KAROLINE OLIVEIRA SANTOS

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL:

NARRATIVAS SÓCIOINCLUSIVAS E AS TRAMAS DA EXCLUSÃO-INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Londrina
2025

KAROLINE OLIVEIRA SANTOS

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL:

NARRATIVAS SÓCIOINCLUSIVAS E AS TRAMAS DA EXCLUSÃO-INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Geografia.

Orientadora: Prof.ª Dra. Eloiza Cristiane Torres

Londrina
2025

GEOGRAFIA INCLUSIVA
VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS
RECURSOS TÁTEIS
ACESSIBILIDADE
TRABALHO COLABORATIVO
MULTISSENSORIALIDADE
EQUIDADE
FORMAÇÃO CONTINUADA
RESISTÊNCIA
VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
DIÁLOGO
NORTE
NORDESTE
PARA
MARANHÃO
PIAUÍ
BAHIA
MINAS GERAIS
ESPIRITO SANTO
RIO DE JANEIRO
PARANA
SANTA CATARINA
RIO GRANDE DO SUL
SUL
FLORIANÓPOLIS
PORTO ALEGRE
Paraguai
Argentina
Uruguai
OCEANO
Limite do Mar
SUL
É considerado a Europa brasileira, devido a concentração de imigrantes europeus no desenvolvimento de seu território. Com uma área de 577.214 km² (7% do total brasileiro) e uma população de 27.384.815 habitantes (15% do total nacional), é formado pelos estados do Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina. Sua participação no PIB do país é de 16,6 % (2008)

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Santos, Karoline Oliveira.
O ensino de Geografia na perspectiva Inclusiva para as pessoas com deficiência visual : narrativas sócioinclusivas e as tramas da exclusão-inclusão na educação básica / Karoline Oliveira Santos. - Londrina, 2025.
261 f. : il.

Orientador: Eloiza Cristiane Torres.
Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2025.
Inclui bibliografia.

1. Ensino de Geografia Inclusivo - Tese. 2. Processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência visual - Tese. 3. Educação Especial - Tese. 4. Educação Inclusiva - Tese. I. Torres, Eloiza Cristiane . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU 91

KAROLINE OLIVEIRA SANTOS

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL:

NARRATIVAS SÓCIOINCLUSIVAS E AS TRAMAS DA EXCLUSÃO-INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Geografia.

Orientadora: Prof.ª Doutora. Eloiza Cristiane Torres

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.ª Doutora. Eloiza Cristiane Torres
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.ª Doutora. Márcia Denise Pletsch
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ

Prof.ª Doutora. Rosana Glat
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Prof.ª Doutora. Rosemy da Silva Nascimento
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof.ª Doutora. Silvia Márcia Ferreira Meletti
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 10 de março de 2025.

Dedico a minha mãe e melhor amiga **Ozilene**, por todo apoio imensurável, incentivo, carinho e amor. Muito obrigada por trilhar esse percurso ao meu lado, tornando os meus sonhos os seus. Dedico, ao meu pai **Manoel** (In Memoriam). Meus exemplos de fé, coragem, determinação, honestidade, sensibilidade e amor. Conseguimos!

Dedico esse trabalho **a todas as pessoas com deficiência visua**l, e a **todos que lutam pela consolidação de uma Educação Inclusiva**, e todos que anseiam para que o ensino de Geografia possa ser compreendido para além do visível, tornando-se multissensorial.

AGRADECIMENTOS

No dia 11 de dezembro de 2020, foi publicado o resultado dos aprovados no processo seletivo do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PPGEO - UEL), momento ao qual vivenciávamos uma situação adversa, a pandemia. Estava me preparando para defesa da dissertação de mestrado "**Contribuições da Geografia para além do visível: o significado do conceito de cidade para as pessoas com deficiência visual de Londrina - PR**" que ocorreu no dia 14 de janeiro de 2021, prestes a concluir e alcançar um dos objetivos entre tantos que ainda existem, mas sabia que precisava continuar, mesmo diante de tantos desafios que pesquisadores (as) vivenciam cotidianamente.

A pesquisa e a sala de aula são elementos motivadores do meu ser, possibilitando uma constante construção-reconstrução, onde posso tornar o conhecimento científico e teorias, em práticas que podem contribuir com reflexões e consolidação de um ensino geográfico inclusivo. A intencionalidade caminha de mãos dadas com ambas, em um processo que não possui linearidades, já que envolve sujeitos históricos diversos, lugares e tempo distintos.

Continuar na UEL, um dos lugares onde passei parte significativa do meu tempo me dedicando à graduação em Geografia, incluindo a licenciatura e o bacharelado (2014 - 2018), a especialização em ensino de Geografia (2018) e a pós-graduação (2021 - 2024), entre mestrado e doutorado, reforça a ideia de que é necessário continuar a percorrer novos caminhos e explorar espaços geográficos distintos. Isso implica dialogar com outros atores sociais e compreender-refletir sobre novas formas de ensinar e aprender Geografia. Assim, a presente tese foi se construindo por meio de múltiplas linguagens e expressões, em escolas e outros espaços humanizadores e dialógicos que expressam pluralidade e a diferença, concebida como potencialidade.

A escrita de uma tese ocorre por meio do delineamento de novos percursos e caminhos. Durante essas buscas, surgem novas descobertas, reflexões, indagações e experiências. Em longos caminhos, às vezes silenciosos, entre devaneios, escritas, livros, artigos, espaços geográficos diversos e diálogos com distintos atores sociais, os elementos que se integram a esse processo de escrita vão se formalizando e ganhando forma. Não considero essa experiência solitária, pois muitas pessoas

dialogaram comigo em diversos momentos, mesmo que em tempos diferentes. Os questionamentos permaneceram presentes em meus pensamentos, como uma sementinha que se desenvolve dia após dia. A tese ecoa, é constituída por muitas vozes e práticas sociais, repleta de intencionalidade.

Várias pessoas contribuíram para a realização desta pesquisa. Nesse percurso, agradeço primeiramente a **Deus**, a **Maria**, a **José** e ao meu anjo protetor, **São Miguel Arcanjo**, por me concederem saúde, sabedoria, determinação e coragem para buscar meus sonhos e torná-los reais. Agradeço por me cobrirem de bênçãos e por guiarem meus caminhos com muita luz, permitindo-me vivenciar e adentrar em novos espaços, dialogando com diversos atores sociais. Assim, espero contribuir com a sociedade na busca pela consolidação da inclusão e por uma práxis educativa significativa.

Em segundo lugar, agradeço imensamente à minha mãezinha, **Ozilene**. Obrigada por todas as orações e por estar presente em todas as etapas da minha vida, apoiando e incentivando-me diariamente. Desde minha infância, você proporcionou o melhor, ensinando-me e dialogando sobre a importância da educação, do empoderamento, respeito e da autonomia. Você é minha inspiração diária, com quem divido meus sonhos e objetivos. Agradeço por me mostrar a certeza em momentos de dúvida e por me dar coragem quando havia anseios ou medos. Você representa afeto, felicidade e amizade; seu abraço é meu lar. Meu primeiro significado de lugar foi construído com você, e tudo que sou e almejo ser é por nós. Amo você infinitamente. Também agradeço ao meu pai, **Manoel**, *in memoriam*, por todo amor e apoio que me concedeu enquanto esteve neste plano. Sinto que está feliz por nossas conquistas. Amo você eternamente.

