prefeitura da minha cidade ... e eu vou só” (Estudante 1).

“Eu vou só pra escola, mas um ônibus da prefeitura me pega na porta de casa e me deixa lá na porta do colégio” (Estudante 2).

“Eu vou através do carro da secretaria da educação da prefeitura, o motorista leva, deixa a gente na frente da escola e eu me locomovo com a minha bengalinha até a sala de aula” (Estudante 4).

Pelos três relatos destacados observamos a independência dos estudantes quanto ao deslocamento individual, e a oferta do serviço de ônibus pelas prefeituras. É uma assistência garantida por lei e de efetiva prática dentro do Estado da Paraíba, bem como no município de João Pessoa, destaque pelo local da pesquisa. Esse serviço garante acesso à escola e autonomia dos estudantes.

Por outro lado, ainda observamos a dependência de dois dos entrevistados, pois seus deslocamentos são realizados com apoio de familiares ou acompanhantes. O Estudante 3 afirmou que: “Não, eu sempre ia com meu pai, meu pai quando ele ia trabalhar ele me deixava lá na escola, e aí de lá a van ia me pegava e levava pro instituto e depois levava pra casa”; e o Estudante 5 assevera que: “Desde que perdi a visão não ando mais só. Eu ia com acompanhante nos ônibus daqui de João pessoa que tem acompanhante”.

O serviço de transporte escolar ao deficiente é um direito resguardado pela Constituição Federal de 1988; pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Art. 54º) e pela LDB/1996 (Art. 4º). Intensificou-se a partir de 2012 para promover a inclusão, baseado na Pesquisa Domiciliar (2009-2010), que identificou barreiras de acesso e permanência na escola, apontando a falta de transporte acessível, tendo registrado os seguintes percentuais: Nordeste 35%; Centro-Oeste 33%; Norte 32%; Sudeste 28%; Sul 23% (MEC, 2011).

Lembrando que conforme o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.416/2015: “[...] a acessibilidade é direito que garante à pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida viver de forma independente e exercer seus direitos de cidadania e de participação social” (Brasil, 2015, Art. 53). Portanto, de forma geral, acessibilidade pressupõe os direitos garantidos nos serviços e atendimentos destinados às pessoas com deficiências, e a procura por esses serviços.

Outro aspecto positivo a ser destacado é em relação ao aceite das matrículas dos Deficientes Visuais, pois, quando questionados sobre se em algum momento sua matrícula foi recusada por conta da deficiência visual, as respostas foram unânimes para “não”, que nunca tiveram suas matrículas recusadas. Compreendemos que esses aceites também reverberam os impactos da Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

A proximidade geográfica entre a casa do estudante cego e a escola em que está matriculado é um aspecto relevante para a acessibilidade às escolas especiais ou regulares, bem como sua permanência. No grupo de entrevistados, apenas um afirmou que a escola ficava próximo à sua residência. Nesses casos, tanto a distância geográfica quanto a falta de preparo e apoio das escolas foram mencionados pelos nossos entrevistados.

“Não, não ficava perto de casa. Eu estudei durante 2 meses na minha cidade quando eu estava no 5 ano, mas não deu certo pela falta de preparo da escola e de apoio. Era escola pública. Eu estudei também em escola particular, mas foi muito pouco tempo, que ela também não era preparada e fui pra escola pública, também não era...” (Estudante 1).

“Porque no interior não oferece o ensino ao Deficiente Visual. Não tem professores preparados” (Estudante 4).

As falhas na garantia dos direitos à acessibilidade também puderam ser notadas. Quando indagamos se as escolas que cada um estudou atenderam as suas necessidades como pessoa cega, apenas dois entrevistados responderam “sim”, os demais disseram: “Não totalmente”, “Não”, “Não. Nem todas”. Nesse caso, a acessibilidade é referente ao processo de aprendizagem, oportunidade de acesso por meio da mediação.

Concordamos com Monteiro (2006) quando traz o entendimento de que, mesmo com as exigências educacionais da inclusão, cabe ao professor a aptidão necessária para receber o estudante com deficiência na sala regular, visto que já estão sendo inseridos e os professores não se sentem preparados.

A terceira categoria analisada no *corpus* da análise foi sobre o ensino de Geografia para os estudantes cegos. Nessa categoria, o interesse foi de como o livro didático chega à sala de aula, e como agem os professores nas aulas de Geografia com adaptações para as necessidades dos estudantes cegos, bem como, se havia dificuldade em aprender os assuntos de Geografia durante as aulas.

O uso do livro didático³² de geografia foi a primeira barreira identificada, visto que apenas um estudante afirmou já ter usado. “Sim. Usava sim, só no Instituto” (Estudante 5). Entre os entrevistados que negaram ter utilizado o livro, o principal problema parece ser o fato de o livro não estar em braile, como afirmou o Estudante

³² Constante na Política Nacional do Livro Didático, Lei nº 10.833, de 29 de dezembro de 2003, assegura em vários de seus artigos o direito ao acesso ao livro pelas pessoas com Deficiência Visual.

2: “Não. Ainda a gente não teve a oportunidade de usar o livro em braile”. Nesse sentido, a falta do livro em braile é realidade, mas o domínio do braile pelos estudantes também influencia, sendo considerada outra barreira para usar o livro de Geografia e outros componentes curriculares.

Na busca por atender às necessidades dos estudantes e dar encaminhamento às políticas públicas, em 2019, os livros didáticos no Brasil passaram a ser impressos³³ em braile-tinta para os estudantes cegos ou com baixa visão, e mesmo não estando os estudantes alfabetizados, leitores de braile, é um esforço sem relevância para inclusão e aprendizagem. Além dos livros, é importante que haja alfabetização em braile para se ter independência na escrita e na leitura, tornando a pessoa cega ou com baixa visão mais apta a se comunicar e a se socializar.

Mesmo os estudantes que ainda estão em curso, no Ensino Fundamental, não tiveram a oportunidade de utilizar os livros em braile-tinta nas escolas em que se encontram. Esses livros facilitam o acompanhamento por parte dos professores e da família sobre o que o estudante está lendo, no entanto, considerando que os livros didáticos escolhidos pelos professores para uso nas escolas (redes estadual e municipal) nem sempre são da mesma coleção, há a possibilidade de haver desencontros na aquisição e no uso do livro didático que foi escolhido, e o livro didático braile-tinta. Sendo assim, deve ser desenvolvida uma atenção e vigília exacerbada pelas secretarias e escolas para atender o ajuste que satisfaça a necessidade do estudante com cegueira e o uso do livro braile-tinta.

Outra opção de trabalho com material didático é o Projeto Livro Acessível, um programa federal para auxiliar os estudantes com deficiência que estejam matriculados em escolas públicas, que proporciona acesso. É um programa que tem parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Instituto Benjamin Constant (IBC) e Secretarias de Educação vinculadas aos Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual (CAP) e ao Núcleo Pedagógico de Produção Braille (NAPPB).

³³ Em 2020, o MEC ampliou a produção do livro em braile-tinta para todos os estudantes cegos ou baixa visão matriculados no Ensino Fundamental. Os livros seguem orientações da Comissão Brasileira do Braille – CBB, instituída pela Portaria nº1.372, de 16 de julho de 2019. Disponível em: portal.mec.gov.br/2022.

Outros ajustes podem ser feitos, levando em consideração as tecnologias³⁴ que oportunizam aos cegos formas diversificadas de comunicação, como o DAISY (*Digital Accessible Information System* / Sistema de Informação Accessível Digital), uma ferramenta que proporciona leituras em computadores, celulares e tablets. O uso do DAISY dá liberdade à pessoa cega, tendo se tornado mais acessível, e seu uso favorece principalmente a quem não sabe fazer leitura em braile.

Entre os entrevistados, apenas um estudante que já terminou o Ensino Médio afirmou saber ler em braile. Os demais consideram que leem “parcialmente” ou “pouco”. Conforme afirmaram o Estudante 1: “Sim eu leio braile, eh... não leio tão rápido, mas eu consigo entender bem, ler um texto por exemplo...não muito rápido, mas consigo”, e o Estudante 5: “Sim, um pouco. Porque é muito complicado pra mim que tá muito recente, minha perda total de visão”. Esses depoimentos nos levam a reflexões sobre em que momento o braile é realmente importante e necessário nas atividades diárias de sala de aula, e quais tecnologias são mais adequadas ao estudante para sua total inclusão e participação hábil nas atividades do dia a dia escolar e de vida.

Sobre o ensino da Geografia, foi possível compreender as dificuldades que os estudantes cegos tiveram para aprender os temas abordados durante as aulas e as atividades. Nesse tópico, para apenas dois entrevistados não houve dificuldades; entretanto, três afirmaram que tiveram dificuldades e detalharam quais foram:

“Sim, seria questão de mapas, quando tinha mapas pra ter que entender e dar resposta e gráficos em geral...acho que mais isso. Gráficos e mapas” (Estudante 1).

“Sim. Nas aulas de Geografia, é... **não nos apresentavam o livro em braile**, a aula era mais oral. Eu percebia também assim que a **professora tinha dificuldade pra ensinar a gente, porque ela não veio preparada para ensinar deficientes visuais**. Ela veio de um colégio regular. Então ela não sabia muito como fazer. Aí depois até informaram ela que tem mapa que a gente pode tocar. **Porque prum visual tem que ser coisa que a gente toque ou escute, então no caso tinha que ser é ... algo que a gente poderia tocar, pra meio que sentir**. Os estados, bairros, coisas do tipo, entendeu. Então a dificuldade era essa e a gente também por ser assim, não saber como fazer, aí também a gente ficava esperando do professor, né?” (Estudante 2, grifos nossos).

“Sim. Bastante. O braile eu acho muito complicado pra escrever. Como quando em enxergava eu podia escrever assinando, escrevendo com a caneta, e com o braile fica mais difícil, é complicado pra mim. Era uma coisa

³⁴ No item 2.6 deste trabalho há informações sobre as tecnologias acessíveis.

que eu não conhecia, neh, uma coisa que não tava adaptada pra isso. **Muita dificuldade de aprender Geografia**” (Estudante 5, grifo nosso).

Os relatos dos estudantes 2 e 5 se apresentam bastante detalhados sobre os problemas enfrentados no ensino da Geografia. O destaque se dá pelo livro didático de Geografia, que não estava em braile, a falta de experiência da professora, e ainda sobre como o próprio estudante cego percebe suas limitações ou potencialidades para aprender a partir de outros sentidos, que não a visão.

