

## FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS NO CURSO DE GEOGRAFIA DA UFCG

*INITIAL TEACHER EDUCATION AND INCLUSIVE EXPERIENCES IN THE UFCG GEOGRAPHY COURSE*

Polyana Pereira da Silva<sup>1</sup>  
Sonia Maria de Lira<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente trabalho versa sobre a formação inclusiva e a contribuição da extensão na formação dos estudantes do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Campina Grande. A inclusão das pessoas no espaço escolar depende de ambiente e materiais pedagógicos com desenho universal, mas principalmente de profissionais capacitados. Neste sentido, partimos dos seguintes questionamentos: os futuros docentes e, especificamente, aqueles da área de Geografia estão preparados para atender essas pessoas? Qual o papel da extensão universitária na construção dessa formação? A partir dessa problematização, tomou-se como objetivo geral analisar de que forma ocorreu a formação docente inicial, na perspectiva inclusiva, dos licenciandos em Geografia através do projeto de extensão Oficinas utilizando o livro falado de Literatura e Geografia para estudantes com deficiência visual. E de forma mais específica: identificar como a educação especial, na perspectiva inclusiva, foi se consolidando a partir dos aportes legais e como a formação docente foi tratada nesse contexto; entender características dos estudantes com deficiências participantes do projeto e verificar de que forma o projeto de extensão vivenciado contribuiu para a formação inicial inclusiva dos licenciandos em Geografia. A metodologia utilizada foi a qualitativa, por meio da abordagem da pesquisa participante, além da aplicação de questionários aos participantes do projeto. A partir da análise dos resultados, concluiu-se que o projeto supracitado oportunizou formação inclusiva para os futuros docentes de Geografia e que, se não fosse através dele, os extensionistas teriam poucas oportunidades ou não teriam vivenciado a educação inclusiva na prática. Diante desses resultados, faz-se necessário aprofundar as discussões e ampliar essas práticas no curso de licenciatura em Geografia da UFCG, porque mesmo tendo sido acrescida uma disciplina que trata dessa temática na nova grade curricular do curso, ainda não é suficiente para atender tal demanda formativa dos licenciandos.

**Palavras-chave:** Professor de Geografia; Formação; Extensão universitária; Inclusão.

### ABSTRACT

This work deals with the inclusive training and the contribution of university extension programs in the graduation course of geography of Universidade Federal de Campina Grande. The inclusion of disabled people in scholar space depends on the universal design teaching materials, but mostly on capable professionals. Therefore, we started questioning the following: are the future teachers and, specifically, those from geography course, prepared to attend this people? What is the role of geography extension courses in preparing the graduates? From this problematization emerged our main goal that points to assess how structured was the geography graduates' college program about inclusive needs through the extension program entitled "Workshops using literature and geography audio books for visually impaired students". Furthermore, this paper aims: to identify how inclusive education had been consolidated by legal contributions and how the teachers' graduations were impacted; to understand the characteristics of the visually impaired participating students; and verify in which way the extension program contributed to the graduates' inclusive formation. The chosen methodology was the qualitative, using the participant research to apply surveys to the

---

<sup>1</sup> Graduanda em Geografia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

<sup>2</sup> Professora Doutora da Unidade Acadêmica de Geografia da UFCG.

project participants. The analysis of the outcomes led us to conclude that the aforementioned project provided opportunities to the graduates and, if not for it, the extensionists would have had few chances or would not have had chances at all to experience the practice of inclusive education. Given these results, it becomes necessary to deepen the discussions and broaden such practices in geography graduation degree of UFCG, because even though a new discipline that deals with the subject was added to the curriculum, it is still not enough to attend the demand of the graduates.

**Keywords:** Geography teacher, Formation, University extension, Inclusion.

## 1. INTRODUÇÃO

Segundo dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010), o Brasil possuía 45,6 milhões de pessoas com deficiências, e dados do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira destacam que, em 1998, foram registradas 337,3 mil matrículas de estudantes com deficiência. Destes 13% estavam em classes comuns do ensino regular. “Em 2012, o Censo apontou 820,4 mil matrículas e constatou que 76% dos estudantes estavam em classes comuns do ensino regular, o que representa crescimento de 143%” (INEP, 2012).

Contudo, a inserção dessas pessoas nos ambientes escolares não garante a efetivação do processo da inclusão, pois envolve uma gama de fatores que vão além da sua entrada nos espaços educacionais, exigindo profissionais qualificados, materiais didáticos inclusivos, metodologias diferenciadas e espaços estruturados para a diversidade do referido público. Para isso, são necessárias políticas públicas inclusivas, que proporcionem formação docente inicial e continuada, além de investimentos nos diversos aspectos demandados por esses estudantes.

Isto porque é necessário que os docentes das diversas áreas de conhecimento estejam preparados para proporcionar a aprendizagem a tais estudantes da mesma forma que aos demais. Mas, para isso, são necessárias condições de trabalho adequadas e valorização profissional.

Essa discussão motivou a base da seguinte problemática: os professores e, especificamente, aqueles da área de Geografia são formados para atender essas pessoas? Qual o papel da extensão universitária na construção dessa formação? Essas são algumas das questões que levam a refletir sobre a necessidade de se ter formação docente que proporcione práticas reflexivas sobre a educação inclusiva.

Nesse sentido, a presente pesquisa objetiva, de forma geral, analisar de que maneira ocorreu a formação docente inicial, na perspectiva inclusiva, dos licenciandos em Geografia através do projeto de extensão Oficinas utilizando o livro falado de Literatura e Geografia para estudantes com deficiência visual. E de forma mais específica: identificar como a educação especial, na perspectiva inclusiva, foi se consolidando a partir dos aportes legais e como a formação docente foi tratada

neste contexto; entender características dos estudantes com deficiências participantes do projeto e verificar de que forma o projeto de extensão vivenciado contribuiu para a formação inicial inclusiva dos licenciandos em Geografia.