Agradeço à minha orientadora e amiga, **professora Dra. Eloiza Cristiane Torres**, pela liberdade e autonomia que me concedeu em minha escrita e na escolha do tema. Meu primeiro contato com você foi durante a disciplina especial de Espeleologia, realizada em 2017, durante a graduação em Geografia, no entanto, sempre a encontrava pelos corredores, sempre alegre e autêntica.

Posteriormente, tive a oportunidade de ter sua presença na banca da minha Especialização em Ensino de Geografia, na Universidade Estadual de Londrina em 2018, por meio da indicação da professora Dra. Léia Aparecida Veiga, que na ocasião era minha orientadora e a quem tenho profunda admiração. Sua simpatia, humildade, alegria e humanidade sempre foram notáveis e admiráveis. Durante a orientação no

mestrado (2019 - 2021) e no doutorado (2021 - 2024), minha admiração por você se tornou contínua. Obrigada por todos esses anos de amizade!

Agradeço imensamente aos **participantes da pesquisa**. Sou grata pela confiança e pelo aceite imediato, assim como pelas reflexões e ações que suas contribuições suscitaram. Obrigada por me permitirem conhecer mais sobre seus percursos e concepções, além de compartilharem suas trajetórias na educação inclusiva, práticas e utopias. Todas as narrativas foram e continuam sendo, muito significativas para gerar novas reflexões. Saibam que todos os diálogos transcenderam o formato de entrevistas; vocês me motivaram e me emocionaram.

Agradeço imensamente à **Prof.ª Doutora Silvia Márcia Ferreira Meletti**, da Universidade Estadual de Londrina – UEL (presencial), à **Prof.ª Doutora Rosemy da Silva Nascimento**, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (virtual), à **Prof.ª Doutora Rosana Glat**, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (virtual), e à **Prof.ª Doutora Márcia Denise Pletsch**, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ (virtual). Muito obrigada pelo tempo dedicado à leitura da tese e pelas valiosas contribuições! Foi uma honra contar com a presença de todas vocês.

Sinto-me emocionada e agradeço à **Universidade Estadual de Londrina -UEL** por me acolher ao longo desses 11 anos, desde a graduação até a pós-graduação, tornando-se uma extensão do meu lar e um novo espaço de pertencimento. Nesse ambiente, dediquei-me, aprendi e ressignifiquei minhas concepções. Foi aqui que descobri novas possibilidades de ser, tanto como uma aluna recém-formada do ensino médio, vinda do interior de São Paulo, quanto como professora de Geografia e pesquisadora. Tenho um enorme orgulho de estabelecer minhas raízes em uma universidade pública de alto prestígio.

Agradeço aos docentes do **Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PPGEO – UEL)**, pela oportunidade de numerosas discussões e pelo aprofundamento teórico ao qual tive acesso durante os anos 2019 – 2024 dedicados à pesquisa. Agradeço também a todos que fizeram parte da minha trajetória desde a graduação.

À **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**, e a **Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná (FA)** pelo apoio e bolsa de pesquisa durante o

mestrado e doutorado. Enfim, agradeço a todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Por que foi que cegámos, não sei, talvez um dia se chegue a conhecer a razão. Queres que te diga o que penso. Diz. Penso que não cegámos, penso que estamos cegos. Cegos que veem, cegos que vendo, não veem.

José Saramago, 2017, p.310.

RESUMO

SANTOS, Karoline Oliveira. **O ensino de Geografia na Perspectiva Inclusiva para as pessoas com deficiência visual**: narrativas sócioinclusivas e as tramas da exclusão-inclusão na educação básica. 2025. 261 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas, Departamento de Geografia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

RESUMO

A tese apresenta as possibilidades do Ensino de Geografia na Perspectiva Inclusiva, com foco no processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência visual congênita (cegos, baixa visão) na educação básica, destacando as potencialidades da educação geográfica nesse contexto. Foram realizadas 10 entrevistas semiestruturadas com quatro docentes de Geografia e quatro responsáveis pela elaboração de materiais didático-pedagógicos no Centro de Apoio Pedagógico para atendimento a pessoas com deficiência visual - CAP Londrina. Além disso, foram entrevistadas duas pessoas com deficiência visual congênita (cegos) que frequentaram as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) durante o ensino regular. A seleção dos participantes foi realizada por meio da técnica de amostragem não probabilística “Bola de Neve”. Os resultados evidenciaram uma concepção ambígua entre Educação Especial e Educação Inclusiva, relacionada às experiências e práticas dos participantes. Para os entrevistados, essas abordagens educacionais são distintas: a Educação Especial é organizada em áreas específicas, conforme o público-alvo, e ocorre em salas de recursos multifuncionais ou instituições especializadas, enquanto a Educação Inclusiva se refere ao acesso e à permanência de estudantes com deficiência no ensino regular. Apesar dessa diferenciação, é importante ressaltar a interconexão entre ambas, pois os avanços históricos da Educação Especial possibilitaram reflexões e ampliaram as discussões sobre a inclusão educacional de pessoas com deficiência ou outras especificidades no ensino regular, no modelo da Educação Inclusiva. As geografias da inclusão e da exclusão se manifestam de maneiras distintas nos diversos contextos locais da educação básica. Embora exista o Atendimento Educacional Especializado (AEE), estudantes com deficiência, especialmente em contextos socioeconômicos vulneráveis, frequentemente não têm liberdade de escolha quanto à sua escolarização. Esse cenário reflete uma lógica de exclusão que permeia não apenas as pessoas com deficiência, mas todo o sistema educacional. Apesar das alternativas teóricas, a realidade socioeconômica restringe o acesso a uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade. A presença de estudantes com deficiência nas escolas desafia o modelo hierárquico e mecanicista das instituições de ensino, muitas vezes gerando resistência por parte de docentes tradicionais, o que dificulta o processo de inclusão e silencia as vozes desses estudantes. Quanto à Geografia, a disciplina pode ser compreendida de diversas maneiras, especialmente por meio de recursos táteis, considerados essenciais e abordagens dialógicas que apresentem o conteúdo para além da visão. É fundamental conhecer as diversas escalas geográficas, compreender o próprio lugar e refletir de forma crítica sobre o espaço ocupado por outros atores sociais. Nesse sentido, o ensino de Geografia na Perspectiva Inclusiva para estudantes com deficiência visual, além da utilização de recursos multissensoriais, considera os conhecimentos prévios por meio de uma abordagem dialógica,

elementos esses, potencializadores para todos os estudantes, com ou sem deficiência. Apesar dos avanços no ensino de Geografia e nas práticas inclusivas, persistem desafios educacionais significativos, agravados pela desvalorização da educação e pela desconformidade entre as políticas públicas e a realidade escolar. Nesse contexto, é crucial a implementação de políticas públicas consistentes, respaldadas por uma compreensão profunda da realidade educacional brasileira e das limitações do sistema público de ensino.