Buscamos ainda identificar quais materiais eram utilizados nas aulas de geografia para complementar o uso do livro didático. Para tanto, a seguinte pergunta foi realizada: Você se lembra dos materiais que seu professor/a de Geografia usou para apresentação nas aulas? Nas respostas foi possível perceber que o material mais ressaltado como diferencial é o mapa tátil, pois nos diversos depoimentos ele é citado.

“Já usou o mapa mundi. Era tátil sim, era ele tátil, que eu me lembro só foi esse mesmo assim que eu usei acessível, não me lembro de outro” (Estudante 1).

“Sim. Já foi nos apresentado um mapa que ele tinha assim altos relevos. Que aí a gente percebia, tipo o tamanho do Estado da Paraíba, o Norte, Nordeste, essas regiões, entendeu” (Estudante 2).

Nos relatos dos demais, percebemos algumas variações no uso de materiais, como o globo terrestre. “Algumas coisas. Apresentava uma coisa tipo fosse uma bola, botava na minha mão, o mapa mundi, pra sentir” (Estudante 5). Foi sobretudo com o relato do Estudante 5 que percebemos a riqueza de outros instrumentos de aprendizagem que podem ser utilizados junto aos estudantes cegos, com o auxílio do braile para a leitura; mas também estimulando o uso dos outros sentidos que os estudantes cegos possuem e que estão funcionando plenamente.

“Sim. **O mapa e os pontos cardeais tudo em braile. Foi uma grande emoção porque eu já tinha visto o mapa do Brasil e acompanhar o mapa em braile**, tocando pelo desenho e os pontos cardeais foi uma coisa maravilhosa pra mim, eu revivi novamente a emoção de ser um aluno de novo aos 53 anos, porque só faz 5 anos que perdi a visão. Aí tudo aquilo aí, eu tocando, sentindo é uma emoção que a gente não sabe nem explica, o tamanho da alegria. **E eu não vou esquecer mais o deslocamento, quando a professora ensinou o deslocamento. Desde a saída da rua, o bairro, a cidade e o estado. Tudo isso foi um aprendizado muito lindo que a gente fez, ela ensinando direitinho mostrando a gente como funciona pra gente gravar na mente, isso foi lindo, nas aulas de Geografia. Ela orientando a região, falando da região e como a gente**

consegue aprender e se deslocar na região como, a rua, o bairro, a cidade e o estado. Foi muito linda a aula, no Instituto dos Cegos”
(Estudante 5, grifos nossos).

É relevante percebermos as emoções relatadas pelo estudante diante das aulas de geografia; sobretudo, como fica subentendido de que forma os professores estão se esforçando para trabalhar com os estudantes cegos. As aulas de Geografia ficaram marcadas na memória do referido estudante, principalmente quando a professora estimulou o uso do conhecimento geográfico para os deslocamentos, algo necessário para compreensão dos espaços e para assegurar a autonomia da pessoa nos seus deslocamentos. Mesmo que não tenha sido um conhecimento adquirido na escola regular, tem ampla associação e complementação quando solicitado.

Como foi mencionado anteriormente, no grupo de entrevistados cada indivíduo é único, tem uma história de vida e de aprendizado, portanto, não podemos generalizar. Mas suas experiências, relatadas através dos nossos questionamentos, apresentam, no nosso entendimento, as infinitas possibilidades de aprendizagem que a Geografia pode proporcionar aos estudantes cegos. Visto que partimos do pressuposto que esses estudantes cegos apresentam uma única limitação, que é sua visão, os seus demais sentidos estão em pleno funcionamento, ou mesmo podem ser mais desenvolvidos, se oportunizados. Sendo assim, consideramos que o ensino de Geografia deva ser explorado para além dos mapas táteis.

A partir do que pudemos identificar com os relatos dos estudantes cegos, apontamos algumas observações que o professor de Geografia pode atentar e levar em consideração, a saber:

- O braille não atende a todas as necessidades da pessoa cega para construir aprendizagem; é preciso que professores e estudantes encontrem meios de ensinar e aprender com multimeios em forma de estimulantes cognitivos;
- Nem toda atividade com material tátil supre o objetivo previsto se não houver um planejamento;
- A adaptação de atividade pode contemplar o estudante cego e a turma toda ou ser personalizada para que este possa acompanhar equitativamente;

- Nem todo material para confecção de recursos tridimensional ou direcionado à pessoa cega precisa ser comprado. Pode ser adaptado ou construído com materiais simples, de reaproveitamento ou fáceis de serem encontrados e/ou construídos;
- Maquetes, mapas e gráficos táteis e textos em braile são importantes para um estudante cego aprender Geografia, mas existem outros recursos, tecnologias diversas ou materiais disponíveis que se ajustam à necessidade de aprender dos estudantes numa sala.

Os próprios estudantes reconhecem a necessidade de uso de materiais e tecnologias diversas, e veem o esforço dos professores em atendê-los, muito embora percebam que falta suporte adequado para seu atendimento. Em resposta à indagação sobre os aspectos positivos e negativos que esses estudantes têm sobre suas experiências nas aulas de Geografia, foram unânimes em reconhecer que seus professores tiveram interesse em ajudá-los a aprender.

Sobre os aspectos positivos.

“[...] faziam assim pra nos ajudar **tentavam mesmo que não soubessem braile** eles esperavam a gente entregar a tarefa lá no instituto transcrever, depois levar pra escola...**eles tinham essa sensibilidade de entender a nossa dificuldade** e não assim tipo...excluir a gente da aula, assim da aula, não passar nada, porque a gente não enxergava, né?” (Estudante 1, grifos nossos).

“[...] é o interesse da professora de ensinar, interesse da gente aprender” (Estudante 2).

“Positivos é que assim, **apesar das tantas dificuldades, mas ainda existem professores que têm vontade de aprender**, de buscar conhecimento pra lhe passar, uma boa aula pra lhe transmitir conhecimento, né! sobre a matéria” (Estudante 3, grifo nosso).

“Eu no momento só tenho positiva. Teve a aula do deslocamento. Orientando a região. E todo carinho que todos professores nos dão, **ensinando, tendo paciência e compreendendo nossa dificuldade**” (Estudante 4, grifo nosso).

Em se tratando de compromisso curricular, a aprendizagem do estudante cego deve ser conduzida pelos professores das salas de aulas regulares, e a preparação deve abranger a todos da escola. A escola como um todo deve estar preparada ou mesmo buscar meios de deixar o ambiente propício ao desenvolvimento e à aprendizagem do estudante. Percebemos, pelas falas dos estudantes, que ocorreu

buscas por formas de adequação ao ensino pela Educação Geográfica nas salas regulares em escolas do município de João Pessoa, por onde esses estudantes passaram, e de que há reconhecimento desses atos significativos.

Pesquisas feitas por Marin e Zeppone (2012) sobre a inclusão de estudantes com deficiência em salas de aulas regulares ressaltam que afetam diretamente os professores como profissional e pessoa. Apontaram uma realidade de insegurança e medo, mas que de alguma forma provoca nos professores uma incitação para buscar meios de superação dos conflitos. Esses conflitos são considerados como os desafios que a inclusão coloca. Vemos que os estudantes reconhecem essas características nos profissionais professores em João Pessoa.

É um modo ousado de atuar como professor e movimentar suas práticas pedagógicas exitosas, principalmente frente à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes, fazendo com que o professor sempre esteja numa condição de aprendente e se permita estar mais sensível aos estudantes e atentos aos percursos diferenciados que esses trilham (Jesus; Effgen, 2020).

Os estudantes ressaltam os aspectos positivos como uma relação e associação de carinho, afeto e esforço dos professores, sem mencionar aprendizagem. Já quanto aos aspectos negativos, houve centralidade na falta de materiais de trabalho, os recursos didáticos. Apenas uma estudante ressaltou diretamente a questão da aprendizagem. Disse que “é preciso melhorar mais porque muitas pessoas com deficiência têm muitas dificuldades em termos de aprendizagem, então precisa melhorar mais, adaptar mais as pessoas com deficiência” (Estudante 5).

Foi nesse momento dos aspectos negativos que pudemos perceber o sentido da acessibilidade da aprendizagem, do desenvolvimento cognitivo, quando os estudantes expuseram o não entendimento daquilo que deveria estar presente. Assim, disseram:

“As experiências negativas é porque, ...é que **não tinha muitos materiais acessíveis**. O único que eu me lembro era isso, o mapa mundi, mas a gente não entendia muito dos gráficos, mapas, como te falei” (Estudante 1, grifo nosso).

“Eu vejo assim que **os professores de geografia não têm muitos recursos pra nos ensinar** assim a geografia, que é em termo de relevo, de plantaço, como mostrar isso pra gente. É... aí eu vejo que eles não têm muitos recursos, o livro de geografia mesmo ainda não foi apresentado pra gente. Tem...**deve ter materiais geográficos** em braile ou que a gente

possa pegar e sentir, mas eu percebo no colégio que eu estudo pelo menos é essa dificuldade” (Estudante 2, grifos nossos).

“É que ainda na atualidade se tem uma grande escassez de material, **se tem uma grande escassez tecnológica** pra suprir a necessidade da pessoa com necessidade visual, não é! O que torna ainda mais difícil a nossa lidada³⁵ na sala de aula” (Estudante 3, grifo nosso).

Com esses relatos, os estudantes demonstraram a necessidade, a vontade de participar do contexto dado e obter aprendizagem para além dos poucos recursos lhes apresentados. Demonstraram terem consciência de que existem tecnologias que podem auxiliá-los, programas que podem ser baixados até mesmo em celular ou aquelas consideradas de baixa tecnologia, feitas com materiais simples, acessíveis e de fácil manuseio, como argila, para elaboração de formas de relevo, isopor ou papelão, representando altitudes, tabelas e gráficos. São só poucos exemplos. E é cabível, porém, que não podemos desconsiderar que ainda há um caminho inseguro no ato pedagógico, que necessita de mais maturidade teórica, mais trocas de experiências, mais apoio (contínuo) das secretarias, aproximação de ideias entre todos os envolvidos (família x secretarias x estado x professores x estudantes cegos).

Dessa forma, para que possamos considerar as escolas como espaços inclusivos, como aquelas que incentivam seus estudantes a desenvolverem suas habilidades e capacidades, precisamos proporcionar espaços de manifestação de fala, que todos tenham a oportunidade de expor suas necessidades, construir conhecimento juntos, numa escuta constante, do como eu aprendo. Escolas assim, acreditamos, darão muito mais resultados e influenciarão na vida de cada participante.