Nessa perspectiva, utilizamos a metodologia qualitativa no processo investigativo, por meio da abordagem da pesquisa participante durante a realização do projeto de extensão, pois a autora participou como extensionista usando o diário de campo, além da aplicação de questionários com os demais participantes do projeto e da análise de algumas leis e resoluções a respeito das políticas inclusivas e da formação docente brasileira.

A pesquisa participante, segundo Gil (2008, p. 31), caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e pesquisados das situações investigadas. É um tipo de pesquisa social com base empírica e que tem como princípio fomentar ações para melhorar as condições de vida dos grupos mais desprovidos e explorados. Além disso, tem como objetivo desenvolver a capacidade de análise e resolução dos problemas que enfrentam ou com que convivem cotidianamente. Em decorrência da tomada de posição em relação aos mais “desfavorecidos”, a pesquisa participante tem caráter de não neutralidade (Brandão, 1985, p. 72).

Além disso, a investigação ocorreu em três instituições educacionais de Campina Grande, sendo elas: Escola Senador Argemiro de Figueiredo, Instituto Federal de Campina Grande e Instituto dos Cegos de Campina Grande, as quais são reconhecidas por se dedicarem ao trabalho pedagógico com estudantes com deficiência visual e auditiva.

## **1.1 A inclusão e a formação docente: uma caminhada de desafios**

Por mais que a discriminação contra as pessoas com deficiência tenha sido combatida nas últimas décadas, ainda existe uma longa caminhada para vislumbrarmos uma sociedade menos preconceituosa, com mais equidade de oportunidades e participação, respeitando a singularidade de cada indivíduo.

Dessa forma, faremos breves considerações sobre alguns passos dados na caminhada pela inclusão, principalmente para as pessoas cegas e as surdas.

## **1.2 Alguns passos na caminhada pela inclusão das pessoas cegas e das surdas**

Ser considerado diferente do que é tido como “normal” sempre acarretou a exclusão das pessoas com deficiência. O período pré-científico, que corresponde desde a Antiguidade Clássica

até o século XVIII, é caracterizado pela carência de conhecimento sobre as doenças e suas causas, bem como pela falta de informação sobre o que era tido como diferente. Além disso, a religião tinha bastante influência e, por isso, utilizava-se de seus dogmas para determinadas explicações, por não haver análises científicas contundentes a esse respeito.

Ainda que tivessem cunho mais assistencialista e segregacionista, as primeiras instituições voltadas ao atendimento dessas pessoas trouxeram alguns avanços significativos, pois propiciavam, mesmo que para poucos, espaços de convívio com seus pares e não havia mais seu extermínio. Entre elas, podemos destacar o Institute Nationale des Jeunes Aveugles, criado, em 1829, pelo professor Louis Braille, que tinha como objetivo propiciar às pessoas com deficiência visual (DV) a escrita do braile.

No caso brasileiro, a primeira ação concreta voltada para as pessoas cegas ocorreu com a fundação do Instituto Benjamin Constant pelo Imperador D. Pedro II, através do Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854, tendo sido inaugurado, solenemente, no dia 17 de setembro do mesmo ano, com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Esse Instituto trouxe significativos avanços, na época, em relação à educação e à profissionalização de pessoas cegas (Instituto Benjamin Constant, 2004).

No que se refere à educação dos surdos, em 1857, um francês chamado Eduard Huet veio ao Brasil a convite de D. Pedro II, sendo o responsável pela fundação da primeira escola para surdos do país, chamada na época de Imperial Instituto de Surdos Mudos. Com o passar do tempo, o termo “surdo-mudo” caiu em desuso, por ser considerado incorreto, entretanto a escola seguiu funcionando com o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Outras instituições semelhantes às citadas anteriormente passaram a ser criadas ao longo do tempo no território brasileiro, podendo ser destacado também o Instituto dos Cegos de Campina Grande, já citado neste texto. Além disso, muitos eventos e documentos foram elaborados em nível tanto internacional quanto nacional, dedicando-se a propor ações para o atendimento das pessoas com deficiências. A seguir, serão abordadas algumas destas legislações.

### **1.3 Algumas legislações na caminhada inclusiva**

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, no ano de 1948, institucionalizou os direitos essenciais de todo ser humano. Entre os direitos sancionados, ressaltamos a exigência de que todos os países se comprometessem em garantir o acesso de todos à educação.

Mais adiante, destaca-se a Declaração Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990 (Unicef, 2017), cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna (Menezes; Santos, 2001).

Enfatizamos, nesta mesma década, também a Declaração de Salamanca (1994), que reiterava a educação inclusiva como um de seus pilares, pois anteriormente esta era tratada a partir da integração dos estudantes em classes especiais ou institutos especializados. Após essa declaração, foi ressaltado que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (Brasil, 1994, p. 1).

Com relação às políticas nacionais, iniciou-se o processo de criação de leis e decretos, a partir de 1961, com a Lei nº 4.024 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que assegurava o direito à educação em escolas regulares para as crianças com deficiência ou superdotadas (Brasil, 1961, p. 2).

Contudo, na década de 70 (período da ditadura militar), houve uma regressão na caminhada inclusiva com a Lei nº 5.692/71, que defendia o tratamento especializado para os alunos com necessidades especiais, reforçando assim a segregação desses alunos em classes especiais (Brasil, 1971, p. 1). Nesse sentido, foram criadas instituições especializadas ou turmas separadas nas escolas para atender este público.

Em contrapartida, a Constituição Federal de 1988 (período de redemocratização brasileira) aponta, nos artigos 206 e 208, em seu inciso I, “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Ainda nesta Constituição, o art. 208 destaca:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1988, p. 123).

Entretanto, até os dias atuais, tal atendimento especializado ainda precisa ser garantido em vários desses aspectos, necessitando de recursos pedagógicos adequados, formação para os docentes e acessibilidade estrutural.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) reforçou alguns pontos elencados na Constituição Federal para a Educação Especial. No capítulo que trata desta questão, afirma-se que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial” (Brasil, 1996, p. 39). Também afirma que “o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular” (Brasil, 1996, p. 40). A lei ainda ressalta a necessidade de uma formação especializada para os professores e a realização de mudanças de currículos, métodos, técnicas e recursos, visando atender as necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996, p. 40).