Palavras-chave: Ensino de Geografia Inclusivo; Pessoas com deficiência visual; Educação inclusiva; Metodologias didático-pedagógicas inclusivas; Valorização das diferenças.

ABSTRACT

SANTOS, Karoline Oliveira. **Teaching Geography from an Inclusive Perspective for people with visual impairments**: socio-inclusive narratives and the plots of exclusion-inclusion in basic education. 2025. 261 p. Thesis (Doctorate in Geography) – Center for Exact Sciences, Department of Geography, State University of Londrina, Londrina, 2025.

The thesis presents the possibilities of Geography Teaching from an Inclusive Perspective, focusing on the teaching-learning process of people with congenital visual impairment (blind, low vision) in basic education, highlighting the potential of geographic education in this context. Ten semi-structured interviews were conducted with four Geography teachers and four individuals responsible for creating educational-pedagogical materials at the Pedagogical Support Center for serving people with visual impairments - CAP Londrina. Additionally, two people with congenital visual impairments (blindness), who attended Multifunctional Resource Rooms (MRRs) in regular education, were interviewed., who attended Multifunctional Resource Rooms (SRMs) during regular education, were interviewed. Participants were selected using the non-probabilistic sampling technique known as “Snowball”. The results revealed an ambiguous conception between The Special Education and The Inclusive Education, linked to the experiences and practices of the participants. For the interviewees, these educational approaches are distinct: The Special Education is organized in specific areas, according to the target audience, and occurs in multifunctional resource rooms or specialized institutions, while The Inclusive Education refers to the access and permanence of students with disabilities in regular education. Despite this differentiation, it is important to emphasize the interconnection between both, as the historical advancements of The Special Education have enabled reflections and expanded discussions on the educational inclusion of people with disabilities or other specificities in regular education, within the Inclusive Education model. The geographies of inclusion and exclusion manifest in distinct ways in the various local contexts of basic education. Although there is Specialized Educational Support (AEE), students with disabilities, particularly in socioeconomic vulnerable contexts, often do not have the freedom to choose their schooling. This scenario reflects an exclusionary logic that permeates not only people with disabilities but the entire educational system. Despite theoretical alternatives, the socioeconomic reality restricts access to truly inclusive and quality education. The presence of students with disabilities in schools challenges the hierarchical and mechanistic model of educational institutions, often generating resistance from traditional teachers, which hinders the inclusion process and silences the voices of these students. Regarding Geography, the subject can be understood in various ways, especially through tactile resources, considered essential, and dialogical approaches that present content beyond vision. It is crucial to understand different geographic scales, comprehend one’s own place, and critically reflect on the space occupied by other social actors. In this sense, Geography teaching in an Inclusive Perspective for students with visual impairments, in addition to using multisensory resources, considers prior knowledge through a dialogical approach, which serves as a powerful tool for all students, with or without disabilities. Despite the advancements in Geography education and inclusive practices, there are still significant educational challenges, worsened by the devaluation of education and

the misalignment between public policies and the reality of schools. In this context, the implementation of consistent public policies is crucial, supported by a deep understanding of the Brazilian educational reality and the limitations of the public education system.

Keywords: Inclusive Geography Education; People with Visual Impairment; Inclusive Education; Inclusive Teaching Methodologies; Appreciation of Differences.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Piso tátil e rampa de acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina 23
Figura 2 – Barreiras no piso tátil.....24
Figura 3 - Arcos do Processo de Inclusão das Pessoas com Deficiência Visual na Educação Básica.....119
Figura 4 - Núcleos atendidos pelo CAP - Londrina.....124
Figura 5 - Visão dinâmica ou por unidade da relação entre o estudante com deficiência e a educação escolar 163
Figura 6 - Visão estática e dicotômica da relação entre estudante público-alvo da Educação Especial e a educação escolar.....164
Figura 7 – Mapas táteis elaborados pelo CAP - Londrina 168
Figura 8 – Representação tátil do Museu Histórico de Londrina, projeto “Conhecer Londrina” elaborado pelo CAP - Londrina.....169
Figura 9 - Representação tátil do Cine Teatro Ouro Verde, projeto “Conhecer Londrina” elaborado pelo CAP - Londrina.....169
Figura 10 – Mapas táteis elaborados por estudantes do 6º ano do ensino fundamental 207
Figura 11 - Mapas táteis elaborados por estudantes do 6º ano do ensino fundamental 207

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Formações para construção de aulas inclusivas para estudantes com deficiência visual 18
Quadro 2 - Recursos didáticos acessíveis para pessoas com deficiência visual 26
Quadro 3 - Modalidades de atendimento educacional definidos pela Portaria n° 69 de 28 de agosto de 1986.....62
Quadro 4 - Institucionalização e implantação das Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil 67
Quadro 5 - Principais elementos da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008).....70
Quadro 6 - Objetivos fundamentais do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites (2011) 70
Quadro 7 - Ações para alcançar a inclusão dos estudantes com deficiência na escola regular 71
Quadro 8 - Teses e dissertações sobre a tríade da pesquisa nos últimos 5 anos....85
Quadro 9 - Teses e dissertação sobre o ensino de Geografia para pessoas com deficiência visual de 1993 - 2021 86
Quadro 10 - Teses e dissertação sobre o ensino de Geografia e educação inclusiva de 2002 – 2023 90
Quadro 11 - Teses e dissertações sobre o processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência visual de 1998 – 2022 92
Quadro 12 - Códigos de referência para participantes da pesquisa.....100
Quadro 13 - Núcleos Regionais de Educação (NRE) do Paraná 125
Quadro 14 – Definições das categorias geográficas de acordo com as concepções das pessoas com deficiência visual 195

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores de Educação Especial
ACIC	Associação Catarinense para a Integração do Cego
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APADEV	Associação dos Pais e Amigos dos Deficientes Visuais
APAES	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
APP	Associação dos Professores do Paraná
ARASAAC	*Aragonese Center of Augmentative and Alternative Communication*
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVD	Atividades da Vida Diária
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEDV	Centros de Atendimento Especializado na Área da Deficiência Visual
CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAP	Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEEJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CEaD-IBC	Coordenação de Educação a Distância do Instituto Benjamin Constant
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial e Pesquisa
CERTI	Centro de Referência em Tecnologias Inovadoras
CINTEDI	Congresso Internacional de Educação Inclusiva
CONADE	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CSA	Comunicação Suplementar e Alternativa

DEA/IBC	Divisão de Extensão e Aperfeiçoamento do Instituto Benjamim Constant
DESE	Departamento de Educação Supletiva e Especial
DU	Desenho Universal
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
EJA	Educação Básica para Jovens e Adultos
FA	Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Estado do Paraná
FAFICOP	Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Cornélio Procópio
FCEE	Fundação Catarinense de Educação Especial
FNDE	Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação
GPS	Sistema de Posicionamento Global
HA	Hora Atividade
IBC	Instituto Benjamin Constant
IFPR	Instituto Federal do Paraná
ILECE	Instituto Londrinense de Educação para Crianças Excepcionais
ILES	Instituto Londrinense de Educação de Surdos
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
ISL	Instituto Santa Luzia
ISM	Instituto de Surdos-mudos
LabTATE	Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar
LARAMARA	Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEMADI	Laboratório de Ensino e Material Didático
MEC	Ministério da Educação

