

OS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Lucian Armindo da Silva Brinco¹

¹ Possui Graduação em Geografia (Licenciatura Plena) pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: lucianbrinco@gmail.com. ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6253-9787>.

Artigo recebido em 14/01/2021 e aceito em 23/02/2021

RESUMO: O objetivo deste estudo é analisar as experiências, percepções e/ou perspectivas dos professores de geografia em relação aos aspectos da educação especial e inclusiva. Como o desenvolvimento do mesmo se dá durante a pandemia do coronavírus (COVID-19), utiliza-se dos recursos *onlines* para obter as respostas de 6 (seis) docentes, que lecionam em escolas da região central do Estado do RS. Desse modo, os resultados mostram que eles, em geral, não se sentem aptos para trabalharem na perspectiva da escolarização dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs), dada a época de suas formações acadêmicas. Apenas 1 (uma) docente também está inserida em cursos de formação continuada na área de educação especial. Colocam, ainda, que as facilidades da inclusão escolar recaem no apoio da família e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as dificuldades se dão na falta dos mesmos. Por fim, eles enfatizam que existem muitas questões, seja no âmbito das políticas educacionais ou no sistema de ensino e aprendizagem em sua totalidade, que precisam ser reavaliadas, para que os educandos com NEEs se sintam, de fato, incluídos.

Palavras-chave: Educação Especial; Educação Inclusiva; Professores de Geografia.

GEOGRAPHY TEACHERS FROM THE PERSPECTIVE OF SPECIAL AND INCLUSIVE EDUCACION

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the experiences, perceptions and / or perspectives of teachers of geography in relation to aspects of special and inclusive education. As the development of the same occurs during the coronavirus pandemic (COVID-19), online resources are used to obtain the answers of six (6) teachers, who teach in schools in the central region of the State of RS. Thus, the results show that, in general, they do not feel able to work from the perspective of schooling students with Special Educational Needs (NEEs), given the time of their academic training. Only one (1) teacher is also involved in continuing education courses in the area of special education. They also state that the facilities for school inclusion fall on family support and Specialized Educational Assistance (AEE), and the difficulties arise from their lack. Finally, they emphasize that there are many issues, whether in the context of educational policies or in the teaching and learning system as a whole, which need to be reevaluated, so that students with NEEs feel, in fact, included.

Keywords: Special education; Inclusive education; Geography teachers.



INTRODUÇÃO

No momento atual, nota-se que há vários avanços no que diz respeito ao processo de inclusão de pessoas com necessidades especiais nos mais diversos âmbitos da sociedade: infraestruturas dos novos edifícios são repensadas, calçadas com pisos táteis começam a se espacializarem, intérpretes ganham notoriedade nas palestras. Portanto, esses são alguns dos exemplos que expressam as transformações que estão em movimento acerca da necessidade de construção de uma humanidade que atenda, reconheça e valorize cada ser humano.

Para o desenvolvimento de uma sociedade que seja, minimamente, mais acolhedora, inclusiva ou humana, para assim dizer, deve-se refletir, entretanto, acerca do campo que é a base da sua efetivação: em face da educação. Em outras palavras, quais seriam os demais ambientes, senão nas escolas, onde há (ou deveria haver) o envolvimento de toda a comunidade, principalmente das crianças e adolescentes, mais adequados para se (re)pensar as relações sociais, de modo geral, e sobre a relevância da inclusão de pessoas com necessidades especiais, em específico?

Felizmente, observa-se que os educandos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) cada vez mais ocupam os seus espaços nas escolas de ensino regular. Alunos com diagnósticos de surdez, autismo, cegueira, baixa visão, síndrome de Down, por exemplo, hoje fazem-se presentes nos ambientes escolares, que, durante muito tempo, lhes haviam sido negados.

A perspectiva de inclusão dos discentes com NEEs nas redes regulares de ensino, como Matos e Mendes (2014, p. 28) apontam, é uma recente conquista de acesso para o público-alvo da educação especial e se configura “[...] como um momento ímpar na história brasileira.” Foram nas últimas décadas, segundo as autoras, que, após tantos anos de reivindicação das organizações civis, ocorre uma intensa ação das legislações mais amplas e das políticas educacionais em busca de um sistema de ensino e aprendizagem voltado para a inclusão e garantia dos direitos desses indivíduos.