4.6 As contribuições do ICPAC para as redes públicas de ensino regular no município de João Pessoa

Buscando informações para constatação dos serviços prestados, foi feita uma entrevista com o diretor administrativo do ICPAC, que nos ressaltou sobre a realidade vivida pelo instituto.

Sendo o Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha uma das primeiras instituições especializadas no atendimento escolarizado a pessoas com Deficiência Visual, tornou-se um espaço mais bem estruturado e que consta com um corpo de

³⁵ Cotidiano. Tarefas do dia a dia

profissionais preparados para o atendimento adequado, seja em sua sede ou no apoio à rede de ensino regular dentro do município de João Pessoa-PB.

Localizado na Avenida Santa Catarina, nº 396, no bairro dos Estados, o ICPAC tem mostrado à sociedade paraibana seu compromisso com a inclusão das pessoas com deficiência, principalmente com as que são Deficientes Visuais, pois mesmo antes da constituição das políticas nacionais e estaduais, esteve à frente, criando serviços de assistência.

De acordo com a pesquisa de Silva (2015), houve mudanças no atendimento das pessoas cegas pelo ICPAC, a partir de 2010, que deixou de atender o ensino da alfabetização até a 4ª série do Ensino Fundamental, em cumprimento à política de inclusão, e passou a desenvolver as atividades do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Todos os atendimentos que o instituto oferece servem para os estudantes matriculados nas redes públicas e são feitos em horários contrários ao das escolas regulares, sendo eles, de acordo com o que nos informou o diretor administrativo: ensino do Braille, alfabetização, EJA, Informática acessível, práticas integrativas, esportes adaptados, música, atividades de vida autônoma.

O diretor administrativo confirmou que há convênios entre o ICPAC e as secretarias de educação municipal e estadual para desenvolverem os atendimentos necessários, e afirmou sobre os acompanhamentos que:

“Hoje fazemos um acompanhamento escolar aos nossos usuários que estudam na rede pública de ensino, estadual e municipal, dando suporte nas atividades escolares emanadas, também ao AEE (Atendimento Educacional Especializado), com incentivo ao aprendizado do sistema braile e ao sorobã” (Diretor administrativo do ICPAC).

Esses serviços são ofertados dentro dos espaços do ICPAC e não mais de forma itinerante, como acontecia. Os estudantes se deslocam para o instituto em busca do apoio necessário, de acordo com suas prioridades referentes às questões de escolarização, reabilitação, práticas esportivas acessível, adequação de alguns materiais didáticos, informática e música.

Na parceria junto às secretarias de educação, além do suporte às atividades há uma aproximação com as famílias, buscando integrá-las no processo educativo. Com a aproximação entre o instituto e as escolas públicas, desenvolveram uma expertise no atendimento aos estudantes público-alvo dos serviços, mantendo um

vínculo maior com duas escolas: a Escola Estadual Antônio Rangel, no bairro Torre, e a Escola Municipal Rodrigo Otávio, no bairro dos Estados.

Os atendimentos sempre estão pautados “integralmente no processo de inclusão social, dando-lhes condições para exercerem a sua cidadania” (Diretor administrativo do ICPAC).

O aparato didático existente no ICPAC, considerado mais relevante para os estudantes cegos para a aprendizagem do componente curricular de Geografia, foram listados da seguinte forma:

“Mapas em alto relevo, livros acessíveis, recursos elaborados de forma criativa pelos professores em conjunto com os estudantes para utilização em sala de aula, conforme as temáticas curriculares. Também temos um projeto intitulado conheça João Pessoa pelo tato, são aulas de campo interativas, na quais os estudantes visitam pontos turísticos da capital e interagem com o tato” (Diretor administrativo do ICPAC).

Com todos esses materiais e seus muitos projetos de assistência, os serviços prestados pelo instituto às pessoas com deficiência o tornam importante, e seguirá com sua importância na vida de todos que o procuram, isso porque o Estado ainda se encontra despreparado. Há lacunas nas políticas para assegurar um suporte para o atendimento necessário voltado ao desenvolvimento intelectual e físico, tornando o ICPAC um diferencial.

Em pesquisa realizada sobre o instituto, Silva (2015) observou a existência de barreiras entre escolas regulares e os estudantes com deficiência, como a alfabetização em braile e o AEE, pois, não estando as escolas ofertando de maneira satisfatória esses serviços, justificados pela falta de pessoal capacitado para lidar com a necessidade de cada estudante, o preconceito e a estrutura física, acarretam um atraso significativo no desenvolvimento dos estudantes, assim como sobrecarrega o ICPAC. Mesmo que em muitas escolas tenha uma estrutura com salas multifuncionais, ainda não é suficiente para o atendimento de todos os estudantes cegos.

É preciso e necessário que professores, profissionais diversos, família e os próprios estudantes desenvolvam um trabalho conjunto para que se possa efetivamente superar barreiras pela negligência do Estado e viabilizar propostas e materiais diversificados com acesso às disciplinas na escola (Alves, 2022).

Discutir sobre as necessidades existentes em cada espaço escolar referentes ao atendimento das pessoas com deficiência é fundamental para os ajustes

pertinentes. Se falta pessoal capacitado, onde capacitar? Quando? De que forma? Quais materiais devem existir? Essas e muitas outras perguntas devem ser levantadas para se chegar às demandas. Não há um roteiro básico das necessidades, o que há é uma diversidade de situações na diversidade das deficiências. Assim, o instituto também foi se adequando, aprimorando, ajustando às demandas e às políticas públicas que se apresentam.

As políticas públicas de inclusão avançaram em termos de normativas e houve aumento significativo de matrículas de estudantes com deficiência em escolas regulares nas duas últimas décadas, porém, na formação inicial e continuada de professores, ainda percebemos fragilidades que exigem respostas através de ações práticas, no dia a dia escolar.

É pertinente pensarmos em rede, conjuntamente, para trocas de experiências a partir das próprias práticas entre professores, em que cada um possa ter como base as vivências do outro e de si, numa construção contínua de saberes compartilhados. Dessa forma, as escolas e as instituições de apoio têm maior probabilidade de um caminhar mais assertivo. Sendo assim, o ICPAC, com sua experiência, contribui exitosamente com a inclusão nas redes de ensino básico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abrir espaço para discussão sobre a Educação Geográfica na perspectiva da inclusão dos estudantes cegos é aproximar o estudante e o objeto de interesse a partir das interações com o meio, com o seu cotidiano. É entender que as demandas existentes na educação do século XXI exigem escolas inovadoras pedagogicamente, e que essas estejam conectadas com a ciência e as tecnologias, numa parceria constante.

Os professores devem acolher as situações que se apresentam nos espaços escolares em sua diversidade de aprendizagem e a vivência, visto que a escola tem um propósito que vai muito além de se concentrar no desenvolvimento cognitivo, na aprendizagem, em preparar os estudantes para serem profissionais. Seu papel é torná-los cidadãos com capacidades de tolerância e respeito no âmbito familiar e social.

Nesse sentido, para essa tese foi traçado como objetivo principal analisar a concepção que os professores de Geografia, no município de João Pessoa, têm sobre suas práticas pedagógicas inclusivas quando da presença de estudantes cegos nas salas de aulas regulares. Na sequência, tem-se os objetivos específicos, que buscaram responder aos questionamentos levantados e estruturar a elaboração do corpo do texto.

Uma das primeiras dificuldades encontradas durante o itinerário investigativo foi a escassez de referências sobre Geografia e inclusão de estudantes cegos, pois o que se sobressai é apenas no viés da Geografia tátil, necessitando, portanto, de buscas em áreas que contribuem na construção da educação e da aprendizagem.

Para além do itinerário investigativo no processo, surgiu um obstáculo inesperado, a covid-19, que obrigou toda a sociedade a se reorganizar socialmente e no trabalho, bem como a lidar com instrumentos tecnológicos pouco explorados no cotidiano, o que precisou refazer o caminho metodológico presumível. Isso demandou muita flexibilidade e novas estratégias num outro cenário de coleta de dados, trazendo preciosas experiências e novas aprendizagens que muito contribuíram para nosso crescimento como pessoa e profissional.

Esta experiência trouxe reflexões pessoais durante as entrevistas, ou mesmo analisando os questionários identificamos aspectos relevantes sobre formação, estrutura dos espaços, insegurança, atitudes, limitações quanto às ações mais

adequadas à inclusão, condições de trabalho, falta de apoio dos órgãos competentes, entre outros. Assim, arriscamos dizer que nos colocamos no lugar do outro para compreender a experiência de cada contexto.

Para o encaminhamento metodológico, optamos pelo qualitativo, pela flexibilidade que apresenta em pesquisas de cunho social, considerando as interpretações a serem feitas de acordo com o objeto. Além do qualitativo, houve a necessidade do uso da estatística como complemento em algumas abordagens.

A pesquisa foi estruturada em duas modalidades, e cada uma exigiu estratégias diferentes. A primeira foi constituída por entrevistas com 4 professores e 5 estudantes cegos e apresentou algumas fragilidades dos professores diante do atendimento/desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e entraves na garantia das políticas estabelecidas. A segunda foi composta por um questionário aplicado a um grupo de 31 professores da rede pública (municipal e estadual), de forma virtual pelo *Google Forms*, e outro via e-mail ao ICPAC, que foi respondido pelo diretor administrativo.

Detectamos que, como forma de minimizar a demora quando se precisa aguardar para a transcrição de textos em braile, várias pesquisas sugerem que os professores das salas regulares constituam conhecimento e fluência em braile, porém, na prática, considerando que há uma sazonalidade em receber um estudante cego, facilmente esse professor fluente não terá a oportunidade de usar o braile, tornando-se este sem uso e sem sentido. Assim, consideramos que tecnologias assistivas apresentadas aqui como exemplos podem auxiliar na comunicação e aprendizagem na sala de aula, sendo possível substituir a escrita braile quando essa não chegar a tempo hábil de ser utilizada durante as atividades, pois essa se configura como uma queixa constante dos professores, e mesmo dos estudantes cegos.

Ressaltamos que quando identificado o não domínio da escrita braile pelo professor da sala regular, não é colocando a sua capacidade profissional em julgamento, mas um alerta que o deixa atento para se permitir aprender novas formas de trabalhar, refletir constantemente e não se ater às dificuldades apenas voltadas ao braile.

No entanto, para uma criança cega que ainda esteja em processo de alfabetização, ou mesmo para uma pessoa adulta que ficou cega, aprender o braile é deveras importante para saber como a ortografia se coloca, a questão de formatação de um texto, um documento, seus espaçamentos, acentuação e pontuação. Com isso,

destacamos que o professor precisa ter sensibilidade para transitar pedagogicamente com as tecnologias, para atender ao estudante cego, até porque o sistema braile não é uma língua, e sim um código de leitura e escrita.