MOOC	*Massive Open On-line Course* - Curso Online Aberto e Massivo
MPAS	Ministério da Previdência e Assistência Social
NAC	Núcleo de Acessibilidade
NARC	*National Association for Retarded Children*
NRE	Núcleo Regional de Educação de Londrina
NVDA	NonVisual Desktop Access
OEA	Organização dos Estados Americanos
OM	Orientação e Mobilidade
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCDs	Pessoas com deficiência
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDV	Pessoas com deficiência visual
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa de Bolsas de Iniciação à Docência
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEO	Programa de Pós-graduação em Geografia
QPM	Quadro Permanente do Magistério
RML	Região Metropolitana de Londrina
SCIELO	*Scientific Electronic Library Online*
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED-PR	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná
SEE-SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
SENEB	Secretaria Nacional de Ensino Básico

SESPE	Secretaria de Educação Especial
SRMs	Salas de Recursos Multifuncionais
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

TRAJETÓRIAS: PERCURSOS GEOGRÁFICOS DE CONSTRUÇÃO E (RE)CONSTRUÇÃO 14

1. INTRODUÇÃO 29

1.1 Objetivos da tese 39
1.2 Justificativa e relevância da temática 40
1.3 Tríade norteadora: Ensino de Geografia, diálogo e Educação inclusiva 42
1.4 O caminhar entre os capítulos: leitura, reflexão, escrita e ação 46

2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCALA MUNDIAL: UMA TRAJETÓRIA DE EXCLUSÃO À INCLUSÃO E VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS 48

2.1 A Educação Especial e a Educação Inclusiva: Dos Primórdios à Contemporaneidade 49
2.2 Os paradigmas da Educação Especial Inclusiva: Do Modelo Médico ao Social 73

3. CARACTERIZAÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA 81

3.1 Categorias geográficas de análise: o lugar e o território na Educação Inclusiva 82
3.2 Entrelaçamentos entre ensino de Geografia para pessoas com deficiência visual e Educação Inclusiva: O que dizem as teses e dissertações? 84
3.3 Pesquisa qualitativa e Snowball: articulando narrativas e práticas 94
3.4 Análise das narrativas: leitura, reflexão, ressignificação e construção 102
3.5 Os atores sociais e protagonistas da pesquisa: histórias distintas e espaços entrelaçados 104

4. EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA: FUNDAMENTOS PARA UMA ESCOLA DAS DIFERENÇAS 116

4.1 Diálogos iniciais com participantes da pesquisa: Espaços, narrativas e dinâmicas cotidianas 117
4.2 Narrativas sobre Educação Especial e Inclusiva: Perspectivas de docentes e pessoas com deficiência visual 128
4.2.1. As concepções das pessoas com deficiência visual sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva: vivências, ausências e inclusão escolar 129
4.2.2 As concepções dos docentes de Geografia sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva: anseios, (in) completudes, diferenças e autonomia 134
4.2.3 Concepções de docentes do Centro de Apoio Pedagógico sobre a educação especial e inclusiva para pessoas com deficiência visual: Amor, resistência, persistência, valorização e colaboração 140
4.2.4 Atendimento Educacional Especializado e a inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino regular: concepções de cenários distintos de atuação 146
4.2.5 Recursos e metodologias didáticas inclusivas para estudantes com deficiência visual 153
4.3 Desafios da Educação Especial e perspectivas para a inclusão e valorização das diferenças 162

5. GEOGRAFIA, EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA: FUNDAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO ESCOLAR INCLUSIVO 171

5.1 Princípios Fundamentais da Inclusão: Abecedário da Escola, Docência e as Diferenças..... 175

5.1.1 Para docentes e futuros docentes de Geografia: Reflexões sobre a construção de uma escola inclusiva e as motivações para a docência 182

5.2 A Geografia dos Sons, Texturas e Vivências: Significados dos Conceitos Geográficos para Pessoas com Deficiência Visual..... 190

CONCLUSÕES 210

REFERÊNCIAS..... 220

APÊNDICES 239

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada para docentes de Geografia 240

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista semiestruturado para pessoas com deficiência visual 241

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista semiestruturado para docentes do CAP, Londrina..... 242

APÊNDICE D - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... 243

ANEXOS 250

ANEXO A – Parecer do comitê de ética..... 251

TRAJETÓRIAS: PERCURSOS GEOGRÁFICOS DE CONSTRUÇÃO E (RE)CONSTRUÇÃO

> Nos **redescobrimos em horizontes, intencionalidades e significados** mais abertos. Reaprendemos que nosso ofício se situa na **dinâmica histórica da aprendizagem humana**, do ensinar e aprender a sermos humanos. Por aí reencontramos o sentido educativo do nosso **ofício de mestre**, docentes. Descobrimos que nossa docência é uma **humana docência** (Arroyo, 2013, p.53, grifo meu).

Considero essencial apresentar os percursos geográficos que realizei durante a graduação, os quais foram marcados pela reflexão e pela construção e reconstrução de pesquisas com ênfase no ensino de Geografia e no processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência visual. Embora não me lembre de ter tido contato direto com pessoas com deficiência na infância ou adolescência, recordo-me de na complexidade da vida urbana encontrar pessoas com deficiência. Essas experiências despertaram em mim indagações e reflexões, especialmente ao presenciar barreiras físicas e atitudinais[1] que evidenciavam o preconceito, os estigmas[2] e a exclusão social.

---

[1]Existem diversas barreiras que interferem no pleno acesso e na autonomia das pessoas com deficiência, as quais podem ser classificadas em diferentes categorias: (1) **Barreiras físicas ou arquitetônicas**, que são obstáculos originados pela edificação e/ou pelos espaços urbanos, limitando ou impedindo o acesso seguro e autônomo das pessoas em determinados ambientes; (2) **Barreiras comunicacionais**, que se referem à ausência de informações sobre o local, seja por meio de sistemas de comunicação visual ou auditiva. Exemplos incluem a falta de informações em braile e a ausência de semáforos sonoros, que são essenciais para facilitar os deslocamentos autônomos de pessoas com deficiência visual; (3) **Barreiras sociais**, que envolvem processos de exclusão ou inclusão social de diferentes grupos ou categorias de pessoas; e (4) **Barreiras atitudinais**, relacionadas às atitudes e comportamentos daqueles que, intencionalmente ou não, dificultam o acesso de outras pessoas a determinados locais (Oliveira *et al.*, 2010). Sob essa ótica, é fundamental ressaltar o papel das autarquias locais, que devem analisar e fiscalizar todos os espaços urbanos, promovendo a acessibilidade e a mobilidade para todos. Assim, o planejamento urbano deve estar diretamente articulado aos princípios da inclusão, com o objetivo de concretizar uma cidade verdadeiramente inclusiva e garantir os direitos das pessoas com deficiência, considerando, ainda, a participação ativa dessas pessoas nos processos de decisão e planejamento (Santos, 2021).