Para isso, como a inclusão de alunos com NEEs no ensino regular é uma proposta recente, Baptista (2011, p. 60) sinaliza:

Essa perspectiva **exige que se institua um amplo debate sobre as diretrizes da escola brasileira, sua organização pedagógica e seus profissionais**, no sentido de favorecer a pluralidade de ações que sejam complementares, articuladas e que



garantam o acesso ao conhecimento, assim como a oferta de apoios demandados por um grande contingente de alunos (BAPTISTA, 2011, p. 60 – Grifo nosso).

Dessa maneira, pode-se dizer que, por se tratar de uma conquista bastante atual, a escolarização dos alunos com NEEs trouxe muitos avanços para o sistema educacional, mas que também demanda de novas e maiores reflexões. Embora as políticas públicas apontem para mudanças no apoio e atendimento desses educandos, existem muitas incertezas acerca do modelo de escola vigente, o preparo dos profissionais da educação e as estruturas curriculares, que, em geral, suplicam de maiores problematizações por parte de todos os envolvidos no ato pedagógico.

Diante do exposto, levanta-se a questão: com o cenário ainda muito tênue de efetivação da inclusão dos alunos com NEEs nas instituições de ensino regular, quais são as experiências, percepções e/ou perspectivas dos professores de geografia em relação aos aspectos da educação especial e inclusiva? Essa é a problemática que, a partir de agora, o presente estudo se preocupa em responder.

As dúvidas de como conduzir as práticas pedagógicas dentro da perspectiva da educação inclusiva nas aulas de geografia surgem como um novo desafio ao docente, mas que se constituem, no mesmo instante, em oportunidades de crescimento para ele, tanto em termos profissionais como pessoais, como Custódio e Régis (2016) salientam. Muitos professores desta disciplina já estão a caminho da inclusão escolar, no entanto, sempre é de suma importância (re)avaliar suas práticas e estratégias de ensino e aprendizagem, para que as mesmas sejam, de fato, capazes de desenvolverem as potencialidades de todos os educandos.

A geografia é uma ciência contemplada por muitas áreas do conhecimento científico, uma vez que seu campo de análise se estabelece na relação entre a sociedade e a natureza. Já enquanto disciplina escolar, ela oferece, do mesmo modo, um arsenal de possibilidades muito rico para que o professor possa estimular as competências de todos os seus alunos, seja dos que possuem ou não NEEs.

É de suma relevância destacar as palavras de Ribeiro e Machado (2016, p. 165), quando colocam: “A essência da Inclusão Educacional está diretamente relacionada à Geografia como campo do conhecimento formador de cidadãos conscientes de sua representação no espaço.” Desse modo, fazer com que os estudantes percebam o espaço geográfico através de uma leitura crítica e reflexiva a respeito das desigualdades sociais, além de colaborar para a perpetuação da



ciência geográfica, também contribui para o desenvolvimento de seres humanos atuantes por um mundo mais inclusivo e, conseqüentemente, melhor.

Os mapas, as maquetes e os globos táteis, nesse sentido, também se mostram de extrema importância para a compreensão do espaço geográfico pelo aluno cego, segundo os estudos de Andrade e Nogueira (2016), Chaves (2010), Crozara e Sampaio (2008) e Custódio e Régis (2016). Como já é comprovado, os produtos cartográficos táteis, por serem recursos didáticos concretos, facilitam no entendimento e interiorização dos conteúdos da geografia e, da mesma forma, aumentam a autoestima e autonomia desse educando com deficiência sensorial.

No entanto, uma das colocações que Ribeiro e Machado (2016) fazem, e que aqui se pretende retomar, é de que são poucas as pesquisas em geografia que se dedicam a debater sobre a inclusão escolar. Quando isso ocorre, segundo os autores, o tema é abordado de maneira instrumentalizada, com apenas algumas práticas educativas inclusivas que foram ou podem ser desenvolvidas pelos professores desta disciplina. Para que os educandos com NEEs se sintam, efetivamente, inseridos do ensino de geografia, pensar sobre tal aspecto é, sem dúvida, muito importante, ou melhor, uma necessidade gritante.