Há que se destacar que nas escolas públicas existem muitas dificuldades que os professores encontram e enfrentam, tornando a inclusão um desafio ainda maior. São graves tumultos nas condições de trabalho que se apresentam e que se arrastam por décadas no sistema de ensino. Apesar disso, acreditamos que os professores das salas regulares são os mentores capazes de perceber, acolher e promover mudanças qualitativas, mesmo considerando cada realidade e seus obstáculos, seja profissional, seja pessoal na organização do fazer educativo dos estudantes cegos.

É preciso que haja mudanças no sentido da aceitação da comunidade escolar de que necessitamos conhecer mais sobre a diversidade de aprendizagem dos estudantes, procurar por estratégias de ação para aproximação da comunicação e adequação das necessidades imbuídas em cada pessoa, pois se não existirem mudanças, continuaremos sem alcançar o discurso existente.

Desenvolver Educação Geográfica na perspectiva da inclusão exige do profissional uma movimentação no refazer constante do planejamento, renovando as práticas pedagógicas para chegar à aprendizagem do estudante cego. É um processo incessante de transformação, e é preciso ter ânimo e fôlego para se chegar a novos objetivos para atuar com formas de pensar, de raciocinar geograficamente, de construir um pensamento espacial. Dessa forma, é importante desenvolver aprendizagens significativas junto aos estudantes cegos, utilizando os outros sentidos capazes de dar suporte para a construção das representações espaciais. É preciso ter clareza de qual é o objetivo a ser ensinado e de quem se está ensinando.

Não concordamos ser prioritário que os professores de área tenham uma formação em educação especial, mas se fazem necessários investimentos na formação inicial e continuada, para indicar encaminhamentos educativos pertinentes, ações seguras, com inventividade. Importante que os professores tenham conhecimento sobre as políticas de educação, qual a função de cada profissional a que os estudantes têm direito e formas de mediar conscienciosas.

Não podemos ainda considerar como exitosa a inclusão dos estudantes cegos por apenas estarem matriculados nas escolas regulares. Um sistema educacional considerado precário e professores e profissionais de apoio da educação que desconhecem como mediar e promover aprendizagem porque não foram preparados,

na prática, não incluem conscientemente e fazem o que está ao alcance. Isso porque os professores que participaram desta pesquisa não demonstraram segurança em conduzir o aprendizado dos estudantes cegos, o que distancia a construção do raciocínio espacial, um pensamento espacial.

Apesar do esforço dos professores em compreender os encaminhamentos metodológicos capazes de auxiliar na construção do conhecimento geográfico e o pensamento espacial do estudante cego, percebemos que ainda há muito para se construir, entender os processos que levam ao conhecimento de ensinar e de aprender. São lacunas que na Educação Geográfica ainda não se constituem de forma clara e coerente, deixando os professores com dificuldades de demarcar os conceitos e suas práticas. Sobre essas dificuldades, fica a inquietação da pergunta: o que há no mundo das ideias que não cabem no mundo real?

As maiores contribuições que os professores podem dar ao processo de constituição de inclusão pela Educação Geográfica aos estudantes cegos serão nos compartilhamentos de suas práticas, em quais metodologias utilizaram, quais materiais e no que vivenciaram juntos, pelos desafios que têm em suas idiossincrasias de fazer-refletir-saber/fazer. Dessa forma, obtém-se mais segurança nas ações pedagógicas e melhora nos resultados na aprendizagem dos participantes sem distinção, com ou sem deficiência.

A Educação Geográfica se encaixa em muitos aspectos à educação inclusiva, considerando ser aquela que se importa em adequar, integrar para a aprendizagem dos estudantes de forma significativa e diversa, colaborando com o desenvolvimento de todos os estudantes e transformando o cotidiano. Quando os conceitos são encaminhados como meios de desenvolvimento cognitivo, a aprendizagem e participação dos estudantes se tornam mais relevantes no processo educativo e, conseqüentemente, mais conscientes para atuação cidadã.

Independente das lutas constantes pela valorização do profissional professor, precisamos continuar buscando formas de melhorar as práticas pedagógicas. São lutas pertinentes e que devem caminhar juntas, mesmo diante de percalços frente às condições de trabalho e de direitos, pois tudo acontece num só tempo, concomitante. Os Professores e a equipe que irá lidar diretamente com esse estudante precisam ser informados antes do encontro, para que, havendo a necessidade de uma adaptação de estratégias anterior, que haja tempo hábil de constituí-la.

Encontrar com o estudante cego na sala de aula de maneira súbita é para os professores uma preocupação por não ser comum esse encontro, e por estes não se sentirem seguros quanto ao processo de ensinar e garantir aprendizagem, mesmo que tenham se esforçado para buscar apoio e conhecimento no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha. Para eles, conhecer recursos adequados e estratégias que pudessem subsidiar as ações pedagógicas e as necessidades do próprio estudante foi fundante.

Contaram também com os profissionais da sala de AEE, muito embora não tenham tido trocas de informações sobre os avanços dos estudantes durante os atendimentos nas salas, nem fizeram uso da sala de recursos. Não podemos afirmar que todos os professores não têm claras as funções exercidas no AEE e que não dispõem de conhecimentos sobre as salas de recursos ou o que constam nelas para que possam fazer uso durante as aulas, visto que para alguns não havia a sala de recursos ou AEE nas escolas em que atuou.

Há que se destacar que o número de Deficientes Visuais não é composto apenas por pessoas cegas, e nessa pesquisa lidamos com os dados de estudantes cegos, que é um número pequeno dentro de uma rede de ensino grande como a do município de João Pessoa. Com isso, consideramos não ser possível para os professores e a equipe escolar se capacitar exclusivamente para essa deficiência em escolas regulares, pois o estudante pode estar matriculado em qualquer ambiente escolar e sua presença é rara, sazonal. Sendo assim, esperar constituir uma experiência para saber com segurança atender a essa demanda que chega aos espaços escolares regulares pode ser um tempo de preparo muito lento ou não conseguir encontrar com esse estudante³⁶. Contudo, é possível construir um caminho e construir-se como profissionais sabedores da inclusão, para isso, sugerimos o seguinte:

- Fazer formação continuada de forma ampla para discussão sobre as políticas e as demandas da inclusão dentro dos espaços das escolas semestralmente. Sempre organizados dentro das escolas pelos professores e equipe pedagógica numa juntada para trocas de experiência;

³⁶ Essa análise se apresenta no item 4.4 de acordo com o tempo de serviço dos professores de Geografia e a quantidade de vezes que se recebeu um estudante cego.

- Ouvir o estudante e a família para saber a história da causa da cegueira. Dependendo do estudante, pode haver memória visual, e a partir da necessidade, os profissionais planejarem com consciência direcionada;
- Perceber e atender o estudante cego em seu melhor canal de aprendizagem e explorá-lo;
- Buscar por materiais leves, macios, agradáveis e de fácil acesso e uso, pois não podemos desprezar que há uma conexão importante entre os sensores táteis, através dos dedos, com o cérebro;
- Selecionar materiais e recursos de alta e baixa tecnologia acessível, que sejam capazes de auxiliar na construção do pensamento espacial a partir da sala de aula. Nutrindo empatia e sempre sensível ao outro;
- Listar materiais permanentes ou de consumo que as secretarias possam disponibilizar, mesmo que seja um empréstimo temporário, já que não há uma constância das matrículas de estudantes cegos na mesma escola;
- Considerar a capacidade da pessoa com deficiência como aquela que consegue mais do que apenas se socializar no espaço escolar.

É no desafio de fazer inclusão que está o valor de desempenhar os direitos postos às pessoas com deficiência ou com necessidades educativas específicas, proporcionando aos participantes, em espaços comuns, oportunidades de aprender com significado.

Se os professores persistirem na linearidade de pensamento com ensino completamente tradicional, focando em conteúdo a ser apreendido, baseando-se unicamente em livros, bidimensionais e formas didáticas que não condizem com as diversidades de aprendizagem dos estudantes, favorecerão o agravamento da difícil tarefa da inclusão.

Os professores podem atender à legislação posta para estudantes com deficiência, declarada ou não, mediando constantemente com sequências didáticas inclusivas, utilizando instrumentos de TA que contemplem a todos, e, quando o estudante cego chegar, estar ciente de que apenas alguns recursos deverão ser adaptados. Assim, esse estudante cego participará, juntamente com toda a turma, de

forma natural do fluxo contínuo das sequências didáticas criadas pelo profissional inclusivo.

Dos professores que foram entrevistados, não podemos negar nem afirmar se desempenharam inclusão e conseguiram desenvolver um pensamento espacial com os estudantes cegos, porque incluir é um projeto muito grande e não cabe apenas ao professor, muito embora seja esse profissional o que conduz a aprendizagem dentro da sala de aula. A aprendizagem é o alvo principal para se articular dentro do currículo, e existem muitos elementos necessários para esse processo. Mas percebemos que os professores são inclusivos, visto que não ficaram inertes, dispuseram-se ao inusitado, transformaram-se e foram procurar caminhos para subsidiar suas ações junto aos estudantes cegos, não deixando de agir por falta do que saber fazer.

Um aspecto a ser destacado é que há uma consciência velada, tímida sobre inclusão entre os professores que tiveram experiência com os estudantes cegos, e isso fez com que todos reconhecessem os obstáculos, o que levou a tentar superá-los, ainda que não tenham percebido o resultado alcançado. O proposto e a prática não coadunaram completamente, não de maneira fluida, descomplicada. As práticas reveladas pelos professores demonstraram esse entendimento.

Entendemos que ainda há um longo caminho para se trilhar enquanto compreensão e ação de inclusão e efetivamente pela Educação Geográfica, numa integração consciente dos professores de proporcionar desenvolvimento cognitivo e aprendizagem aos estudantes cegos e alcance do raciocínio espacial.

Precisamos rever, quando precisar, e quando for necessário, acolher novos fazeres pedagógicos, olhar para a sociedade e suas expectativas, experimentar, tentar, buscar ações inovadoras, construir e saber usar os saberes; no entanto, sempre sem perder de vista o que já sabemos fazer.