[2]Segundo Goffman (1988), o **estigma** é um processo social, não é uma categoria fixa, tem origem em situações sociais específicas, com base no julgamento que os outros fazem sobre determinados sujeitos, em função de certas especificidades, como, por exemplo, raça, gênero e deficiência, considerados atributos destoantes do que é concebido como padrão e normal. Em síntese: “Deve-se ver, então, que a manipulação do estigma é uma característica geral da sociedade, um processo que ocorre sempre que há normas de identidade. [...] Pode-se, portanto, suspeitar de que o papel dos “normais” e o papel dos estigmatizados são parte do mesmo complexo, recortes do mesmo tecido-padrão” (Goffman, 2004, p.111).

Na pluralidade da vida, nunca direcionei meu olhar para a deficiência como algo limitante. Essa concepção foi moldada pela formação de valores atitudinais e educacionais que recebi em casa, especialmente por meio dos longos diálogos sobre a importância de respeitar todas as pessoas e suas diferenças, diálogos que na maioria das vezes foram iniciados pela minha mãe **Ozilene**, que é minha inspiração de sabedoria, coragem e determinação.

Esses diálogos, durante minha infância e adolescência, despertaram em mim a vontade de contribuir de alguma forma com a sociedade. Esse desejo se materializou anos depois com a aprovação no vestibular para o curso de Geografia, em 2014 na Universidade Estadual de Londrina. Minha escolha de ser professora de Geografia proporcionou um novo caminho e um novo despertar, levando-me do interior paulista a Londrina – PR, conhecida como Terra Vermelha. Essa cidade se tornou meu espaço de aprendizado cotidiano e vivência.

O interesse e a imersão na temática surgiram em 2014 durante o primeiro ano de graduação no curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). O contato inicial com a ciência geográfica foi marcado pela descoberta de um mundo novo; a Geografia mostrava-se complexa e múltipla. Como defini-la? Eram diversos conceitos, categorias e temáticas. Esses foram os primeiros questionamentos que surgiram nas aulas. Voltava para casa repleta de dúvidas e reflexões, contemplando tantos assuntos. Como seria a minha definição?

A Geografia está presente em todos os lugares e construímos geografias a partir de espaços geográficos distintos, o que proporciona inúmeras possibilidades de atuação. Desde o início da graduação, minha certeza era seguir a licenciatura. Assim, ingressei como bolsista do **Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID),** que foi fundamental na minha formação. No mesmo ano, o projeto propôs atividades articuladas ao ensino de Geografia e à Educação Inclusiva, dedicando-se a conhecer instituições especializadas para pessoas com deficiência visual, intelectual, auditiva, entre outras. Foram elaborados capítulos de livro, oficinas, sensibilizações e materiais didático-pedagógicos com foco na Educação Inclusiva. Além disso, na educação básica realizamos oficinas de sensibilização para os estudantes, sobre as subjetividades das pessoas com deficiência.

A experiência na instituição voltada para pessoas com deficiência visual despertou meu interesse, especialmente pelos recursos como: o globo tátil, o atlas e as maquetes, que suscitaram minha curiosidade: “Como são elaborados esses

recursos? Quais são considerados importantes e essenciais para pessoas com deficiência visual?" Essas questões tornaram-se permanentes, levando-me a acrescentar: "Como construir uma Geografia inclusiva?" Embora não tivesse respostas, já estava disposta a buscá-las. A partir desse momento, percebi que precisava me mover em direção aos meus objetivos como estudante de graduação, almejando me tornar professora-pesquisadora. Era fundamental construir meus próprios caminhos.

Durante a graduação, participei do **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)**, desenvolvendo pesquisas relacionadas à Geografia Urbana e à economia metropolitana. As disciplinas de Geografia Urbana e Planejamento Urbano, juntamente com as vivências na cidade, intensificaram meus questionamentos sobre a inclusão de pessoas com deficiência visual. Destacaram-se, nesse contexto, as temáticas da mobilidade urbana, acessibilidade, direito à cidade e inclusão das pessoas com deficiência visual.

Diante desses delineamentos e trajetórias, surgiram dois trabalhos: "**Recursos didáticos táteis utilizados em instituições especializadas para pessoas com deficiência em Londrina – PR" (Especialização em Ensino de Geografia - UEL)**, realizado entre 2017 e 2018. Este trabalho foi desenvolvido na primeira instituição especializada para pessoas com deficiência visual que visitei durante o PIBID, e apresenta a caracterização da instituição, com ênfase na origem, público-alvo, atividades realizadas e recursos didáticos táteis utilizados. O principal objetivo dessa pesquisa foi compreender: quais recursos são utilizados na alfabetização de pessoas com deficiência visual? Existem recursos de Geografia em instituições de ensino especializado? Constatou-se que as pessoas com deficiência visual possuem subjetividades; por conta disso, existem materiais acessíveis para cada especificidade, assim como métodos e técnicas de aprendizagem e desenvolvimento.

Na instituição especializada, diversos profissionais são responsáveis pelo processo de ensino, incluindo Psicologia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Assistência Social, Fisioterapia e Hidroterapia. Com o objetivo de promover a autonomia, são oferecidas atividades de "Vida Diária", orientação e mobilidade (OM), oficinas pedagógicas e projetos específicos. Não existem disciplinas isoladas; no caso do ensino de Geografia, constatou-se que as atividades de OM, juntamente com as maquetes, mapas e painéis táteis disponíveis na instituição, contribuem para o processo de alfabetização cartográfica e o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

Destarte, a dissertação intitulada **“Contribuições da Geografia para além do visível: o significado do conceito de cidade para as pessoas com deficiência visual de Londrina – PR”** foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (PPGEO - UEL). Este trabalho, teve como foco o significado e as percepções socioespaciais das pessoas com deficiência visual (cegueira, baixa visão) e surdocegueira em relação à cidade de Londrina - PR. A dissertação foi realizada durante o período pandêmico de 2019 a 2021, e enfrentou o desafio de suprimir o contato direto com os participantes, um elemento essencial para compreender as vivências dos sujeitos, devido ao contexto da pandemia Covid-19.

Ao final de 2021, com a pesquisa de mestrado prestes a ser concluída e os trâmites para a defesa em andamento, participei do processo seletivo para o doutorado no mesmo programa. Com a aprovação, iniciei uma nova jornada, repleta de novos questionamentos, agora voltados para a realidade dos contextos escolares, as práticas educativas dos docentes de Geografia e dos responsáveis pela orientação e elaboração de recursos inclusivos do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), além das vivências dos estudantes com deficiência visual (cegos) na cidade de Londrina – PR.

Entre 2021 e 2023, participei de formações presenciais com docentes que atuam na educação básica e nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) de cidades do Núcleo Regional de Educação de Londrina (NRE) e da Região Metropolitana de Londrina (RML). Os cursos foram oferecidos pelo Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) de Londrina - PR, além de cursos no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) em parceria com o Instituto Benjamin Constant (IBC). O Quadro 1 apresenta o detalhamento de cada formação.