Além das legislações citadas, existem outras mais específicas para reforçar a necessidade de melhoria no atendimento dessas pessoas. No ano de 2002, tivemos a primeira conquista da comunidade surda no Brasil, através da Lei nº 10.436, com o reconhecimento legal da comunicação e expressão através da Língua Brasileira de Sinais e outros recursos de expressão a ela associados (Brasil, 2002). Embora tenha sido um avanço para as pessoas com deficiência auditiva, a lei só foi colocada em prática no ano de 2005, a partir da sua regulamentação.

Essas mudanças causaram um impacto significativo na formação dos profissionais da área, pois tornou-se obrigatória a Libras nos cursos de formação de professores e nos cursos de Fonoaudiologia. Também passou a ser obrigatório o uso de um intérprete em concursos públicos, bem como a inclusão de tradutor e intérprete de Libras nas escolas (Brasil, 2005). No entanto, para os estudantes cegos, não existe a mesma obrigatoriedade de tais profissionais, necessitando maior organização deste segmento para garantir também o acompanhamento por brailistas.

No ano de 2007, aconteceu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em Nova York, estabelecendo alguns princípios para nortear os países quanto às políticas inclusivas. Os principais aspectos estabelecidos no art. 3º da Convenção diz respeito a dignidade, autonomia individual, liberdade do deficiente de fazer suas próprias escolhas, independência das pessoas com necessidades especiais, não discriminação e respeito à diferença, além de aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade, pela igualdade de oportunidades e pela acessibilidade (Filho, 2018, p. 4).

Após a convenção citada anteriormente, foi implementada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a partir de documento elaborado em 2008, tendo

como objetivos a serem alcançados pelos sistemas de ensino: a transversalidade da educação especial desde a Educação Básica até o Ensino Superior; o atendimento educacional especializado nas escolas regulares; a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; a formação especializada de professores e demais profissionais da educação para o atendimento educacional especializado, visando à inclusão escolar; a participação contínua da família e da comunidade escolar; a acessibilidade urbanística e arquitetônica nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e na informação; e a articulação de diversos setores na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 16).

Dessa forma, a referida política preocupava-se com a escolarização das pessoas com deficiências nas diferentes modalidades de ensino, como também com a formação dos diversos profissionais para atendê-los, inclusive os professores.

No ano de 2015, foi sancionada a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146/2015, mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, tendo por objetivo “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015). Em relação ao processo educacional, o Estatuto ressalta, em seu artigo 28, que:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

- I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (Brasil, 2015).

Sendo assim, é responsabilidade do poder público garantir um modo de organização do sistema educacional que considere as necessidades de todos os alunos. Mantoan (2003, p. 16) afirma que essa organização deveria ser estruturada em função de cada uma dessas necessidades.

Além das legislações citadas anteriormente, no início do século XXI, também foram elaborados dois planos nacionais de educação que se propuseram a criar políticas e programas para a melhoria da educação brasileira, inclusive dando destaque à necessidade da formação docente e à educação inclusiva.

## 1.4 Os planos de educação brasileiros e a formação docente

No ano de 2001, foi sancionada a Lei nº 10.172, a qual se refere ao Plano Nacional de Educação (PNE), que teve duração de 10 anos (Brasil, 2001, p. 1). Por mais que essa lei tivesse como objetivo a construção de políticas e programas visando à melhoria da educação, ela foi duramente criticada, pois possuía um número alto de metas e objetivos, mas não definia instrumentos que permitissem pôr em prática o que havia estabelecido.

Em 2014, foi sancionada, sem vetos, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que fez entrar em vigor o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, sendo o segundo PNE aprovado por lei. Diferentemente do anterior, este continha um número menor de metas a serem atingidas, num total de 20, que abordavam quatro grandes eixos: a estruturação e universalização da Educação Básica; a expansão do Ensino Superior; a promoção da igualdade e da diversidade; e a valorização das carreiras dos profissionais da educação.

No referido PNE, a meta 4 garantia o acesso das pessoas com deficiência à educação, a universalização do acesso à Educação Básica e o atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação. Esse acesso precisava ocorrer por meio da educação inclusiva, ou seja, “preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (Brasil, 2016, p. 97).

As metas 15 e 16 asseguravam formação inicial e continuada aos professores de todos os níveis, etapas e modalidades, ressaltando na meta 15:

Garantir em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014, p. 78).

A referida meta destacava a importância da atuação conjunta de instituições públicas e comunitárias, visando estabelecer o plano estratégico e diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação, resguardando as obrigações dos participantes desse processo. Os três primeiros incisos do artigo destacavam a formação necessária para atuação na Educação Básica,



através de: a) a habilitação para exercício da docência em classes de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio deverá ser em nível médio e superior; b) todos os profissionais com diploma de Pedagogia e habilitações específicas para a função administrativa, ou com titularidades de mestre ou doutor; e c) trabalhadores com formação técnica e superior em área pedagógica.

Já a meta 16 apontava as perspectivas para a qualificação dos professores, colocando que seria necessário:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Contudo, as políticas educacionais brasileiras estão sendo inviabilizadas após a aprovação da Emenda Constitucional 95, de 2016, que teve como objetivo congelar por 20 anos os investimentos sociais, resultando em desmonte dos serviços públicos até 2036. Sendo assim, essa proposta trouxe prejuízos graves para a educação pública, além da inviabilização do Plano Nacional de Educação, havendo um impacto direto na gestão das políticas públicas de saúde, educação e assistência social. Além disso, a continuidade das ações voltadas para a educação inclusiva foi significativamente diminuída, dependendo apenas das iniciativas pontuais de políticas estaduais e municipais e da atuação de algumas escolas específicas.

Nos últimos anos, também vivenciamos a implementação de três diretrizes voltadas para a formação docente brasileira, sobre as quais refletiremos a seguir.

### **1.5 Diretrizes para a formação docente brasileira**

No século XXI, tivemos as seguintes diretrizes para a formação docente brasileira: a de 2002; a de 2015 e a de 2019. Inicialmente foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), definidas pela Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002) e pela Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002), as quais quase não enfatizam a preparação vinculada com a educação especial.