Por fim, podemos registrar que o fato de os professores de Geografia que participaram desta pesquisa terem se importado em olhar o desafio de ensinar para os estudantes cegos em escolas regulares de ensino sem deixá-los de lado, proporcionou a maior experiência que conduz para uma Educação Geográfica Inclusiva, desencadeando aprendizagem. Mesmo que não estejam totalmente conscientes dos seus atos, trilharam o caminho assertivo. Que assim continuem e provoquem outros professores a partilharem das mesmas motivações profissional-práticas afetivas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Diones Carlos de Souza. **Entre a escola e a sociedade**: bases para a formação continuada de professores de Geografia na perspectiva da inclusão escolar de estudantes com baixa visão e cegos, em Uberlândia-MG. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço geográfico**: ensino e representação. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

ALVES, David de Abreu. **Tecnologia Assistiva e inclusão**: a construção da consciência espacial-cidadã de deficientes visuais. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2017.

ALVES, David de Abreu. **As linguagens sensoriais para deficientes visuais na construção de pensamento geográfico sobre a cidade**. 2022. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

ALVES, Maria José de Moura. **O desafio de ensinar e aprender na diversidade**. In.: **III EDIPE**, Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino. Anápolis/GO, 2009.

AMARO, Deigles Giacomelli. **Análise de procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de prática inclusivas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ANDRADE, Livia Iglesias de. **A educação geográfica como um caminho para a promoção de sustentabilidades**: resgatando valores socioambientais com o 6º ano do ensino fundamental. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

ANDRÉ, Marli Dalmazo Afonso de. O que é um estudo de caso qualitativo em Educação? **Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, dez. 2013. Quadrimestral. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526>. Acesso em: 13 out 2022.

ARRUDA, Luciana Maria Santos de. **O ensino de Geografia para os alunos com deficiência visual**: novas metodologias para abordar o conceito de paisagem. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia), Uberlândia, 2014.

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. 3. ed. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Felipe Brito. **Por uma aprendizagem além do enxergar**: a importância das metodologias e recursos adaptados para alunos com deficiência visual no ensino da

Geografia. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

BARROS, Josias Silvano de. **Tessitura de saberes de professores de Geografia em início de carreira**: histórias de vida, trajetórias de formação e fazeres docentes. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

BASSA, Nilce Ferreira Charneski e LIMA, Rosângela Rosinski. Educação Especial Inclusiva. *In: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE*: Artigos. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Educação, 2014.

BBC. **As Borboletas De Zagorsk**. Série Os Transformadores. Grã-bretanha: BBC, São Paulo: Televisão Cultura, Fundação Padre Anchieta, 1992.

BELARMINO, Joana. **Associativismo e política**: luta dos grupos estigmatizados pela cidadania plena. 1997. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: Idéia, 1997.

BERSCH, Rita; TONOLLI, J. C. **Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva e modelos de abordagem da deficiência**. Porto Alegre: CEDI - Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/tecnologiaassistiva>. Acesso em: 15 maio 2022.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, 2013. Disponível em: www.assistiva.com.br/Introdução_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 23 ago. 2022.

BEYER, Hugo Otto. Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. *In: Ensaios pedagógicos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BIRÃO, Fabiana Cristina Giehl. **Geografia para todos**: linguagem cartográfica tátil na sala de aula comum. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008.

BOOTH, T. e AINSLOW, M. **Index for inclusion-developing learning and participation in school**. Bristol: CSIE, 2000.

BORGES, C. S. **Atendimento educacional especializado na escola comum como ação pedagógica favorecedora da educação inclusiva**. Curitiba: Appris, 2020.

BORGES, José Antonio dos Santos; DIAS, Angélica Fonseca da Silva; OLIVEIRA, Juliana Coutinho. **Deficiências e Tecnologia Assistiva**: conceitos e aplicações. Informática na Educação. Disponível em: www.educacao.ceie-br.org/tecnologiaassistiva. Acesso em: 26 ago. 2022.

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Um currículo para a formação de professores. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (org.). **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** Campinas: Papirus, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394. Acesso em: 23 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB n.2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 set. 2001.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Que regulamenta as leis 10.048, da prioridade de atendimento à pessoa específica e a 10.098 que dá acessibilidade às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2004_2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 13 ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **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, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Decreto Legislativo nº 186/2008 – Decreto nº 6.949/2009. 4. ed. Brasília: 2012.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Coordenação Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. 2007. Disponível em: www.portal.mj.gov.br/corde Acesso em 22 de agosto de 2022.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Declaração Universal dos Direitos Humanos 70 anos. Brasília: Secretaria Nacional de Cidadania; Ministério dos Direitos Humanos; Unesco, 2018. Disponível em: www.gov.br. Acesso em: 29 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17/11/2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. Decreto nº 6.571/2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008.1p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 5 set. 2021.

BRASIL. **Resolução 04/2009**. Institui o Atendimento Educacional Especializado. Brasília. MEC/Secretaria de Educação Especial, 2009.

BRASIL. **Resolução 04/2010**. Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular, BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular, BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP, 2020.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 8.742. Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS). Brasília: DF, 7 de dezembro de 1993.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Censo Demográfico de 2020 e o mapeamento das pessoas com deficiência no Brasil**. Departamento de Ações Estratégicas. Coordenação Geral de Saúde da Pessoa com Deficiência. 08 de maio de 2019.

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

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2019: notas estatísticas**. Brasília, DF:INEP, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas**. Brasília, DF:INEP, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico:** Censo da Educação Básica Estadual 2019 [recurso eletrônico]. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 2/2015**, de 09 de junho de 2015, das 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 a formação continuada.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22/2019**, aprovado em 7 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação de Professores da Educação Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação).

BRASIL. **Resolução CNE/CP 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).

BRUNER, Jerome; OLSON, David R. Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia mediatizada. *In: Revista Perspectivas*. UNESCO, Madrid, 1973.

CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia**. Rio Grande do Sul: Editora Ijuí, 2013.

CAMARGO, A. M. F.; GOMES, R. V. B.; SILVEIRA, S. M. P. Dialogando sobre a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. *In: GOMES, R. V. B.; FIGUEIREDO, R. V. de; SILVEIRA, S. M. P.; FACCIOLI, A. M. (orgs). Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado*. Fortaleza: UFCE. Brasília: MC&C, 2016.

CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de (org.). **Deficiência visual e inclusão escolar**: desfazendo rótulos. Curitiba: CRV, 2016.

CAPELLINI, Vera Lúcia M. Fialho. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução. Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 2006.

CARMO, Waldirene Ribeiro do. **A cartografia tátil na formação de professores de geografia**: da teoria à prática. 2016. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

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

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Educação Geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 dez. 2021.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Cartografia escolar e o pensamento espacial – fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7. N. 13, p. 207-232, jan./jun. 2017a. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/494/236>. Acesso em: 9 set. 2023.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de Geografia. **Revista Signos Geográficos**. Goiânia, v. 1, 2019.

CAT – Comitê de Ajudas Técnicas. **Ata da Reunião VII**, de dezembro de 2007. Comitê de Ajudas Técnicas. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). Disponível em: http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata_VII_Reunião_do_Comitê_de_Ajudas_Técnicas.doc.

CAVALCANTE, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a construção do conhecimento**. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CAVALCANTE, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CAVALCANTE, Lana de Souza. O estudo de cidade e a formação do professor de geografia: contribuições para o desenvolvimento teórico-conceitual sobre cidade e vida urbana. **Ateliê Geográfico**, Goiânia, v. 11, n. 2. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/ateliê/article/view/50086>. Acesso em: 11 abr. 2022.

CHAVES, Ana Paula Nunes. **Ensino de Geografia e a cegueira**: diagnóstico da inclusão escolar na Grande Florianópolis. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

CHAVES, Ana Paula Nunes; NOGUEIRA, R. E. Os desafios do professor frente o ensino de geografia e a inclusão de estudantes cegos. **Boletim geográfico**, Maringá, v. 29, n.1, p. 5-16, 2011.

CLAVAL, P. O papel da nova geo cultural na compreensão da raça humana. In: CORRÊA, Roberto Lobato e ROSENDALIL, Zeny (orgs). **Matrizes da Geo Cultural**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

COIMBRA, I. D. **A inclusão do portador de deficiência visual na escola regular**. Salvador: EDUFBA, 2003.

COLL, C. (org.). **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

CONSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORCINI, Marli Aparecida Casprov. Educação especial e sua trajetória histórica e política: uma abordagem crítica através de grupos de discussão. *In.*: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**: Produções Didático-Pedagógicas. Vol II, Cadernos PDE, 2016.

CUSTÓDIO, Gabriela Alexandre. **O processo de elaboração de conceitos geográficos em alunos com deficiência visual**. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

DELGADO GARCÍA, José Carlos; ITS BRASIL (org.). **Livro Branco da Tecnologia Assistiva no Brasil**. São Paulo: ITS BRASIL, 2017.

DELORS, J. et al. Educação: um tesouro a descobrir: **relatório** para a **UNESCO** da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DEL RIO, Vicente; OLIVEIRA, Livia de (orgs.). **Percepção Ambiental**: a experiência brasileira. 2 ed. São Paulo: Studio Nobel, 1999.

DIEESE. Pesquisa Especial: Mercado de Trabalho e Perfil Ocupacional das Pessoas com Deficiência em Região Metropolitana (Brasília-DF). *In*: DELGADO GARCIA, J. C. (Coord.). (2010). Projeto Centro Nacional de Tecnologia Assistiva: **Estudos e pesquisas para elaboração de proposta de implantação (2008-2010)**. ITS BRASIL/CNPq. Mimeo. São Paulo.

DISCÊNCIA. *In*: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/discencia/>. Acesso em: 27 ago. 2022.

FERNANDES, Angela Maria Dias; ROZENOWICZ, Adriana; FERREIRA, Joseane Pessanha. **Avaliação qualitativa e a construção de indicadores sociais**: caminhos de uma pesquisa/intervenção em um projeto educacional. Psicologia em Estudo, Maringá. v. 9, n. 2, p. 243-253, mai./ago. 2004.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo; GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, 158 p.

FEUERSTEIN, Reuven; FEUERSTEIN, Rafael S.; FALIK, Louis H. **Além da inteligência**: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Tradução de Aline Kaehler. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FIGUEIRÊDO, R. V. Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade. *In*: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (orgs). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 67-78, 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução: Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Vitor da. **Aprender a aprender**: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FONSECA, Vitor da. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *In: Revista Psicopedagogia*. v. 31, n. 96, São Paulo, 2014.