Quadro 1 - Formações para construção de aulas inclusivas para estudantes com deficiência visual

Cursos	Objetivos	Organização
Compreendendo a baixa visão	(1) Diretrizes de estimulação precoce para crianças de zero a 3 anos com ênfase para o desenvolvimento visual, (2) Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA), (3) Patologias oculares, (4) Análise de estudo de caso e elaboração de plano de aula.	CAP Londrina - PR Encontros remotos via Zoom*
Técnicas para Criação de Documentos Digitais Acessíveis aplicadas à Deficiência Visual	(1) Tecnologias assistivas e design universal, (2) Legislação na área de acessibilidade digital (3) Introdução a Programas Leitores de Tela: NVDA, *Talkback* e Voiceover (4) Ambiente interativo – Dosvox, (5) Introdução à Ampliadores de textos: Lupa do Windows, *Dolphin* Supernova e Zoom, (6) Definição de idioma em documento digital, (7) Formatação de texto na perspectiva da acessibilidade em documento digital, (8) Criação de Listas em documento digital, (9) Recomendações de acessibilidade na criação de tabelas, (10) Legenda e texto alternativo em imagens, (11) Uso de cor em documento digital.	Instituto Benjamin Constant (IBC), ambiente AVA de aprendizagem
Recursos didáticos acessíveis	(1) Conceituação de recursos didáticos acessíveis significativos, (2) Possibilidades de produção de recursos didáticos acessíveis para a inclusão, (3) Cartografia tátil, (4) Oficinas de produções de recursos didáticos para estudantes com deficiência visual.	Núcleo de Acessibilidade da UEL e CAP, Londrina – PR Curso realizado na UEL
Introdução às Tecnologias Educacionais Digitais aplicadas à Deficiência Visual	(1) Conceituação de tecnologias educacionais Leitores de tela e acessibilidade em documentos digitais, (2) Recursos de acessibilidade do Windows e recursos para baixa visão, (3) Ferramentas Google, (4) Aplicativos para dispositivos móveis com sistema Android, (5) Introdução ao *Dosvox Edivox*, (6) Ferramentas de acesso à rede pelo *Dosvox*, (7) Jogos no *Dosvox*.	Instituto Benjamin Constant (IBC) – Ambiente AVA de aprendizagem
Orientação e Mobilidade (OM)	(1) Definição do conceito de mobilidade e Acessibilidade, (2) Conceitos corporais, linguagens e estímulos, (3) Esquema corporal, (4) Percepções sensoriais, (5) Conceitos espaciais, (6) Tipos de orientação, (7) Técnica do Guia Vidente, (9) Técnica de autoproteção.	CAP, Londrina - PR. Curso realizado na UTFPR, Campus Londrina.
Conceitos e técnicas de livros acessíveis táteis	(1) Conceito, histórico e as tipologias do livro tátil, (2) O livro tátil tridimensional e as narrativas infantis, (3) Experiências com arte e o design que envolvem a acessibilidade em processos criativos com as imagens, (4) Processo de criação e confecção do livro tátil.	Colaboradores do Instituto Benjamin Constant (DEA/IBC), curso realizado via Google Meet.
O Brincar e a Criança com Deficiência Visual	(1) Avaliação Diagnóstica, (2) Concepções sobre Infância, (3) A Importância do Brincar, (4) O Brincar e a Criança com Deficiência Visual, (5) Jogos e Brincadeiras, (6) O Brincar na Natureza.	Instituto Benjamin Constant (IBC), ambiente AVA de aprendizagem
Técnicas do Sistema Braille	(1) Conceituando a pré-escrita Braille e sistema Braille, (2) recursos tecnológicos do Braille, (3) Grafia Braille, (4) Alfabeto Braille, (5) Sinais exclusivos do sistema Braille, (5) Software do Sistema Braille, (6) Oficinas pedagógicas.	Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual (CAP, Londrina - PR).

***** Continuação na próxima página

Programa de Comunicação Alternativa Tátil (PACT)	(1) Linguagem, fala e comunicação; (2) Conceituando a deficiência múltipla, com ênfase para a deficiência visual; (2) Aspectos teóricos da Comunicação Alternativa Tátil; (3) Objetos de referência, símbolos tangíveis; (4) Símbolos táteis e texturizados; (5) Alfabetização Emergente e autoscopia; (6) Estratégias de Ensino: Barbara Miles - a importância do toque e das mãos, Lilli Nielson - teoria da aprendizagem ativa, Jan Van Dijk - abordagem coativa; (7) Rotinas de comunicação; (8) Finalizaçã92o cognitiva.	Colaboradores do Instituto Benjamin Constant (DEA/IBC), curso realizado via Google Meet.
Desenvolvimento da escrita de crianças com deficiência visual na perspectiva histórico-cultural	(1) Vigotski e os fundamentos da THC; (2) Imitação e representação gráfica da criança com deficiência visual; (3) A brincadeira e sua implicação no desenvolvimento da escrita; (4) A criação literária da criança com deficiência visual.	Colaboradores do Instituto Benjamin Constant (DEA/IBC), curso realizado via Google Meet.

Fonte: Acervo da pesquisadora sobre as formações realizadas entre 2021 e 2024.
Organização: Autora, 2024.

Existem particularidades entre as pessoas com deficiência visual; os recursos utilizados por um estudante cego podem não ser adequados para outro. Da mesma forma, a utilização de uma lupa ou um plano inclinado por um estudante com baixa visão pode não ser a preferência de outros. Nesse sentido, é fundamental dialogar com o estudante e compreender suas reais necessidades para contribuir efetivamente no processo de ensino-aprendizagem (Vigotski, 2021). A complexidade de definir a baixa visão decorre da variedade e da intensidade dos comprometimentos das funções visuais (Sá *et al*., 2007).

A deficiência visual é classificada de acordo com a acuidade visual, que é determinada por meio de um exame clínico oftalmológico, utilizando dados quantitativos da tabela de *Snellen* e diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS). No entanto, é essencial realizar uma avaliação contínua das potencialidades e funcionalidades das pessoas com deficiência visual. A baixa visão é categorizada em diferentes níveis: baixa visão moderada (20/80 a 20/150), baixa visão severa (20/200 a 20/400) e baixa visão profunda (20/500 a 20/1000). A partir de 20/1200, o indivíduo se aproxima da cegueira. Essa condição pode ser congênita — como catarata congênita, retinopatia da prematuridade, atrofia óptica, glaucoma e malformação ocular — ou adquirida ao longo da vida, devido a erros médicos, acidentes ou uso de medicamentos (OMS, 2015).

A escolha dos recursos deve levar em conta a acuidade visual dos estudantes. Além das análises quantitativas, é imprescindível dialogar e buscar compreender quais recursos são considerados significativos por eles. No que diz respeito à baixa visão, materiais com contrastes, lupas, planos inclinados, lápis 6B, cadernos com

pauta e textos ampliados podem ser utilizados, de acordo com as especificidades de cada estudante (Sá *et al*., 2007).

Acompanhando as modificações e nuances da Educação Inclusiva, surgiram alternativas multidisciplinares com ênfase no desenvolvimento da linguagem e na interação social das pessoas com deficiência. Um exemplo é a Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA)[3], que engloba formas de expressão e sistemas de signos verbais e não-verbais, cada um com suas funções e intencionalidades. Essa abordagem proporciona autonomia e permite a construção de narrativas individuais, respeitando as vontades, peculiaridades e necessidades complexas de comunicação de cada sujeito (Moreira, 2019; 2020).