Assim sendo, o objetivo deste estudo é analisar as experiências, percepções e/ou perspectivas dos professores de geografia em relação aos aspectos da educação especial e inclusiva. O desenvolvimento do mesmo colabora para as discussões em relação à importância da construção de um sistema educacional que se amplie para as diferenças e, ao mesmo tempo, que se provoque mais reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem da ciência geográfica e a inclusão dos alunos com NEEs.

METODOLOGIA

O presente estudo é fruto de reflexões que ocorreram na disciplina de “Tópicos Especiais em Geografia B”, do programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Além disso, o desenvolvimento do mesmo compreende ao primeiro semestre letivo do ano de 2020.

Como no período em questão ocorreu a pandemia do coronavírus (COVID-19), foi necessário pensar, diante das medidas sociais de distanciamento e isolamento adotadas pelos países, sobre qual seria a metodologia mais adequada para a proteção das pessoas envolvidas e, do mesmo modo, para que se obtivesse bons resultados. Desse jeito, foram elaboradas,



primeiramente, oito questões abertas, sendo que uma era referente aos dados pessoais dos sujeitos e as demais sobre o tema de pesquisa, e que, em outro instante, foram enviadas por e-mail para os professores da rede pública e privada de ensino¹.

As perguntas que se fez acerca da inclusão dos alunos com NEEs no ensino de geografia foram inspiradas na abordagem feita por Chaves (2010). Entre os aspectos abordados, destaca-se: preparo dos docentes para trabalhar na perspectiva da educação especial, formação continuada na área, trabalho em conjunto com educadores especiais e as facilidades e dificuldades no âmbito da inclusão escolar.

Ao total, este estudo se propõe a analisar, no próximo tópico, as respostas de 6 (seis) docentes que deram retorno. Eles lecionam em escolas da educação básica e até mesmo superior das cidades de Santa Maria e Restinga Sêca, que, por vez, estão situadas na porção central do Estado do Rio Grande do Sul.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Formação docente em geografia e os aspectos da educação especial na perspectiva da inclusão escolar

Existem pessoas com deficiências intelectuais, físicas e sensoriais, e que, por isso, denotam de um maior conhecimento do educador sobre as mesmas, para ele desenvolva, do melhor modo, o seu trabalho em sala de aula em um contexto de inclusão. É muito importante, também, sempre dar destaque à pessoa e não sua deficiência, no sentido de desenvolver suas competências/habilidades e de maneira que ela se sinta incluída. Dessa forma, quando o assunto é a educação inclusiva no ensino de geografia, debater sobre a formação que o professor desta disciplina obteve em relação aos aspectos da educação especial durante a sua graduação se torna indispensável.

¹ Vale ressaltar que o mais apropriado era que se tivesse o contato direto com os profissionais da educação e que se conhecesse a realidade escolar que estão inseridos, através das entrevistas e do trabalho de campo, por exemplo. Porém, ao contrário do que se esperava em relação ao envolvimento dos educadores para com as respostas, já que foram enviadas pelos recursos *onlines*, se percebeu um grau de comprometimento e discussão muito significativo desses sujeitos¹. Além do mais, pode se dizer que os procedimentos e recursos utilizados, além de atenderem as medidas de prevenção do coronavírus, também possibilitaram que não houvesse um direcionamento/condicionamento nas respostas, o que, mais uma vez, torna válida a metodologia empregada.



Nesse sentido, dos professores de geografia que responderam aos questionamos que se fez, 4 (quatro) dizem que, durante as suas graduações, nunca tiveram disciplinas que abordassem as temáticas da educação especial e inclusiva. Diante disso, uma das professoras salienta: *“O meu período de formação inicial correspondeu de 1979 a 1983, portanto, não havia nenhuma discussão educacional nacional sobre este tema, muito menos, a inserção sobre os currículos acadêmicos.”* Já outro professor, que a 25 (vinte e cinco) anos leciona nas instituições escolares públicas e privadas na área em estudo, coloca: *“O que havia era algumas e pouquíssimas oficinas na área da Geografia, mas que partia do interesse de alguns acadêmicos bolsistas e vinculados a professora de Didática de Geografia, a qual era lotada no Centro de Educação.”*

Dos professores (dois deles) que tiveram alguma abordagem sobre a inclusão de alunos com NEEs durante o curso de geografia, um diz que foram apenas duas disciplinas que se dedicaram à essa área e com uma visão muito superficial sobre o assunto. Já a outra docente coloca que não teve nenhuma disciplina específica na perspectiva da educação especial e sim em algumas que eram de didática, e que, em geral, trabalharam com poucos textos sobre esse aspecto.