Posteriormente, as DCN para formação de professores foram redefinidas pela Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015). Segundo Gatti et al. (2019, p. 72), esse documento “[...] evoca mudanças profundas nas instituições formadoras, nos currículos das

licenciaturas e nas posturas dos formadores”, pois se fundamentou em ideias mais críticas, compreendendo professores como sujeitos “formativos de conhecimento e cultura”, com “valores éticos e políticos”.

No ano de 2019, houve o estabelecimento de novas DCN para formação de professores, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 2019. Em menos de 20 anos, três diretrizes foram instituídas, entretanto esse percurso não pode ser compreendido de maneira ordenada e linear, visto que foram diferentes governos que moldaram seus textos de acordo com seus interesses e de outros segmentos da sociedade.

De modo geral, ao analisarmos as mudanças realizadas entre as duas últimas diretrizes, notamos alguns retrocessos no que se refere à formação docente, principalmente com relação a carga horária, organização curricular dos cursos, profissionalidade docente e valorização profissional. Sobre as alterações realizadas em relação ao tempo mínimo para a efetivação da carga horária de formação do curso, nota-se que houve um avanço no ano de 2015 com relação às DCN de 2002, pois aumentou de três anos para quatro ou oito períodos letivos.

Nesse contexto, em relação à Educação Especial, percebemos que as DCN/2015 dão uma ênfase maior a esse aspecto em comparação às DCN/2019, pois a Resolução CNE/CP nº 2/2015 orienta que os cursos de formação deverão garantir nos currículos:

Conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015a).

Além disso, menciona a Educação Especial em outros artigos, assegurando a inclusão desta temática no projeto político pedagógico das instituições e a obrigatoriedade da formação mínima exigida pela legislação federal para os profissionais da educação exercerem atividades docentes.

Quando analisadas as DCN/2019, notamos a extinção de vários artigos que contemplavam a Educação especial nas DCN/2015, mencionada apenas no artigo 16, o qual orienta que, para cada etapa da Educação Básica, deve ser estabelecido o tratamento pedagógico adequado, visto que a Educação Especial, assim como a educação do campo, a educação indígena e a educação quilombola, exige saberes específicos e práticas contextualizadas.

Percebemos então que, até o ano de 2015, a trajetória das políticas da educação especial, na perspectiva inclusiva, sinalizava um caminho com maior autonomia e novas possibilidades para os cursos de licenciatura e a formação docente, entretanto, como afirmado anteriormente, não é uma trajetória linear, visto que cada governo impõe políticas de acordo com os seus interesses e, atualmente, vivemos um processo de involução em tais políticas.

Além do entendimento sobre tais políticas formativas, também necessitamos conhecer as especificidades dos participantes da pesquisa, como também os estudantes com deficiências que participaram do projeto de extensão e, conseqüentemente, do processo investigativo, mesmo que indiretamente.

## **2. BREVE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA E A AÇÃO PEDAGÓGICA FORMATIVA**

A pesquisa aqui apresentada teve a participação de dois docentes lotados na Unidade Acadêmica de Geografia e de três docentes da Educação Básica que possuíam formações e vínculos diferenciados: a professora do Instituto Federal da Paraíba (IFPB) é concursada, com doutorado e também supervisora do Programa de Iniciação à Docência (PIBID); a docente do Instituto do Instituto dos Cegos é graduada, contratada pela Secretaria de Educação Estadual da Paraíba e cedida ao referido Instituto; e a professora da Escola Senador Argemiro de Figueiredo é concursada e lotada naquela instituição.

Ademais, a maioria do(a)s extensionistas participantes do projeto cursava licenciatura em Geografia na UFCG, mas uma já era formada em Geografia e cursava licenciatura em Pedagogia. As turmas em que foi realizada a extensão possuíam pessoas videntes, ouvintes e com deficiência visual ou auditiva. Por isso, a seguir, faremos breve caracterização daqueles com deficiência.

### **2.1 Características das deficiências presentes no projeto de extensão**

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

Na experiência de extensão vivenciada, só tivemos a participação de estudantes com deficiência visual ou surdez, nos quais nos deteremos a seguir.

## 2.2 Deficiência visual

O sistema visual é um dos mais complexos, uma vez que mais de 80% da atividade cerebral do ser humano está relacionada a informações sensoriais visuais. Além disso, existe uma conexão direta da visão com os demais sentidos e, por isto, torna-se um dos cinco sentidos mais importantes para o ser humano. Para Sá, Campos e Silva (2007, p. 15), é “o elo [...] que integra os outros sentidos, permite associar som e imagem, imitar um gesto ou comportamento e exercer uma atividade exploratória circunscrita a um espaço delimitado”.

O conceito de deficiência visual abrange tanto a perda quanto a redução dessa capacidade e tem caráter definitivo. Em termos técnicos e de acordo com o art. 4º do Decreto nº 3.298, é considerada cegueira quando “(...) a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica” (Brasil, 2004, p. 1); e baixa visão é “a acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica (Brasil, 2004, p. 1). Contudo, alguns autores discordam dessa definição, pois, do ponto de vista educacional, deve-se priorizar o potencial visual útil para execução de tarefas cotidianas.

Existem diferenças no processo de aprendizagem de crianças que nascem cegas e daquelas que se tornam cegas. A cegueira congênita é aquela com que a pessoa já nasceu, diferentemente da cegueira adquirida, que se refere àquelas pessoas que perderam a visão posteriormente ao nascimento. Cabe ressaltar que as duas condições requerem necessidades educativas diferenciadas, pois a criança que se torna deficiente visual após os cinco anos de idade já terá desenvolvido praticamente todo o seu potencial visual e terá conservadas imagens e memória visual (Mec, 2006). Entretanto, as crianças que nascem cegas ou perdem a visão muito cedo terão dificuldades diferenciadas, uma vez que terão que construir representações mentais, através do som e do tato, ou até mesmo dependerão do intermédio dos sujeitos que as cercam.

Sendo assim, é imprescindível que o professor busque identificar as especificidades de cada aluno que tem uma limitação visual, pois tanto a época da perda quanto o motivo e o grau da deficiência terão implicações diferentes no processo aprendizagem.