Os Recursos de Tecnologia Assistiva (TA) são essenciais para pessoas com deficiência visual, pois podem promover autonomia e inclusão. Da mesma forma, devem ser utilizados de acordo com as subjetividades de cada indivíduo, levando em consideração seus conhecimentos prévios e singularidades. Esses recursos de acessibilidade estão diretamente relacionados ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA)[4], que destaca que todas as pessoas com ou sem deficiência, devem ter pleno acesso à informação (Zerbato, 2018; Zerbato; Mendes, 2021).

Além da escolha de recursos inclusivos, os documentos utilizados (textos, tabelas, figuras) devem ser acessíveis. No caso de arquivos do Word, é possível verificar a acessibilidade do documento por meio de inspeções em todo o texto. Elementos considerados inacessíveis apresentarão dicas, erros ou avisos com sugestões para adequações, como por exemplo: figuras sem legenda (adicionar texto alternativo às imagens e objetos); tabelas incompletas (especificar as linhas do

[3]A partir de 1950, a Comunicação Suplementar e Alternativa (CSA) foi reconhecida internacionalmente, e no Brasil, seu reconhecimento ocorreu no final da década de 1970. A principal função da Comunicação Alternativa, também chamada de Comunicação Ampliada ou Suplementar, é proporcionar múltiplas formas de expressão. Com base nessa proposta, os indivíduos tornam-se os protagonistas de suas próprias vidas, expressando-se por meio da escolha de símbolos gráficos, gestos manuais e expressões. Os estudos de Nunes (2003) e Moreira (2020), além do portal ARASAAC, apresentam possibilidades para tornar a comunicação acessível e inclusiva para pessoas com deficiência.

[4]A discussão sobre o Desenho Universal (DU) foi iniciada pelo arquiteto Ronald Mace em 1985, referindo-se à urgência de criar edifícios e espaços públicos acessíveis para todas as pessoas (CAST, 2018). Posteriormente, na década de 1999 surgiu o Desenho Universal para a Aprendizagem proposto por David Rose e Anne Meyer, e outros estudiosos do *Center for Applied Special Technology,* apoiado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos em Massachusetts, almejando a inclusão de todas as pessoas, no que diz respeito ao acesso ao conhecimento e à educação (Zerbato, 2018).

cabeçalho da coluna) e títulos sem diferenciação de estilos (utilizar estilos e estruturas na ordem correta, além de fontes sem serifa) (Sonza *et al*., 2013),

Os objetos e artefatos educacionais utilizados na sala de aula e desenvolvidos para pessoas com deficiência podem ser considerados recursos de Tecnologia Assistiva (Sonza *et al*.; Bersch, 2017). Exemplos incluem auxílios ópticos, softwares ampliadores de tela, mapas e gráficos táteis. Além desses softwares, outras tecnologias como óculos inteligentes (ORCAM) e bengalas também contribuem significativamente no cotidiano das pessoas com deficiência visual e podem ser exploradas e utilizadas. No entanto, é fundamental refletir sobre: O quê? Para quem? Para quê? Essas questões são destacadas por Galvão Filho (2013), que enfatiza a importância da inclusão e da aprendizagem significativa.

Existem programas leitores de tela com sintetizadores de voz, configurados para pessoas cegas, que possibilitam o uso da internet, acesso a e-mails, processamento de textos e criação de planilhas. Diversos aplicativos podem ser utilizados por meio de comandos de teclado, já que o mouse não é utilizado. Entre eles, destacam-se o DOSVOX (composto por diversos programas), o NVDA, o *TalkBack* e o *VoiceOver* (Brasil, 2009; Sonza *et al*., 2013).

Os docentes devem observar as especificidades dos discentes durante as aulas, refletindo sobre a inclusão de todos desde o planejamento (Zerbato, 2018; 2021; Capellini; Zerbato, 2022). Esse processo é repleto de reflexões, tentativas e escuta atenta; não há manuais ou receitas prontas. Na escolha das tecnologias assistivas, é necessário realizar uma análise cuidadosa para selecionar o software adequado e ter domínio sobre ele (Bersch, 2017). Outras questões importantes incluem a análise das imagens, cores, sons e tamanho da fonte, elementos essenciais para que todas as pessoas com deficiência visual possam utilizar e se beneficiar das tecnologias assistivas.

Fornecer múltiplos meios de representação é essencial para o processo de construção do conhecimento (Almeida; Passini, 2022). Ao discutir o conceito de cidade, que está diretamente articulado com a categoria lugar, o docente pode utilizar miniaturas e elaborar maquetes que representem as principais características históricas da cidade ou local de vivência dos estudantes. Nesse contexto, os mapas táteis partindo da escala local-global, possuem importante papel ou ainda realizar trabalhos de campo.

O gráfico tátil sobre a população urbana e rural possibilita a compreensão da dinâmica populacional da cidade. Atividades interdisciplinares, colaborativas e trabalhos de campo permitem o contato direto com o lugar (Cavalcanti, 2008; Pontuschka *et al*., 2009; Callai, 2010), promovendo uma experiência essencialmente multissensorial. Recursos como músicas, jogos, poemas e resolução de problemas favorecem reflexões e a crítica (Pontuschka *et al*., 2009; Castellar; Vilhena, 2014). Braille ou textos em PDF devem ser providenciados para os discentes que utilizam leitores de texto, assim como textos em caixa alta e outros recursos de Tecnologia Assistiva (TA).

Dentre os auxílios para ampliação da função visual e os recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informações táteis, destacados por Bersch (2017), ressalto a importância dos mapas táteis, que são utilizados de maneira significativa no ensino de Geografia e desempenham um papel crucial no processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência visual.

Esses mapas consistem em representações gráficas de formas espaciais e fenômenos geográficos, elaborados com texturas sensíveis ao toque, relevo e materiais diversos, seja manualmente ou produzidos em impressoras 3D. Por meio dos mapas táteis, os estudantes com deficiência visual conseguem compreender os elementos espaciais das representações gráficas, criando conceitos ou atribuindo novos significados (Loch, 2008; Carmo, 2016; Custódio; Nogueira, 2014; Ventorini, 2014).

Além de recursos inclusivos, a mobilidade[5] autônoma das pessoas com deficiência visual é essencial para construção de conceitos geográficos. Ao invés de atribuições visuais, os lugares são vivenciados por cheiros, sons, toque em objetos/formas e sabores. O espaço geográfico é definido por meio da multissensorialidade e para além do visível. Por isso, a estimulação precoce da criança com deficiência visual é primordial para o desenvolvimento cognitivo (Vigotski, 2021).

A mobilidade refere-se à capacidade dos indivíduos de se deslocarem em diversos espaços geográficos e está diretamente relacionada à estruturação dos sistemas de transporte e à acessibilidade (Tagore; Sikdar, 1995; Vasconcelos, 2001;

[5]A cartilha elaborada pela Fundação Dorina Nowill e o E-book “Caminhando Juntos” organizado pela Laramara, dispõe de instruções básicas para o uso da bengala na orientação e mobilidade de pessoas com deficiência visual (https://laramara.org.br/e-books/caminhando-juntos/).