Desse modo, as respostas dos docentes de geografia demonstram que na época de suas graduações não haviam preocupações com as temáticas da educação especial, e se ocorriam, eram de maneira muito insatisfatória. Nesse momento, no entanto, uma pergunta que surge é: diante dos contextos de suas formações, será que eles se sentem preparados para atuarem com os alunos com NEEs atualmente?

Preparo dos professores de geografia acerca da inclusão de alunos com NEEs no ensino regular

Dos 6 (seis) professores que participaram do estudo, apenas um diz se sentir apto para desenvolver seu trabalho em uma perspectiva de inclusão. Esse educador atua em duas escolas públicas, com 50 (cinquenta) horas em sala de aula e com 13 (treze) anos de magistério. Sendo bem objetivo em sua resposta, ele expõe: *“Não pela minha formação, mas sim pela minha busca por materiais teóricos e práticos.”* Assim, percebe-se que a maior segurança desse docente em relação aos aspectos da educação especial recai sobre a sua busca pessoal, e não pelas condições oferecidas para o seu aprimoramento durante o período de graduação.



Entre os educadores de geografia que responderam não estarem preparados para atuarem com os alunos com NEEs, vale destacar as palavras da docente que leciona em uma escola privada e com 20 (vinte) anos de magistério: *“Não. Não me sinto preparada para atender alunos com deficiências. Há uma infinidade de deficiências, sejam físicas (motoras), cognitivas e psíquicas e cada deficiência necessita de uma pedagogia adequada para que o aluno seja atendido em suas necessidades específicas.”* Nota-se, assim, que essa professora percebe como bem mais complexas as questões que envolvem a inclusão de pessoas com necessidades especiais nas instituições de ensino regular, dada as singularidades dos alunos.

Sobre o despreparo em relação ao atendimento dos alunos com NEEs, outro educador também se posiciona: *“Não me sinto, porque não tive formação específica. Mas me esforço ao máximo para poder que esse aluno compreenda e entenda o conteúdo através da aproximação, perguntando, verificando a atividade e adaptando-a.”* Ele é um educador que trabalha em uma escola pública e outra privada, sendo que possui 25 (vinte e cinco) anos de regência em sala de aula.

Com uma experiência parecida, outra professora que participou deste estudo também comenta: *“Em tempo de regência de aula na educação básica e, em tempo de educação superior, tive contato com alunos com diferentes deficiências, e, seguramente, causou impacto em um primeiro momento, na medida que não havia orientação, nem mesmo fundamentos teórico-metodológicos, que dessem base à prática pedagógica.”* A docente ressalta que no ensino superior, entretanto, após uma maior compreensão sobre o tema, foi bem mais fácil construir práticas educativas inclusivas.

Averiguar e se propor a superar as barreiras no contexto educacional que está inserido, como Custódio e Régis (2016) enfatizam, deve ser um dos principais meios que o professor utiliza para realizar seu trabalho acerca da inclusão dos alunos com NEEs. De certo modo, é possível perceber tais aspectos nas respostas dos docentes de geografia que se analisa, pois, mesmo sem formação específica na área de educação especial, buscam alternativas e conhecimento para estimular seus alunos.

A cada dia o professor se depara com novos desafios e, ao mesmo tempo, possibilidades de crescimento pessoal e profissional. Essa constante evolução enquanto ser humano também não permite que se diga que ele esteja totalmente preparado enquanto educador. No entanto, através das respostas dos professores de geografia em relação aos aspectos da educação especial é possível perceber que existem muitas incertezas desses sujeitos



acerca da inclusão dos alunos com NEEs. Pensar, desse modo, sobre o suporte que se é dado aos docentes também é algo de suma importância na esfera da inclusão e para o desenvolvimento do sistema educacional em sua totalidade.