## 2.3 Deficiência auditiva

A deficiência auditiva é uma limitação da percepção normal dos sons, a qual uma pessoa pode adquirir ou nascer com ela. A Organização Mundial da Saúde (OMS) diferencia o conceito de

“deficiência auditiva” e “surdez”, pois, apesar de serem semelhantes, há uma diferença conceitual e cultural.

Enquanto a deficiência auditiva apresenta a diminuição na capacidade de ouvir sons, e as pessoas que a possuem ainda podem se comunicar pela linguagem falada e fazer uso de aparelhos auditivos ou implantes cocleares, a surdez é o estágio severo dessa deficiência, ocorrendo quando o sujeito tem perda profunda e necessita da língua de sinais para poder se comunicar.

Campos (2014, p. 48) busca definir o surdo sem enfatizar a sua perda auditiva, mas ressaltando sua capacidade de aprender duas línguas. Para ele, surdo é “[...] aquele que apreende o mundo por meio de contatos visuais, que é capaz de se apropriar da língua de sinais e da língua escrita e de outras, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento cognitivo, cultural e social”.

A língua de sinais torna-se de fácil aquisição para as pessoas surdas, pois é a única ligação que eles têm com o mundo. Vale ressaltar que o uso dessa língua ultrapassa a única função de comunicação, mas torna-se um meio para que as pessoas surdas expressem suas subjetividades e identidades, portanto é uma das especificidades mais importantes da manifestação e produção da cultura surda.

Contudo, mesmo com a existência do Decreto nº 5.626/05 (Brasil, 2005), que garante o ensino bilíngue para pessoas surdas, assegurando a presença do professor bilíngue, de um instrutor surdo e do intérprete de Libras, sabemos que essa não é a realidade de muitas escolas públicas do nosso país. Ademais, a existência da disciplina de Libras nas licenciaturas ainda não prepara suficientemente os futuros docentes para trabalhar com esse público. Mas isso já foi um avanço, porque os cursos mais antigos não possuíam tal disciplina.

## **2.4 Experiências do projeto de extensão com estudantes cegos, surdo, videntes e ouvintes**

O projeto de extensão “Oficinas utilizando o livro falado de literatura e geografia para estudantes com deficiência visual”, iniciou-se com momentos de estudos pelos membros da equipe, além de planejamento das atividades a serem executadas. Ademais, a equipe foi dividida em três grupos pelas instituições onde seriam executados os projetos, mas os planejamentos e estudos continuaram sendo feitos em conjunto.

Como a temática das oficinas abordava aspectos espaciais encontrados na literatura brasileira, foram feitos estudos dos seguintes textos literários: *Vidas secas*, *O cortiço*, *Sagarana*,

*Contos e Lendas da Amazônia* e, por último, discutimos sobre um cordel produzido por um aluno do curso de licenciatura em Geografia da UFCG, o qual abordava a região Sul.

Os referidos textos abordavam aspectos específicos socioespaciais das cinco regiões brasileiras. Para isso, foram elaborados recursos de tecnologia assistiva para atender os estudantes com deficiências. Ao mesmo tempo, tais recursos podiam ser usados pelos alunos sem deficiências, pois tais materiais traziam um desenho universal. A partir do Decreto nº 5.296, de 2004, o desenho universal pode ser definido como:

[...] concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade.

Em outras palavras, pode-se dizer que existe um desenho universal a partir do momento em que são pensados objetos, equipamentos e estruturas destinados a serem utilizados por todos, incluindo aqueles com deficiência, aumentando sua utilidade coletiva.

Entre os materiais utilizados nas atividades de extensão, ressaltamos o uso de livros falados, mapas táteis, histórias em quadrinhos com audiodescrição, utilização de plantas, maquetes, etc. Todos os referidos materiais foram preparados pelos extensionistas, possibilitando-lhes formação importante como futuros docentes.

## **2.5 Primeira atividade da extensão**

Iniciou-se a primeira atividade de extensão com a abordagem da região mais conhecida pelos estudantes: o Nordeste. Para subsidiar este momento, utilizou-se um trecho do livro *Vidas secas*, de Graciliano Ramos; e a música “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga. Foram entregues tanto o texto quanto a música em braile para as pessoas cegas e em fonte convencional para as pessoas videntes. Também foram utilizados alguns outros recursos auxiliares, tais como: plantas oriundas da região Nordeste, a roupa do vaqueiro nordestino (Fig. 1) e os mapas táteis referentes às regiões brasileiras e seus respectivos biomas.

**Figura 1**

Compartilhando o gibão de couro de um vaqueiro



Fonte: Silva (2019).

Para facilitar a explicação e chamar a atenção dos alunos, os mapas se fizeram presentes em todos os encontros (Fig. 2), pois, através da demonstração cartográfica, é possível situar as informações, facilitando assim a compreensão.

**Figura 2**

Tocando o mapa dos biomas do Brasil



Fonte: Silva (2019).

Essa colocação se estende às pessoas com deficiência visual, principalmente aos cegos congênitos, uma vez que nunca puderam ver o espaço geográfico, e o mapa serve justamente para criar imagens mentais dos lugares e fornecer a noção de espaço, que depende da visão. Através da inclusão promovida pela cartografia tátil, as pessoas com deficiência ganham a tão sonhada independência, pois, ao se guiarem pelos mapas, elas não precisam ser conduzidas por terceiros (Lira, 2018. p. 51).

A escolha da região Nordeste contribuiu para que os presentes se sentissem estimulados a participar, questionar e compreender, gerando assim um debate que elencou alguns aspectos do texto e da música, como, por exemplo: o bioma caatinga, a falta d'água, a morte dos animais, a fome, a infelicidade de alguns sertanejos, o processo de migração, os programas sociais e a esperança de melhores condições de vida.

Os alunos colocaram experiências de vida de familiares ou pessoas próximas, principalmente relacionadas ao processo migratório. Além disso, muitos confirmaram a interferência dos programas sociais nas suas vidas. O aluno surdo e as estudantes cegas também participaram ativamente das discussões.