FRANCO, Maria Amélia M. **Deficiência visual, baixa visão ou cegueira**. O que é certo dizer por aí? 2020. <https://www.visaonainfancia.com/classificacao-da-deficiencia-visual-e-cegueira>. Acesso em: 13 out. 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três textos que se completam. 3 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FRIAS, Elzabel Maria Alberton. **Inclusão Escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**: contribuições ao professor do ensino regular. PDE. Secretaria de Estado da Educação do Paraná: Paranavaí, 2008/2009.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**: Brasil cidadão. Editora: Pirinópolis, 1995.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia Assistiva para uma escola inclusiva**: apropriação, demandas e perspectivas. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia, 2009c.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. *In: Revista da FACED – Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade*, Salvador: Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – Faced/UFBA, v. 2, n. 1, p. 25-42, jan./jun. 2013.

GARCIA, Delgado; CARLO, Jesus; Instituto de Tecnologia Social (orgs). **Livro Branco da Tecnologia Assistiva no Brasil**. São Paulo: ITS BRASIL, 2017.

GIEHL, Fabiana Cristina; DUARTE, Márcia. Caracterização dos Estudos Sobre a Cartografia Tátil Publicados em Periódicos. *In: Revista Percurso – NEMO*. Maringá, v.8, nº 1, p. 05-20, 2016. ISSN: 2177-3300.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A. 2008.

GIL, Flávia Ceccon Moreira. **A criança com deficiência visual na escola regular**. Dissertação. São Paulo: s.n, 2009.

GIMENEZ, Cristiano. **Transposição de representações cartográficas utilizadas no tema “Geografia da população brasileira” para a cartografia tátil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia Mascarenhas. *In: Inclusão – Revista da Educação Especial*. Ano 1, n. 1, MEC/Seesp, 2005.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R.; OLIVEIRA, E. da S. G.; SENNA, L. A. G. Panorama nacional da educação inclusiva no Brasil. **Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial**, 2003. Disponível em: www.cnotinfor.pt/projectos/worldbank/inclusiva. Acesso em: 30 set. 2022.

GODOY, Adriano. **Matriz**: a arte de controlar reações e ser uma pessoa eficaz. Setembro de 2006. Virtual Book. Vivali Editora Eletrônica Ltda. Acesso em: 10 jul. 2020.

GROSSI, Luana Redrang. **O Pantanal de Aquidauana na ponta dos dedos**: auxiliando a escolarização geográfica de alunos deficientes visuais. 2021. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana/MS, 2021.

HARGREAVES, Andy; EARL, Lorna; MOORE, Shawn; MANNING, Susan. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HEREDERO, E. S. Diretrizes para o Desenho Universal para a aprendizagem (DUA): Universal Design Learning Guidelines. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, p. 733-768, out./dez, 2020.

HOUAISS, Antônio. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. Elaborado no Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. 4 ed. rev. e aumentada. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

HUMMEL, Eroni Izabel. **A formação de professores para o uso da informática no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. 2010.

ISSO – International Organization for Standardization. ISO 9999:2007: **Produtos assistivos para pessoas com deficiência**: classificação e terminologia. Disponível em: <http://www.ifap.ru/ictdis/iso001.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

JANNUZZI, G. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. *In: TEZZARI, Mauren Lúcia; SILVA, Mayara Costa da; FREITAS, Cláudia Rodrigues de; BAPTISTA, Cláudio Roberto (orgs.). Docência e inclusão escolar*: percursos de formação e de pesquisa. Marília: ABPEE, 2020.

JOÃO PESSOA. **Diretrizes para Organização das Unidades de ensino da rede municipal**. João Pessoa: SEDEC/PMJP, 2020.

JOÃO PESSOA. **Diretrizes Pedagógicas da Educação Especial**. João Pessoa: SEDEC/PMJP, DEGF, 2021.

JOÃO PESSOA. **Lei Ordinária nº 13.035, 19 de junho de 2015**. Dispõe sobre o plano municipal de educação 2015 – 2025 e dá outras providências. João Pessoa, 19 jun.2015. Disponível em: http://antigo.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp_content/uploads/2015/06/2015.1481/pdf?. Acesso em: 3 jan. 2023.

JOÃO PESSOA. **Política de Educação Municipal de João Pessoa 2021-2024**. João Pessoa: SEDEC/PMJP, 2021.

JORDÃO, B. G. F. **Cartografia Tátil na Educação Básica**: os cadernos de Geografia e a inclusão de estudantes com deficiência visual na rede estadual de São Paulo. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia escolar na prática docente**: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica. 2004. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *In: Educação e Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 120, p. 8330849, jul./set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 out. 2022.

LACOSTE, Yves. **A Geografia**: isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra. 19. ed. Campinas: Papirus, 1988.

LANDIM, Caroline Carvalho da Costa Lima. **Política Nacional de Educação Especial**. Antecedentes, disputas, repercussões e análise sobre o Decreto 10.502/2020. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Corumbá, 2022.

LOBO, Lília Ferreira. **Os infames da história**: a instituição das deficiências no Brasil. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Rosângela. Educação inclusiva: revisar e refazer a cultura escolar. *In: MANTOAN, Maria T. E. (org.). O desafio das diferenças nas escolas*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MARQUEZAN, Reinoldo. A constituição do corpus de pesquisa. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 33, p. 97-110, 2009. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/172>. Acesso em: 14 dez. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Produção de conhecimentos para a abertura das escolas às diferenças: a contribuição do LEPED (Unicamp). In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (orgs). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 79-93, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Inclusão escolar: caminhos e descaminhos, desafios e perspectivas. In: **Ensaio pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. (org). **O desafio das diferenças nas escolas**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria C.; ALMEIDA, Maria A.; OMOTE, Sadao (orgs). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. v. 1. Londrina, 2003

MARCHESI, Álvaro. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. Trad. Fátima Murad, Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARIN, A. J.; ZEPPONE, R. M. O. **O trabalho docente e a inclusão escolar**: impactos e mudanças em sala de aula. Olhar de professor. Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 145-155, 2012. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3625/3009>. Acesso em: ago. 2021.

MARIN, Márcia; PINHO, Sueli. Mediação pedagógica e recursos de baixa tecnologia: o fazer cotidiano em processos de ensino e aprendizagem de estudantes e necessidades específicas. **Anos iniciais em Revista**. v. 2, n. 2, 2017.

MARQUES, Katiuscia Albuquerque de Moura. **“Vendo” ao toque das mãos**: cartografia tátil e ensino de geografia no centro de reabilitação de cegos (charce) do Piauí. Dissertação (Mestrado em Geografia). 2019. Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

MARTINS, Rodrigo Moreira; NEVES, Danilo Trombetta. **Aprendizagem**. Disponível em: https://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.php?cod=24518&cat=teses_Mono logos&vinda=S.jun/99. Acesso em: 3 maio 2021.

MATTAR, F. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Ed. Atlas, 1996.

MATTOS, Sandra Jerônimo do Nascimento. **Cuidar e educar**: concepções de professoras de um Centro de Educação Infantil na cidade de São Paulo. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

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

MEIER, Marcos; GARCIA, Sandra. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky**. Curitiba: Edição do autor, 2008.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. Educação Especial e Educação Inclusiva: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo. **VIII Encontro de Pesquisa em educação e III Congresso Internacional do trabalho docente e processos educativos**, UNIUBE, 2015. (VERIFICAR ABNT)

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MITTLER Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MONTEIRO, Ana Paula Húngaro. **Há mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a inserção de alunos deficientes?** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília. 2006.

MONTEIRO, Rosa Cristina. **Cognição, Cultura e subjetividade – domínios da psicologia no processo ensino-aprendizagem**. 2003. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea>. Acesso em: 4 jun. 2021.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 21. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

MORAES, Letícia Maria Maciel de; LIMA, Talita Maria Pereira de; LIMA, Rafaella Asfora Siqueira Campos. Os impactos da Nova Política Nacional de Educação Especial no direito à Educação Inclusiva para as pessoas com deficiência. **SCIAS. Direitos Humanos e Educação**. v. 4, n. 1, p. 203-225, 2021.

NOGUEIRA, Ruth e.; ANDRADE, Sarah. Mediando a compreensão do espaço microgeográfico: uma experiência com aluno cego. *In: Motivações hodiernas para ensinar Geografia: representações do espaço para visuais e não visuais*. Florianópolis [s.n.] 2009.

Núcleo de Políticas de Inclusão – NUPI. UFRB. **Lista de sugestões de tecnologia assistiva**. Disponível em: <https://ieducacao.ceie-br.org/tecnologiaassistiva/#s81>. Acesso em: 26 ago. 2022.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. **Desenho Universal para a Aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas**. Da investigação às Práticas. v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

NUNES, S.; LOMÔNACO, J. F. B. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo, v. 14, n. 1, jan./jul. 2010.

OPAS/OMS Brasil – **OMS divulga nova Classificação Internacional de Doenças (CID 11)** (2018). Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5702:oms-divulga-nova-classificacao-internacional-de-doencas-cid-11. Acesso em: 13 out. 2021.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

OLIVEIRA, Karla A.T.de. **Pensamento teórico-conceitual docente sobre a Geografia escolar: evidências da atuação de professores de Geografia na educação básica em Goiânia-GO**. 2015. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

OLIVEIRA, Victor Rafael Rodrigues de. **O uso das tecnologias de informação no ensino de pessoas com deficiência visual: um estudo de caso**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Minho, Braga/Portugal, 2020.

OMOTE, Sadão. Calsses especiais: comentários à margem do texto de Torezan & Caiado. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2000, v. 06, n. 1, p. 43-64. Disponível em: https://www.abpee.net/revista_6.php. Acesso em: 10 nov. 2022.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. **Teorias de Aprendizagem: texto introdutório**. Porto Alegre. UFRGS, 2010.

Panoramas da Educação Básica – Estados e Capitais. João Pessoa (PB). Todos pela educação, 2020.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Professores de Geografia em início de carreira: olhares sobre a formação acadêmica e o exercício profissional**. 2017. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2017.

PESQUISA Nacional de Saúde: 2019: país tem 17,3 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência: **Estatísticas Sociais/IBGE**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Atualizado em 06/10/2021.

PINHEIRO, Alejandro de Campos. **Os recursos de tecnologia assistiva nas bibliotecas universitárias federais brasileiras: uma abordagem para as pessoas com deficiências visuais**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

PLETSCH, Márcia Denise. **O professor Itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, n. 33, p. 143-156, 2009.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PRIOSTE, Cláudia Dias. **Diversidade e adversidades na escola**: queixas e conflitos de professores frente à educação inclusiva. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

REBELO, Andressa Santos. **A educação especial no Brasil**: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014). 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

REGO, Nelson; COSTELLA, Roselane Zordan. Educação Geográfica e ensino de Geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. *In*. Signos Geográficos. Boletim NEPEG de Ensino de Geografia. **Revista do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica**. Universidade Federal de Goiás (UFG), 2021.