A formação continuada dos professores de geografia na área da educação especial

Através da análise dos resultados, obteve-se que apenas uma docente de geografia está inserida em projetos de formação continuada na perspectiva da educação especial. Ela diz que, como ministra aulas em cursos de formação para professores, está permanentemente envolvida com os fundamentos teórico-práticos referentes à inclusão escolar de alunos com NEEs.

Outra professora diz que atualmente não está imersa em nenhum curso de aperfeiçoamento no contexto de inclusão. Entretanto, salienta que já participou de formação continuada em neurociência, sendo que foi a que mais lhe ajudou à desenvolver seu trabalho junto aos alunos com NEEs.

Uma consideração muito importante da mesma professora é de que os cursos de graduação não ofereciam (e não oferecem) a formação adequada para, minimamente, atender os alunos com NEEs, e que esta lacuna é, em parte, suprida pela formação continuada. A educadora ressalta que, no entanto, essa brecha é atendida apenas parcialmente, pois embora tenha sido importante para ela, “*não conseguiu desenvolver as competências necessárias para atender a inclusão em suas especificidades.*”

Ribeiro e Machado (2016, p. 173), nesse sentido, afirmam:

Acredita-se que **a academia necessita voltar mais seus olhares para a inclusão, e a Geografia**, como ciência ou campo do conhecimento, **não pode ficar desatenta a essa questão**. Como formadores de cidadãos e opiniões, se faz necessário gerar uma compreensão de mundo mais igualitária e um mundo mais justo (RIBEIRO, MACHADO, 2016, p. 173 – Grifo nosso).

Dessa forma, percebe-se que essa consideração dos autores é o que a professora de geografia também relata a respeito da fragilidade na formação dos cursos de licenciatura a respeito dos aspectos da educação especial e inclusiva. Além disso, muitas universidades já fizeram ajustes e colocaram algumas disciplinas da educação especial em seus currículos, porém, parte de uma mudança muito atual. Na UFSM, por exemplo, foi somente no ano de



2019 que o curso de geografia em licenciatura alterou sua grade curricular e que agora conta com uma disciplina nessa área.

Adiante, Crozara e Sampaio (2008, p. 3) também corroboram para a análise deste trabalho, quando sinalizam: “A formação de professores nos aspectos da Educação Inclusiva permanece como uma necessidade urgente, sendo necessário ajudá-los a vencerem as suas resistências à mudança de modo ao ultrapassarem as limitações e os perigos das concepções baseadas na deficiência.” Dessa maneira, mesmo após doze anos da afirmação dos autores, pode-se constatar que essa pauta ainda se faz necessária, diante das respostas que se teve dos docentes de geografia.

Quais são os motivos que impendem os professores de geografia de se inserirem na formação continuada em busca de aprimoramento na área da educação especial? Infelizmente, essa indagação surgiu apenas agora e que, por sua vez, não estava entre as perguntas que foram enviadas para os docentes. É natural que ao longo do desenvolvimento de um estudo elas apareçam e, evidentemente, que bom que as mesmas ocorram, já que o caminho para um ensino mais significativo e de qualidade se constrói pelas incessantes discussões e reflexões. Dessa forma, um dos anseios deste trabalho é de que futuras pesquisas se interessem por essa problemática, que, com certeza, tem muito à contribuir, de maneira ampla, para a evolução do sistema educativo.

Trabalho em conjunto do professor de geografia com o Atendimento Educacional Especializado

Todos os docentes de geografia que colaboraram com este estudo reforçam que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é indispensável em todas as instituições de ensino. O trabalho do professor de todas as disciplinas curriculares em conjunto com o educador especial, segundo eles, revela resultados muito positivos para o acolhimento dos alunos com NEEs.

Quando questionado sobre o AEE nas escolas, um dos docentes comenta que o apoio se dá “*Sempre, como forma presencial, de forma online, trocando ideias, sugestões e outras possibilidades para que tudo dê certo [...]. Então não é um trabalho sozinho e sim em equipe que somamos a dar certo. O Atendimento Educacional Especializado é algo que funciona e*



ajuda muito o professor em sala de aula.” Por conseguinte, perceber-se que a soma das experiências desses profissionais da educação é algo de extrema importância no âmbito da educação especial e inclusiva.