Os extensionistas apenas intermediavam o processo de construção do conhecimento com algumas reflexões acerca do texto do livro, escrito no século XX. Assim, por mais que existam alguns casos semelhantes, a realidade nordestina já não é mais a mesma daquele período em que o livro foi escrito.

Posto isso, os extensionistas contribuíram com reflexões críticas acerca de como o Nordeste conseguiu evoluir por causa de políticas públicas voltadas para o convívio com a seca, como a criação de açudes e as tecnologias para armazenamentos de água em cisternas, deixando assim o pensamento retrógrado de “combate à seca” e voltando as políticas públicas para o que, de fato, deve ser dado atenção: que é o convívio com a seca.

## **2.6 Segunda atividade da extensão**

A segunda atividade da extensão teve embasamento na música “Rita Baiana”, de Zezé Motta; e no texto *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, que retrata a habitação coletiva de europeus pobres e pessoas do Brasil que vinham de outras regiões em busca de uma melhor qualidade de vida na cidade do Rio de Janeiro. Através da leitura coletiva do texto e da escuta da música, foram relacionados alguns trechos com aspectos geográficos, objetivando construir conhecimentos acerca da região Sudeste, suas características físicas e o processo de urbanização e industrialização do Rio de Janeiro.

Foram utilizados mapas táteis para ajudar na compreensão da localização da região Sudeste; mudas de plantas características daquela região, para que os alunos pudessem perceber a diferença da flora no país; e também uma maquete inclusiva representando o cortiço (Fig. 3). Ao longo da exposição da maquete, houve o toque das pessoas com deficiência visual explicando cada item.



**Figura 3**

Contato com a maquete do cortiço



**Fonte:** Silva (2019).

A maquete é um instrumento facilitador na construção do conhecimento das pessoas com deficiência visual, pois oportuniza sentir as diferentes formas através do tato (Lombardo; Castro, 1997). Além disso, em uma das instituições onde se realizou a oficina, havia a participação de uma pessoa surda, e a maquete também contribuiu para sua aprendizagem e desenvolvimento, visto que há a necessidade de experiências visuais para ter acesso ao conhecimento. Thoma et al. (2014, p. 13) ressaltam que:

A pessoa surda serve-se da linguagem constituída de códigos visuais com capacidade de desenvolver significantes e significados que lhe propiciem acesso ao conhecimento. A visão, além de ser meio de aquisição de linguagem, é meio de desenvolvimento. Isso acontece porque a cognição dos surdos se desenvolve de um modo totalmente visual, diferente dos ouvintes, que utilizam a audição para se comunicar, para captar explicações, conceitos, significados.

Por isso, a maquete possibilitou a participação ativa dos alunos com deficiência entre os demais. Ademais, nessa oficina, houve a necessidade de mudar o roteiro planejado, já que os participantes ficaram mais atentos quando a história foi contada de forma mais simplificada, com um linguajar diferente daquele empregado no texto. Foram debatidos aspectos como: animalização do homem, imigração, desigualdade social, personificação do espaço e infidelidade de alguns personagens do livro como produto do meio. Por causa disso, foi decidido empregar nas demais oficinas esse estilo de leitura.

## 2.7 Terceira atividade da extensão

Na terceira oficina, utilizou-se um conto do livro *Sagarana*, chamado “Conversa de Bois”, de João Guimarães Rosa; e a música “Cerrado”, composição de Caíque Borges para discutir aspectos da região Centro-Oeste. O conto relatou a história dos bois que conseguem pensar e falar como humanos. Esse gênero literário aborda teses naturalistas, que é a antropomorfização, trazendo no animal características do homem ou no homem características dos animais como questões trabalhadas no texto e em seus personagens.

Ao longo da atividade, enfatizou-se a teoria de Aziz Nacib Ab`saber sobre os domínios morfoclimáticos no Brasil, visto que essa teoria teve o seu enfoque no bioma que estava sendo trabalhado: o cerrado. Debateu-se acerca dos aspectos físicos desse bioma e como estes influenciam o modo de vida das pessoas da região. Em duas instituições, usaram-se imagens que contemplavam as características da flora desse bioma, não sendo possível utilizar tal recurso no Instituto dos Cegos, pois grande parte daquele público tinha cegueira. Foi utilizada a música “Cerrado” e feita uma análise da letra interligando a questões atuais desse bioma, como as queimadas, o risco de extinção de algumas espécies desse bioma, a agropecuária, etc.

Na conclusão da terceira oficina, foi percebido que o planejamento estava repetitivo e cansativo, tanto para quem estava participando quanto para quem estava planejando, pois a sequência utilizada de iniciar com o trecho de livro e, posteriormente, utilizar a música se tornou monótona. Por isso, tentou-se buscar novas estratégias através de outros recursos e metodologias para trazer a atenção deles novamente.

É imprescindível que, durante o ato educativo, haja a conscientização de que é preciso haver mudanças naquilo que se planeja. Sendo assim, a análise das práticas desenvolvidas no interior das salas de aula se fez necessária no intuito de criar novas estratégias didáticas, melhorando o envolvimento e a participação dos estudantes no processo de ensino.

## 2.8 Quarta atividade da extensão

Iniciou-se a oficina sobre a região Norte expondo o conto “O grande rio que sai dos potes de água” do livro *Contos e lendas da Amazônia*, de Reginaldo Prandi, que relata a história popular de como se formou o rio Amazonas. O gênero literário conto aborda um texto ficcional, que cria, neste

caso, um universo de seres e acontecimentos de ficção, fantasia e imaginação para explicar como se formou o rio Amazonas.

Discutiram-se os aspectos geográficos da região Norte através dos mapas e dos elementos extraídos do texto, abordando conceitos e teorias geográficas a respeito do bioma Amazônia. Para explicar a formação do rio, utilizou-se a folha da castanhola como material lúdico, que é uma espécie de árvore comum na Mata Atlântica. As nervuras da folha foram comparadas aos afluentes; e a parte central da folha, ao rio principal. Através dessa demonstração, os estudantes com deficiência visual conseguiram entender a estrutura de uma bacia hidrográfica somente com o auxílio da explicação.