ROSS, Paulo Ricardo. Contribuições ao conceito social da deficiência e a natureza humana. *In*: CAMPOS, Regina Célia Passos Ribeiro de. (orgs). **Deficiência Visual e inclusão escolar**: desfazendo rótulos. Curitiba: CCRV, 2016.

SANTOS, Irecer P. F. **Saber pensar e suas implicações para o ambiente social saudável**: o caso da escola Senador Miguel Lins. 2009. Dissertação (Mestrado em Saúde e Ambiente) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2009.

SANTOS, Miralva Jesus dos. **A escolarização do aluno com deficiência visual e sua experiência educacional**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

SARTORETTO, Maria Lúcia. Inclusão: da concepção a ação. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Égler (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópoles: Editora Vozes, 2011.

SASSAKI, Romeo K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Sentidos**. Junho/2005. Disponível em: <http://sentidos.oul.com.br/canais/materia.asp?codpag=8322&codtipo8&subcat=31&anal=visao>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SENA, Carla Cristina Reinaldo Gimenes de. **Cartografia tátil no ensino de Geografia**: uma proposta metodológica de desenvolvimento e associação de recursos didáticos adaptados a pessoas com deficiência visual. 2009. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. p. 1-15. Disponível em: <http://egal2009.easyplanners.info/area03/3398-Sena-Carla.doc>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SENSE, Peter; CAMBRON-McCABE, Nelda; LUCAS, Timothy; SMITH Bryan; DUTTON, Janis; KLEINER, Art. **Escolas que aprendem**: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

SEFERIAN, Ana Paula Gomes. **Metodologia e Aprendizagem**: um caminho para a Educação Geográfica. 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SETUBAL, Joyce Marquezin; FAYAN, Regiane Alves Costa (orgs). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – comentada**. Campinas: Fundação FEAC, 2016.

SILVA, Antonio Marcos Gomes da. Linguagens à Geografia na escola: a Geozine como metodologia de ensino. *In*: PINHEIRO, Antônio Carlos; ALMEIDA, David Luiz Rodrigues. **Contribuições do pensamento geográfico para o ensino e a pesquisa** [recurso eletrônico]. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2021.

SILVA, Jaqueline Almeida Santana de. **Instituto dos Cegos da Paraíba, Adalgisa Cunha**: sua importância para a educação das pessoas com deficiência visual. 2015. Trabalho de conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Orientações para atuação pedagógica junto a alunos com deficiência**: intelectual, auditiva, visual, física. Natal: WP Editora, 2010.

SILVA, Patrícia Assis da. **O estudo da organização e representação espacial de alunos cegos para o ensino de conceitos cartográficos**. 2017. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2017.

SILVA, Patrícia Assis da. **O raciocínio geográfico**: mobilizações intelectuais na interpretação de situações geográficas. 2021. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

SILVA, Rodrigo Aires. **Recursos didáticos táteis**: intervenções educacionais para mediar o ensino da Geografia para estudantes cegos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

SILVEIRA BUENO, J. G. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo:EDUC, 1993.

SCHIFFMAN, L.; KANUK, L. **Comportamento do consumidor**. LTC Editora. 6. ed. 2000.

SPLITTER, Laurance J. e SHARP, Ann Margaret. **Uma nova educação**: a comunidade de investigação na sala de aula. Trad. Laura Pinto Rebessi. São Paulo: Novalexandria, 1999.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia**: o desafio da totalidade – mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

TEZZARI, Mauren Lúcia; SILVA, Mayara Costa da; FREITAS, Cláudia Rodrigues de; BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). **Docência e inclusão escolar**: percursos de formação e de pesquisa. Marília: ABPEE, 2020.

THESBITA, Lucinda Domingos B. **Mapa tátil como recurso de acessibilidade à cidade: um estudo de caso na estação do Metrô Santa Cruz da cidade de São Paulo**. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

TIBOLA, Maiara. **A linguagem cartográfica no ensino e aprendizagem de geografia para alunos cegos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

ULBRICHT, Vania Ribas; VANZIN, Tarcísio; VILLAROUÇO, Vilma (orgs.) **Ambiente Virtual de aprendizagem inclusivo**. Florianópolis: Pandion, 2011.

UNESCO. **Relatório de Monitoramento Global 2005 da Educação Para Todos – O Imperativo da Qualidade**. UNESCO, Editora Moderna. Brasil. 2005a.

VASCONCELLOS, Regina. **A cartografia tátil e o deficiente visual**: uma avaliação das etapas de produção e uso do mapa. 1993. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

VENTORINI, Silvia Elena. **A experiência como fator determinante na representação espacial do deficiente visual**. 2007. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

VENTORINI, Silvia Elena. **Representação gráfica e linguagem cartográfica tátil**. Estudo de casos. 2012. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2012.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas**. Tomo cinco. Fundamentos de defectología. Cuba: Editorial Pueblo Educación, 1983.

VITALIANO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**. São Paulo: Marília, set/dez, v. 13, nº 3, p. 399-414, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **Fundamentos de defectologia**. Obras Escogidas. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. Defektologiya i utchenie o razvitii i vospitanii nenormálnogo rebionka. *In*: **Problemi defektologii [Problemas de defectologia]**. Tradução: Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. Moscou: Proveschenie, 1995, p. 451-458.

ZALUAR, A. O antropólogo e os pobres: introdução metodológicas e afetiva. *In: A máquina e a revolta*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

APÊNDICES

	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA DOUTORADO	
---	---	---

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
para pesquisas on-line com maiores de 18 anos

Convidamos você para participar como voluntário(a) da **pesquisa EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA PARA ALUNOS CEGOS EM ESCOLAS REGULARES NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA: CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA SOBRE SUAS PRÁTICAS DE INCLUSÃO**, que está sob a responsabilidade da pesquisadora IRECER PORTELA FIGUEIRÊDO SANTOS, Av. dos Portugueses, Bacanga, São Luís/MA. CEP.: 65000000. Fone (98) 99993-0523, e-mail irecer.pfs@ufma.br e orientação **PROF. DR. CARLOS AUGUSTO DE AMORIM CARDOSO**, Fone: (83) 98826-8232, e-mail caugusto@ce.ufpb.br.

Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde em participar do estudo, guarde uma cópia deste termo eletrônico em seus arquivos para consultar quando necessário. Você também pode solicitar aos pesquisadores uma versão deste documento a qualquer momento por um dos e-mails registrados acima.

Você está livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu, bem como será possível retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa, também sem nenhuma penalidade. Caso deseje participar do estudo, a sua aceitação será registrada por meio de roteiro em um questionário simples.

Descrição da pesquisa: Os objetivos da pesquisa são:

- O **objetivo principal** é investigar quais as concepções dos professores de Geografia, sobre suas práticas pedagógicas inclusivas quando da presença de estudantes cegos nas salas de aulas regulares.
- **Objetivos específicos:**
 - Verificar a regularidade com que os professores de Geografia trocam/pesquisam experiências sobre uso e práticas pedagógicas inclusivas para alunos cegos;
 - Identificar, a partir da concepção dos professores de Geografia, as principais formas de trabalho encontradas para inclusão de pessoas cegas em escolas regulares de ensino;
 - Diagnosticar o suporte desenvolvido nas escolas pelas secretarias de ensino do município de João Pessoa;
 - Analisar os resultados obtidos em João Pessoa sobre a inclusão de alunos cegos nas aulas de Geografia.

Justifica-se o presente estudo por se tratar de um desafio para os profissionais da educação básica, nas escolas regulares, desenvolver atividades que atendam às necessidades e estimule o desenvolvimento dos alunos diante de tantas diversidades de aprendizagens, em especial os alunos cegos. Assim, apresenta como objetivo investigar quais as concepções dos professores da rede de ensino do município de João Pessoa, sobre suas práticas pedagógicas inclusivas quando da presença de alunos cegos. Tem-se constatado que as práticas de inclusão são apenas a inserção dos alunos por meio de uma necessidade social e amparo legal, muito mais do que a devida participação deles para além do ser ouvinte, quando que deveria se garantir aprendizagem, valendo-se mais dos esforços do próprio aluno e seus objetivos de vida. O que tem sido uma queixa constante da família e mesmo dos alunos inseridos nos espaços das escolas regulares.

A participação do(a) sr.(a) na presente pesquisa é de fundamental importância, mas será voluntária, não lhe cabendo qualquer obrigação de fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelos pesquisadores se não concordar com isso, bem como, participando ou não, nenhum valor lhe será cobrado, como também não lhe será devido qualquer valor.

Caso decida não participar do estudo ou resolver a qualquer momento dele desistir, nenhum prejuízo lhe será atribuído, sendo importante o esclarecimento de que os riscos da sua participação são considerados mínimos, limitados à possibilidade de eventual desconforto psicológico ao responder o questionário que lhe será apresentado por meio digital, enquanto que, em contrapartida, os benefícios obtidos com este trabalho serão importantíssimos e traduzidos em esclarecimentos para a população estudada sob a forma de trocas de experiências.

Em todas as etapas da pesquisa serão fielmente obedecidos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, que disciplina as pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Solicita-se, ainda, a sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos ou divulgá-los em revistas científicas, assegurando-se que o seu nome será mantido no mais absoluto sigilo por ocasião da publicação dos resultados.

O(A) pesquisador(a) responsável estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

- **Procedimentos para coleta de dados através de questionário:** a pesquisa será realizada através de questionário encaminhado por meio eletrônico e devolvido também por meio eletrônico.
- **Possíveis desconfortos causados pela pesquisa, medidas adotadas para minimização e providências em caso de dano.** Ao participar da pesquisa, você poderá ter algum desconforto por querer responder às perguntas. Você

tem o direito de não responder a uma ou mais perguntas sem precisar explicar a sua decisão.