Chaves (2010) salienta, nesse entrelinho, que a proposta do AEE não é de substituir a escola ou o educador de sala de aula regular e muito menos realizar práticas pedagógicas de reforço. Segundo ela, o AEE “[...] deve servir de apoio pedagógico aos estudantes que apresentam diagnóstico de deficiência, condutas típicas e altas habilidades (CHAVES, 2010, p. 59)”, o que mostra a importância e o papel de ambos os profissionais da educação.

No que se refere ao trabalho em equipe do AEE com o professor de geografia, Chaves (2010, p. 110) ainda ressalta: “Constatamos que a inexistência dessa parceria faz com que os estudantes sejam prejudicados em seu processo educativo.” De acordo com a autora, o despreparo acerca das práticas pedagógicas, recursos didáticos e do conhecimento do braille pelo docente de geografia para desenvolver o seu trabalho com educandos cegos, por exemplo, acarreta muitas situações de indiferença e abandono do educando. Essa troca entre o professor da disciplina e o educador especial minimizam circunstâncias embaraçosas como essas.

Para tanto, um dos professores de geografia diz que, nas duas escolas que leciona e tem a maior carga horária atual, o AEE é bastante escasso do ponto de vista do apoio do Estado. Deveria haver mais educadores especiais e recursos didáticos para desenvolverem o trabalho com esse público, segundo ele.

Ademais, outra docente de geografia que atua em uma escola particular, sobre a importância do AEE, discorre: “*Na minha opinião, é este o caminho. Ter um profissional para o Atendimento Educacional Especializado na escola e os professores das demais disciplinas ter acesso à formação continuada que dê atenção ao tema, com qualidade.*” Desse modo, ela também reitera mais uma vez a relevância do profissional especializado na área da educação especial, dos programas de aperfeiçoamento dos docentes das disciplinas escolares e do trabalho coletivo de toda a comunidade escolar.

Facilidades e dificuldades, segundo os professores de geografia, no contexto de inclusão educacional atual

Sobre as facilidades na escolarização dos alunos com NEEs, uma das professoras de geografia salienta: “*A primeira facilidade vem da família. Se a família lida bem com a*



deficiência da criança (do jovem), o trabalho do professor é conversar e adequar o conteúdo.” Também é importante que se tenha um “laudo médico para saber o grau de comprometimento físico, cognitivo ou psíquico do estudante.” Ainda em suas palavras, “outra grande facilidade, é a escola (desde a gestão, direção) estar disposta a receber e incluir o alunos com necessidades especiais”, bem como a presença do profissional do AEE.

Outro docente que fala das facilidades encontradas em uma perspectiva de inclusão também apresenta percepções semelhantes, pois cita a participação dos familiares e o trabalho em equipe. No entanto, ele salienta: *“Na rede pública temos o PRAEM, e o que atende e é referência de apoio e logística às escolas tanto na educação especial, como psicologia, psicopedagogia.”* Dessa forma, o professor se refere ao Programa de Atendimento Especializado Municipal, criado em 2010 pela Secretaria da Educação do município de Santa Maria, RS, e que, através das áreas como a psicopedagogia, fonoaudiologia e educação especial, atende os alunos da educação básica dessa unidade territorial (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA, S/D).

Para isso, Castro et (2018) também contribuem para a análise deste trabalho, quando colocam que o desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar, tais como o que deve ocorrer entre os profissionais da saúde e da educação, auxiliam, e muito, para que ocorra a inserção dos educandos com NEEs nas classes de ensino regular. Percebe-se, desse modo, que essas colocações dos autores são reafirmadas pelos professores de geografia, quando falam a respeito das facilidades em uma perspectiva de inclusão.

No que se trata das dificuldades para implementação de um sistema educacional inclusivo, os professores de geografia, infelizmente, apontam que são várias. De acordo com as experiências, percepções e ou perspectivas deles, há muito o que se fazer para que os educandos com NEEs se sintam, de fato, incluídos.