Um outro material lúdico utilizado foi a maquete da Cordilheira dos Andes, usada para explicar onde era a nascente do rio e o percurso que fazia até chegar às áreas com menor altitude, falando da velocidade da água ao longo do trecho e do aumento do leito do rio à medida que mais afluentes desaguavam.

Foram planejados momentos diferentes para cada instituição nessa oficina, pois foi percebido, ao longo das demais, que as atividades respeessem as características das turmas. Sendo assim, na instituição em que grande parte da turma era composta por pessoas com deficiência visual, utilizamos o jogo dos bichos (Fig. 4):

#### **Figura 4**

Jogo dos bichos



**Fonte:** Silva (2019).

O jogo se deu da seguinte maneira: o grupo de estudantes foi dividido em duas equipes e cada uma teria um dado com várias opções de animais de todas as regiões brasileiras. O som de cada animal era colocado e eles teriam que adivinhar qual era o bicho presente no mapa e que era referente ao som escutado. A equipe que tivesse mais pontos no final do jogo seria a ganhadora.

Com o uso desta tecnologia assistiva, foi notório o envolvimento mais participativo de todo o grupo presente naquela oficina.

## **2.9 Quinta atividade da extensão**

Na última oficina, referente à região Sul, realizou-se a culminância do projeto com um cordel sobre o tema, produzido por Santiago Augusto. Além disso, trabalhou-se um estilo de música característico da região: o vanerão, que apresenta um ritmo semelhante ao forró; e as comidas típicas de lá, tais como: pizzas, vinho e o famoso chimarrão, que é uma espécie de chá, bebida muito presente naquela região.

A oficina se iniciou com a reprodução do cordel; em seguida, houve um debate sobre a xenofobia e a supervalorização da região Sul. Instigou-se o debate sobre o preconceito que sofremos pelos sulistas, buscando sempre realizar a relação com a geografia. Mas também se valorizaram os aspectos positivos daquela área geográfica.

Ao final do projeto de extensão, verificou-se que todas essas aprendizagens fortaleceram e ressignificaram os pensamentos e as práticas dos licenciandos, uma vez que, através dele, foi possível o desenvolvimento de novas metodologias de ensino e a construção de recursos didáticos inclusivos, vivenciando experiências inclusivas e favorecendo o estabelecimento de práticas pedagógicas na Educação Básica que incluíssem todos os alunos.

## **3. PROCESSO FORMATIVO A PARTIR DOS EXTENSIONISTAS E DOCENTES**

Além das análises anteriores, a partir da pesquisa participante, também utilizamos um questionário encaminhado através do Google Forms para os extensionistas que participaram do projeto de extensão, para verificar de que forma este contribuiu para a formação inicial inclusiva dos licenciandos em Geografia.

Verificamos que 100% deles confirmaram ter desenvolvido metodologias voltadas para a educação inclusiva, o que contribuiu para sua formação docente. Nesta perspectiva, o extensionista nº 1 destacou que:

Através do projeto de extensão, houve o contato com diversos exemplos de como realizar essa adaptação, respeitando as especificidades de cada estudante. A metodologia como caminho para se alcançar os objetivos de aprendizagem deve ter a perspectiva inclusiva, como utilização de recursos táteis, visuais, auditivos, etc.

Como também o extensionista nº 2 ressaltou que:

Ficou claro que as metodologias utilizadas contribuíram para o processo inclusivo dos estudantes nas instituições parceiras e também com a formação voltada para a inclusão dos extensionistas do projeto.

Na sequência, foi verificado se o curso de licenciatura em Geografia havia contribuído para o conhecimento sobre as especificidades dos alunos com deficiência. Neste questionamento, alguns extensionistas ressaltaram que algumas disciplinas específicas sobre educação pontuaram a inclusão e trabalharam acerca de metodologias que garantissem a aprendizagem de todos. Porém tais disciplinas são oferecidas pela Unidade Acadêmica de Educação ou de Letras. Além disso, salientaram a importância do PIBID e do projeto de extensão por proporcionarem o contato com práticas da educação inclusiva, demonstrando que aqueles que não têm a possibilidade de participar desses projetos ou programas talvez não consigam tal aprimoramento profissional.

Ainda analisando a grade curricular do curso de Geografia, foi questionado na quinta questão se as disciplinas específicas do curso trabalhavam metodologias inclusivas e pedido que, em caso positivo, citassem tais disciplinas. Neste contexto, 40% afirmaram que sim, 30% disseram que talvez e os outros 30% afirmaram que as disciplinas específicas do curso não abordam metodologias inclusivas.

Ao analisar as disciplinas citadas pelos extensionistas, percebe-se que todas são da área da educação e outras, mais especificamente, ministradas pela orientadora deste trabalho. Apesar de não haver disciplina sobre o assunto na grade dos extensionistas e de não ter nenhuma menção sobre a educação inclusiva na ementa das demais disciplinas, a professora em questão buscou incluir o assunto nas disciplinas que lecionava por saber que se trata de um tema necessário à formação docente inclusiva.

Por fim, questionou-se aos extensionistas se, além da experiência da extensão, eles haviam tido alguma participação em atividades voltadas para a inclusão na UFCG. Caso a resposta fosse positiva, foi pedido que informassem quais teriam sido. Neste aspecto, 90% afirmaram positivamente e apenas 10% disseram que não haviam participado de outras atividades de cunho inclusivo.

Ao analisar as atividades, nota-se também que estas eram encaminhadas pela orientadora deste trabalho, também coordenadora do referido projeto, visto que foram iniciativas do Grupo de Pesquisa sobre Políticas e Educação Geográfica (GPPEG), conforme depoimentos a seguir:

Particpei dos diversos encontros promovidos pelo Grupo de Pesquisa sobre Políticas e Educação Geográfica; sem eles, a minha experiência com educação inclusiva seria quase nula. (Extensionista 7).

[O] Encontro de Inclusão no Ensino Superior; [o] evento de amostras de recursos táteis; e o PIBID que também foi desenvolvido em turmas que possuíam estudantes com cegueira, surdos e videntes. (Extensionista 8).