Durante a pesquisa, as informações coletadas serão armazenadas em computador protegido com senha, firewall e antivírus. Periodicamente, serão realizadas cópias de segurança dos dados em dispositivo USB externo. Esses cuidados serão tomados para contornar os riscos inerentes ao mundo virtual e as limitações dos equipamentos eletrônicos utilizados.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo. Concluído o estudo, o pesquisador armazenará as informações coletadas em dispositivo eletrônico local, HD externo, computador pessoal, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”. Os dados coletados ficarão guardados sob a responsabilidade da pesquisadora IRECER PORTELA FIGUEIRÊDO SANTOS no endereço de e-mail, pelo período mínimo 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

- **Os voluntários serão beneficiados** indiretamente com a pesquisa que irá enriquecer o discurso das práticas dos professores de Geografia com estudantes cegos contribuindo com elaboração de ações futuras.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa, e-mail do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba: eticaccs@ccs.ufpb.br – fone: (83) 3216-7791 – Fax: (83) 3216-7791. Endereço: Cidade Universitária – Campus I – Conj. Castelo Branco – CCS/UFPB – João Pessoa-PB - CEP 58.051-900.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB, com CAAE - 55799421.9.0000.5188

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento para participar da pesquisa.

() Aceito participar da pesquisa _____

() Não aceito participar da pesquisa _____

	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA DOUTORADO	
---	---	---

APÊNDICE B – Questionário encaminhado por meio eletrônico aos professores da Educação Básica de escolas do Ensino Regular no município de João Pessoa/PB.

Data de aplicação do questionário: ____/____/2022

Este questionário é composto por 16 questões, sendo: 7 de respostas livres (abertas) e 9 totalmente fechadas (de múltipla escolha). Tem como objetivo identificar através dos professores, as experiências e formas de desenvolvimento das aulas de Geografia e sua importância na aprendizagem dos estudantes cegos. Conforme descrito no Termo de Consentimento Livre Esclarecido, sua identidade será mantida em sigilo e os dados deste questionário serão utilizados unicamente para fins científicos.

Desde já, eu, Irecer Santos (pesquisadora), agradeço sua contribuição.

DADOS PESSOAIS

1) Qual sua idade? _____

2) Você se autodenomina como sendo do gênero:

() M () F () outro

3) Estado civil

() Solteiro/a () Casado/a () Separado/a () Divorciado/a () Viúvo/a
() outro

FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ATUAÇÃO

4) Ano de conclusão da licenciatura? _____

5) Possui pós-graduação?

() Sim: () especialização () mestrado () doutorado () em andamento

() Não

- 6) Quanto tempo de atuação docente? _____
- 7) Seu turno de trabalho: pode marcar mais de uma opção
- () Manhã () Tarde () Noite
- 8) Qual sua carga horária semanal?
- () 20h () 30h () 40h () mais de 40h
- 9) Em sua formação acadêmica, houve preparação para atuação com pessoas com deficiência ou educação inclusiva?
- () Sim () Não () Minimamente
- 10) A rede de ensino que você trabalha disponibiliza espaço e discussão para o trabalho com pessoas com deficiência?
- () Sim () Não
- 11) Já teve experiência com estudantes cegos?
- () Sim () Não

Se sua resposta for SIM, continue a responder, por favor!

Se sua resposta for NÃO, pare aqui. Obrigada.

- 12) Você teve alguma dificuldade em ensinar estudantes cegos?
- () Sim () Não () Parcialmente

EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES CEGOS

- 13) Que tipo de metodologia/técnica/recursos você usa para ensinar Geografia para o estudante cego?
- 14) De que maneira você realizou a mediação do conhecimento geográfico com o estudante cego?
- 15) Fora o material em Braille, você conhece algum outro material disponível para desenvolvimento de atividades em sala de aula com o estudante cego? Se sim, quais?
- 16) Como você considera o trabalho do/a professor/a de Geografia com estudantes cegos inseridos em turmas de ensino regular?

Muito obrigada pela sua disponibilidade em responder esse questionário!

	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA DOUTORADO	
---	---	---

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com professores de Geografia do Ensino
Regular

Data de aplicação do questionário: ____/____/2022

Leitura pelo aplicador/a: Este questionário é composto por 18 perguntas, sendo 1 (uma) objetiva e 17 subjetivas. Tem como objetivo conhecer as experiências pedagógicas dos professores de Geografia quando da presença de estudantes cegos em salas de aula nas escolas regulares. Conforme descrito no Termo de Consentimento Livre Esclarecido, sua identidade será mantida em sigilo e os dados desta entrevista serão utilizados para fins científicos. Esta entrevista será gravada em áudio e será transcrita pela pesquisadora.

Desde já agradecemos sua participação

1) Formação:

a) Só graduação ()

b) Pós-Graduação () Qual? ano _____

2) Conte-me um pouco sobre sua trajetória profissional.

3) Há quanto tempo você é professor/a na educação básica?

4) Por quanto tempo você trabalhou com estudantes cegos na educação básica?

5) Você teve algum tipo de formação para trabalhar com estudantes cegos? Se sim, por parte de quem?

6) Você é favorável que o estudante cego esteja na escola regular? Por quê?

7) Você foi avisado/a antecipadamente de que teria um estudante cego em sala de aula? Como foi essa informação?

8) Você conhece o trabalho de outros professores de Geografia sobre práticas pedagógicas e aprendizagem dos estudantes cegos?

9) Pensando sobre os assuntos de Geografia e a aprendizagem dos estudantes cegos, quais aspectos positivos ou negativos você mais considera quando lembra de sua experiência?

- 10) Você precisou fazer alguma adaptação de material para o estudante cego ou foi auxiliado/a por outro profissional da escola?
- 11) Sua escola dispõe de recursos direcionados para os estudantes cegos para uso na sala de aula regular?
- 12) Sua escola tem sala de AEE? Se sim, você fez ou faz uso dessa sala?
- 13) Qual(is) material(is) ou procedimentos você considera mais adequado/s à aprendizagem dos estudantes cegos nas aulas de Geografia?
- 14) Que tipo de suporte a secretaria de educação dá para o trabalho com esses estudantes cegos?
- 15) Você já usou o livro de Geografia em Braille em suas aulas quando trabalhou com estudantes cegos? Você sabe ler e escrever em Braille?
- 16) Como você avaliava seus estudantes cegos?
- 17) Mudou sua prática ou forma de pensar a sala de aula depois da experiência com estudantes cegos?
- 18) Como você percebe ou considera sua contribuição na aprendizagem dos estudantes cegos em relação aos outros sem cegueira?

Muito obrigada!!!

	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA DOUTORADO	
---	---	---

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com os estudantes totalmente cegos de
escolas do Ensino Regular

Data de aplicação do questionário: ____/____/2022

Leitura pelo aplicador/a: Este questionário é composto por 20 perguntas, 10 de respostas livres (abertas), 8 fechadas (Sim; Não; Parcialmente; Não lembra) com possível complementação de resposta. Tem como objetivo identificar através dos estudantes com deficiência visual as formas de desenvolvimento das aulas de Geografia pelos professores e sua importância na aprendizagem. Conforme descrito no Termo de Consentimento Livre Esclarecido, sua identidade será mantida em sigilo e os dados deste questionário serão utilizados para fins científicos. As respostas deste questionário serão gravadas em áudio e será transcrita pela pesquisadora.

Desde já agradecemos sua participação

- 1) Você mora em João Pessoa?
- 2) Qual sua idade? _____
- 3) Desde quando a visão? _____
- 4) Está em qual série? _____
- 5) Você na escola com quantos anos? _____
- 6) Você estudou em escola regular comum ou especial? _____, por quê?
- 7) Em quantas escolas você já estudou?
- 8) De que forma você se desloca até a escola? Vai só ou acompanhado/a?
- 9) Já teve em algum momento sua matrícula recusada por conta da deficiência visual?
- 10) A escola regular comum em que você estuda(ou) fica(va) perto de sua casa? É importante pra você a escola ser perto?
- 11) Você usa o livro de Geografia em Braille?

☐	Sim
☐	Não
☐	Parcialmente
☐	Não lembra

- 12) Você sabe lê Braille?

☐	Sim
☐	Não
☐	Parcialmente
☐	Não lembra

13) As escolas que você estudou atende suas necessidades como pessoa com deficiência visual?

☐	Sim
☐	Não
☐	Parcialmente
☐	Não lembra

14) Em todo período escolar, as atividades de Geografia eram adaptadas para suas necessidades como pessoa com deficiência visual?

☐	Sim
☐	Não
☐	Parcialmente
☐	Não lembra

15) Quando você necessita de atividades em braile elas chegam no tempo da aula?

☐	Sim
☐	Não
☐	Parcialmente
☐	Não lembra

16) Você teve alguma dificuldade em aprender os assuntos de Geografia durante as aulas?

☐	Sim
☐	Não
☐	Parcialmente
☐	Não lembra

Se sim, comente _____

17) Você frequentou a sala de AEE ou Centro de Apoio Pedagógico?

☐	Sim
☐	Não
☐	Parcialmente
☐	Não lembra

18) Você se lembra dos materiais que seu professor/a de Geografia usou para apresentação nas aulas?

☐	Sim
☐	Não
☐	Parcialmente
☐	Não lembra

Se sim ou parcialmente, quais? _____

19) Você se sentia bem acolhido pelas pessoas na escola?

20) Quais aspectos positivos ou negativos você considera sobre suas experiências nas aulas de Geografia?

Obrigada!!!!

	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA DOUTORADO	
---	---	---

APÊNDICE E – Questionário encaminhado por meio eletrônico aos representantes do Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha

Este questionário é composto por 10 questões, todas de respostas livres (abertas). Tem como objetivo identificar através do instituto, as experiências e formas de ofertar o trabalho de suporte à pessoa com deficiência visual, em especial os estudantes matriculados em escolas regulares de João Pessoa. Os dados obtidos com este questionário serão utilizados unicamente para fins científicos.

Desde já, eu, Irecer Santos (pesquisadora), agradeço sua contribuição.

1) Desde quando o ICPAC atende as pessoas com deficiência visual?

2) Vocês fazem atendimento itinerante a alguma secretaria de educação em João Pessoa?

3) Como vocês são avisados da procura de apoio à escola regular?

4) Que tipo de apoio vocês dão às escolas regulares de ensino em João Pessoa?

5) Quais são os serviços oferecidos pelo ICPAC?

6) Existe uma terminologia diferente, adequada, usada por vocês para denominar pessoas com deficiência visual? Principalmente para os com cegueira?

7) Há alguma parceria do ICPAC com as secretarias de educação do município de João Pessoa e do Estado?

8) Tirando o ICPAC, há em João Pessoa alguma escola regular de ensino que atende os estudantes cegos e que seja considerada como referência de atendimento ao estudante cego?

9) Qual a principal contribuição do ICPAC para os deficientes visuais de João Pessoa?

10) Liste os recursos didáticos existentes no ICPAC que são considerados mais relevantes para os estudantes cegos para a aprendizagem do componente curricular de Geografia.

Muito obrigada!!!