Face as adversidades que se encontra no contexto de inclusão, um dos docentes de geografia afirma: *“Na rede pública falta monitores que deem conta da demanda das necessidades das escolas no atendimento especializado.”* Um dos grandes problemas, segundo ele, também se dá pelo horário do AEE ser restrito, sendo que *“só há uma profissional com 20 horas para atender dois turnos, perfazendo dois dias na semana, de maneira em dois turnos cheios, como terça e quinta todo dia.”* Por fim, o docente relata que as famílias dos alunos com NEEs que conseguem o atendimento no PRAEM muitas vezes vão apenas alguns dias e não



seguem com as atividades além da escola convencional que o programa oferece, o que acarreta em sérios prejuízos para os educandos.

Em seguida, outro docente de geografia diz que uma das grandes dificuldades se dá pela falta de materiais e aperfeiçoamento na área da educação especial, para que se desenvolva metodologias apropriadas de acordo com as especificidades de cada aluno. Além disso, ele destaca a carência de tempo para o planejamento das práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva.

Um dos grandes problemas se dá “*quando a família não colabora ou é desestruturada*”, como ressalta outra professora de geografia. Na visão dela, mais uma dificuldade é quando o educador da disciplina regular não se interessa em desenvolver seu trabalho na perspectiva inclusiva com “*qualidade, pesquisa e atualização ou quando este profissional trata tudo pelo senso comum. A consequência disso é um ‘faz de conta’ e nada (ou muito pouco) de proveitoso acontece para o aprendizado e o desenvolvimento humano da criança com necessidades especiais.*” Chaves (2010, p. 112), assim, também reitera, ao salientar que é necessário compreender que os cursos de licenciatura e os programas de aperfeiçoamento possuem um grande papel na formação de professores que reconheçam e promovam a inclusão escolar, mas o docente também precisa, frequentemente, (re)analisar a postura inclusiva que adota.

Em meio aos problemas que se têm para que ocorra a inclusão dos discentes com NEEs, outra professora de geografia expressa: “*Há necessidade de várias ações, em nível de políticas públicas à prática pedagógica em nível escolar.*” É imprescindível, segundo ela, que ocorra: 1) revisão de políticas educacionais inclusivas; 2) fomento em relação as estratégias de apoio aos docentes e familiares; 3) ampliação de disciplinas da educação especial em currículos acadêmicos; 4) criação e regulamentação de convênios estaduais para a formação de equipes multiprofissionais, que atuem no atendimento das escolas e das famílias desses estudantes; 5) estímulo de uma cultura inclusiva em âmbito escolar.

Nesse sentido, é preciso compreender que “Incluir a pessoa com alguma deficiência nas escolas não é algo simples, sendo esta uma realidade que ainda precisa ser buscada e oferecida adequadamente a estes alunos, pois, apesar da existência de direitos de igualdade estabelecidos em lei, nem sempre estes são cumpridos em sua totalidade”, como Castro et (2018, p. 102) sinalizam. Sendo assim, nota-se que a afirmação feita pelos autores é vivenciada na prática pelos professores de geografia, ao relatarem as dificuldades que encontram na perspectiva de inclusão dos alunos com NEEs.



Para finalizar, um dos professores de geografia sugere que ocorram parcerias entre a UFSM e as escolas de ensino básico. Segundo ele, o Curso de Educação Especial da universidade tem muito conhecimento para compartilhar com as instituições escolares, assim como ele também tem muito a ganhar em formação acadêmica, no momento pelo qual os estudantes se inserem e conhecem, de fato, a realidade escolar. Ambas as instituições de ensino e aprendizagem, desse modo, se conectam e se fortalecem na perspectiva da educação especial e inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do exposto, percebe-se que, embora os alunos com NEEs frequentem as escolas de ensino regular atualmente, existem muitos aspectos da inclusão escolar que precisam ser refletidos por todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Não basta que esses educandos estejam presentes nas salas de aulas. Acima de tudo, eles precisam se sentirem verdadeiramente incluídos nos ambientes escolares, ou melhor, em todos os lugares que estiverem.

As incertezas dos professores de geografia acerca de como desenvolverem suas práticas pedagógicas junto aos educandos com NEEs é algo muito preocupante. É preciso que esses profissionais busquem as formações adequadas para desenvolverem, do melhor modo, as potencialidades de todos os seus alunos. Buscar os motivos que os impedem de não se inserirem nos cursos de aperfeiçoamento docente na área da educação especial, nesse momento, também se torna algo de suma importância.