Como se verifica nos relatos acima, percebe-se a defasagem na formação inicial dos licenciados a respeito da educação inclusiva, salvo pela iniciativa de uma professora do curso. Contudo isto não pode depender apenas da prática de uma profissional, mas deve permear todo o curso.

E esse processo depende de fatores como: projeto pedagógico do curso que envolva posturas inclusivas e políticas públicas voltadas para a inclusão na universidade, pois a UFCG não tem um programa próprio para a educação inclusiva e, conseqüentemente, seus cursos ficam à deriva nesse processo.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa buscou compreender de que forma se deram as contribuições ofertadas pelo projeto de extensão Oficinas utilizando o livro falado de Literatura e Geografia para estudantes com deficiência visual para a formação inicial dos extensionistas acerca da educação inclusiva.

A autora deste trabalho também foi uma das extensionistas do projeto e ressalta que adentrar o contexto da docência remeteu à experimentação de sensações inquietantes, porém prazerosas, em que os desafios apresentados no desenvolvimento do referido projeto faziam com que refletisse e repensasse sua prática, como também dos demais extensionistas participantes. Assim tal projeto foi um divisor de águas que apareceu para fortalecer e ressignificar os pensamentos e as práticas, contribuindo fortemente para a formação docente inclusiva de cada licenciando.

Foi possível perceber também, tanto nos estudos realizados quanto nas falas dos extensionistas, que, apesar dessa experiência enriquecedora, ela não é suficiente para atender a demanda de alunos matriculados no curso de licenciatura em Geografia. Além disso, por mais que atualmente exista uma disciplina que aborde a temática na nova grade curricular do curso, ela não está disponível para os graduandos que foram matriculados na grade anterior.

Levando em consideração a formação para a inclusão, pode-se perceber a partir dos estudos realizados que, apesar dos avanços conquistados, esta formação ainda caminha a passos lentos, principalmente nos últimos anos. É possível perceber esse fato na última diretriz estabelecida para a formação de professores, que não prioriza a educação inclusiva em seus artigos, quando comparada com as DCN/2015, evidenciando que esse percurso é fragmentado e não faz parte de uma política estatal.

Além disso, sabe-se que a formação acadêmica é composta de um processo que trata a teoria e a prática num caminho paralelo, por isso é necessário pensar como o curso poderia ampliar essa relação, articulando com a educação inclusiva nos diversos programas que possui para garantir melhor qualificação dos licenciandos participantes.

Enquanto o debate acadêmico sobre a inclusão permanecer limitado a uma disciplina ou as ações estiverem pautadas em ações isoladas de alguns docentes, não haverá avanços. É necessário que haja, sobretudo, práticas com reflexão e planejamento pedagógico coletivo que envolvam não somente atividades pontuais, mas ações conjuntas de todo curso de licenciatura, bem como uma política mais ampla de educação inclusiva da própria universidade.

## REFERÊNCIAS

- Brandão, C. R. (1981). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense. p.72.
- Brasil. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: Senado.  
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>
- Campos, M. L. I. L. (2014). Educação Inclusiva para Surdos e as Políticas Vigentes. In: C. B. F. Lacerda & L. F. Santos (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à LIBRAS e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 37-61.
- Censo da Educação Básica 2012: Notas Estatísticas. (2017). Brasília, MEC/INEP.
- Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado.  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

- Filho, L. D. S. (2018). A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: sua concretude no ordenamento jurídico brasileiro. *Revista Jus Navigandi*, 5321, p. 4. <https://jus.com.br/artigos/37069>
- Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2017). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)*. UNICEF BRASIL. [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.html](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.html)
- Gatti, B., Barretto, E. S. de S., André, M. E. D. A. de, & Almeida, P. C. A. de (2019). *A trajetória das políticas em formação de professores e professoras*. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO. p. 72.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Instituto Benjamin Constant. *História do Instituto*. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/Texto/indextxt.html>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico 2010 (2012). *Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência*. Rio de Janeiro: IBGE. [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd\\_2010\\_religiao\\_deficiencia.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf)
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2013). *Censo Escolar de 2012: resumo técnico*. [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/)
- Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Senado.
- Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação – PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP. [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_lei10172.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf)
- Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília: DF, Senado. Seção 1.
- Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)
- Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 11429. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L4024.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.html)
- Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF. p. 1. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.html)



- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, p. 2. [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)
- Lira, S. M. & Alencar, D. N. F. (2018). A dialética inclusão/exclusão no contexto socioespacial do Semiárido Nordeste: o direito à Educação Geográfica para as Pessoas com Deficiência Visual. *Rev. Incl.* 4(1), 75-104.
- Lombardo, M. A. & Castro, J. F. M. (1996) O uso de maquete como recurso didático. *In Geografia e Ensino. II Colóquio de Cartografia para Crianças, Belo Horizonte, Anais [...] UFMG/IGC/Departamento de Geografia, 6(1), 81-83.*
- Mantoan, M. T. É. (2003). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna. p. 16.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2006). *Educação Infantil. Saberes e Práticas da Inclusão: Dificuldades de comunicação e sinalização: Deficiência visual.* (4a ed.). Ministério da Educação - Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial. p. 81.
- Plano Nacional de Educação 2014-2024. (2014). Brasília: MEC.
- Sá, E. D., Campos, I. M. & Silva, M. B. C. (2007). *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual.* Brasília: Gráfica e Editora Cromos. [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee\\_dv.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf)
- Thoma, A. S., Campello, A. R. S., Pêgo, C. F., Faulstich, E. L. de J., Perlin, G. T. T., Moreira, J. T., Filho, J. N. de S., Stumpf, M. R., Gotti, M. de O., Sá, N. R. L. de, Rezende, P. L. F., Souza, R. M. de, Quadros, R. M. de, Cipriano, R., Vilhalva, S., Rocha, S., & Carbonari, V. L. G. (2014). *Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue: língua brasileira de sinais e língua portuguesa.* Brasília: Ministério da Educação. <http://www.bibliotecadigital.unicamp/>