Se existem políticas públicas inclusivas para garantirem os direitos dos discentes com NEEs nas escolas de ensino regular, as mesmas também precisam ser cumpridas ou, até mesmo, revistas para que alcancem seus propósitos, como demonstram os professores de geografia e muitos teóricos da educação. A falta de conhecimento dos docentes na perspectiva da educação especial, as infraestruturas das escolas, as grades curriculares, por exemplo, são elementos que precisam ser reavaliados.

A maior evidência de que tais aspectos necessitam ser problematizados é de que muitos deles foram elaborados/dirigidos/desenvolvidos por e para sujeitos ditos “normais”, e com visões bastante subjetivas. Ouvir, desse modo, os alunos com NEEs e, conseqüentemente, saber



quais são as suas percepções em relação ao sistema educacional que estão inseridos é algo imprescindível na perspectiva da inclusão escolar.

Tanto os geógrafos como os professores de geografia, nesse sentido, também precisam debater mais a respeito da inclusão de pessoas com necessidades especiais nas instituições de ensino e na sociedade de forma geral. A geografia desfruta de seu pensamento crítico e reflexivo acerca das desigualdades sociais e econômicas, o que se torna, do mesmo modo, de extrema relevância para se pensar em um viés geográfico-inclusivo-mobilizador.

Por fim, pensar na perspectiva da educação especial e inclusiva requer empatia. É necessário compreender que o outro é outro; outro ser humano, com seus próprios modos de ser, viver e se expressar no mundo. Cada pessoa apresenta facilidades e dificuldades para internalizar um dado conhecimento que são muito díspares. É preciso entender que cada indivíduo é único. Essas singularidades/diferenças, portanto, devem ser reconhecidas, atendidas e valorizadas, quando se almeja um sistema de ensino e aprendizagem inclusivo, de qualidade e que certamente estimule os seres humanos para juntos construírem um mundo muito melhor para todos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, L; NOGUEIRA, R. E. Discutindo demografia a partir de gráficos táteis. 2016. In: NOGUEIRA, R. E. (Org.) **Geografia e Inclusão escolar: Teoria e Práticas**. Florianópolis: Edições do Bosque, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial: Edição especial**, Marília, v.17, p. 59-76, 2011.

CASTRO, G. G. et al. Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual: um estudo sobre acessibilidade e adaptações estruturais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, p. 93-106, jan./mar., 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13590>>. Acesso em: 12 abr. 2020.



CHAVES, A. P. N. **Ensino de geografia e a cegueira: diagnóstico da inclusão escolar na Grande Florianópolis.** 2010, 158 p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil, 2010.

CROZARA, T. F; SAMPAIO, A. A. M. Construção de material didático tátil e o ensino de geografia na perspectiva da inclusão. In: **XII Seminário de iniciação científica; VII Encontro interno; Universidade Federal de Uberlândia,** 2008. Disponível em: <<https://ssl4799.websiteseuro.com/swge5/seg/cd2008/PDF/IC2008-0305.PDF>>. Acesso em: 08 abr. 2020.

CUSTÓDIO, G.A; RÉGIS, T. C. Recursos Didáticos no processo de Inclusão Educacional nas aulas de Geografia. In: Nogueira, R. E. (Org.) **Geografia e Inclusão Escolar: teoria e práticas.** Florianópolis: Edições do Bosque, 2016.

MATOS, S. N. MENDES, E. G. Demandas decorrentes da inclusão escolar. **Revista Educação Especial.** Santa Maria, v. 27, n. 48, p. 27-40, 2014. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>> Acesso em: 22 de Jun. de 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA. Programa de Atendimento Especializado Municipal – PRAEM. S/D. Disponível em: < file:///C:/Users/User/Downloads/programa-de-atendimento-especializado-municipal-ndash-praem.pdf> Acesso em: 08 de jul. de 2020.

RIBEIRO, R.; MACHADO, S. M. M. A geografia da inclusão ou a inclusão na Geografia? 2016. In: NOGUEIRA, R. E. (Org.) **Geografia e Inclusão escolar: Teoria e Práticas.** Florianópolis: Edições do Bosque, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