Magalhães *et al*., 2013). Em linhas gerais, a mobilidade pode ser definida como o direito de ir e vir de qualquer cidadão. A orientação, por sua vez, é a capacidade de compreender o espaço geográfico por meio de elementos arquitetônicos e formas urbanas (Dischinger *et al*., 2012). Assim, o indivíduo organiza as informações subjetivas de um determinado local utilizando sistemas perceptivos, permitindo-se orientar (Vigotski, 2021).

A mobilidade é fundamental para o conhecimento e reconhecimento dos espaços, tanto na escola quanto em outros ambientes do dia a dia, desempenhando um papel crucial na promoção da autonomia. Assim como os recursos didáticos inclusivos, a mobilidade está intimamente relacionada à acessibilidade. Para isso, os espaços devem estar equipados com elementos que incluam, em vez de excluir as pessoas. No caso das pessoas com deficiência visual, os pisos táteis são essenciais para assegurar a autonomia e o pleno direito de ir e vir. A figura 1 destaca um exemplo de acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina, em contrapartida a figura 2 apresentam barreiras físicas e atitudinais.

Figura 1 - Piso tátil e rampa de acessibilidade na Universidade Estadual de Londrina

Fonte: Acervo da autora, 2025.
Descrição das imagens: São apresentadas duas fotos do calçadão da Universidade Estadual de Londrina. Do lado esquerdo, a imagem destaca o piso tátil direcional nas proximidades do Centro de Ciências Exatas, há gramas e muitas árvores. Do lado direito, a imagem apresenta o piso tátil direcional e o piso tátil alerta, seguidos de uma rampa e uma escadaria ao lado. Há diversas árvores.

Figura 2 – Barreiras no piso tátil em Londrina - PR

Fonte: Acervo da autora, 2025.
Descrição das imagens: São apresentadas duas fotos de pisos táteis em diferentes regiões da cidade de Londrina. À esquerda, calçada com piso tátil direcional, parcialmente coberto por grama, localizado na Rua Potiguares, na Vila Ziober, em Londrina - PR. Do lado direito, foto de calçada da Avenida São Paulo, na área central de Londrina - PR, no piso tátil encontram-se mercadorias do comércio, lixeiras nas cores cinza e preto.

Essas barreiras interferem diretamente na mobilidade e no pleno exercício do direito de ir e vir das pessoas com deficiência visual em Londrina – PR. As barreiras, físicas e atitudinais, foram destacadas por pessoas com deficiência visual em minha dissertação de mestrado, realizada entre 2019 e 2021 (Santos, 2021). Nota-se que os mesmos problemas e desafios continuam presentes, com ênfase para: mercadorias em cima do piso tátil no centro/calçadão de Londrina, calçadas quebradas e com buracos, lojas com degraus e ausência de piso tátil, e em diversas partes da cidade não há continuidade dos pisos táteis no percurso (piso tátil descontínuo). Cabe ressaltar que tanto os espaços públicos quanto os privados têm a obrigatoriedade de serem planejados e estruturados respeitando as necessidades de todos, visando garantir a mobilidade e a autonomia de todas as pessoas (Brasil, 1988; Brasil, 2015).

No que diz respeito às práticas pedagógicas inclusivas, o livro tátil e o livro falado se destacam como propostas educacionais significativas para promover a acessibilidade informacional. No processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência visual, é essencial direcionar a atenção para a construção de materiais que favoreçam a autonomia e estimulem o pensamento crítico (Amiralian, 1997; Vigotski,

2021). Os conteúdos devem ser apresentados além da visão, incorporando elementos como áudio, texturas, cheiros e sabores (Ballestero-Alvarez, 2002; Arruda, 2014; 2020; 2022).

Existem diversas possibilidades para tornar os livros acessíveis[6] para às pessoas cegas, utilizando recursos como livros digitais incluindo o Livro Falado e Audiolivros (E-books), além de livros sensoriais que englobam táteis (como livros ilustrados pontilhados, livros ilustrados com texturas em verniz, livros em Braille, livros em 3D e livros em Thermoform) e multissensoriais. Para as pessoas com baixa visão, os livros devem ser elaborados com fontes ampliadas, sem serifa e com contraste adequado entre fundo e cor do texto, além de serem digitalizados e sensoriais.

Vários gêneros textuais podem ser adaptados para garantir a acessibilidade, como livros didáticos, apostilas, obras literárias, jornais e revistas (Gomes *et al*., 2022) O quadro 2 destaca as características e as possíveis formas de utilização na sala de aula, com ênfase no ensino de Geografia.

[6]A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146, de 6 de julho de 2015, assegura à pessoa com deficiência o direito à cultura e ao pleno acesso à informação. A lei considera como formato acessível os arquivos digitais que podem ser lidos por leitores de tela ou utilizados com outras Tecnologias Assistivas (TA), como leitura de voz sintetizada, ampliação de caracteres, diferentes contrastes e impressão em Braille (Brasil, 2015). Além disso, desde 2016, todos os livros publicados por editoras em formato físico devem estar disponíveis em formato acessível.

Quadro 2 - Recursos didáticos acessíveis para pessoas com deficiência visual

Recursos	Definição e origem	Público-alvo	Elaboração	Utilização
Livro em braile	Foi criado na França no ano de 1829, é o primeiro livro acessível para pessoas cegas. As obras textuais, são adaptadas e impressas no Braille, sistema de pontos em relevo.	Pessoas cegas	São elaborados de acordo com a Grafia Braille para Língua Portuguesa e normas técnicas para produção de textos em Braille.	Podem ser utilizados em diversas áreas do conhecimento e em gêneros multimodais, visando o acesso à informação.
Livro Tátil	São livros físicos, representados por texturas sensíveis ao toque e cores contrastantes. O primeiro livro tátil, surgiu no *Istituto dei Ciechi di Milano* na Itália na década de 1970, posteriormente, em meados de 1977 no Instituto Helena Antipoff no Brasil, com ênfase para os livros sensoriais.	Pessoas com deficiência visual, ou que não possuem deficiência.	São elaborados com objetivos claros e sucintos, considerando o público-alvo, a temática a ser ministrada, o processo de criação e adaptação e materiais. Podem ser confeccionados de forma totalmente artesanal ou moldados em Thermoform.	Ilustrações, conteúdos complexos podem ser adaptados, exemplo: esquema de placas tectônicas, horizonte de solos, tipos de nuvens, entre outros.
Livro Falado	Surgiu no Brasil na década de 1970, no Instituto Benjamin Constant, outras instituições também são responsáveis pela produção: Fundação Dorina Nowill para Cegos (São Paulo) e a Audioteca Sal & Luz (Rio de Janeiro), entre outras. Consiste em um recurso de acessibilidade, a leitura é feita de forma articulada, respeitando o som das palavras e pontuação, do tipo “Leitura Branca”	Pessoas com deficiência visual, ou que não possuem deficiência.	São elaborados através do *software* gratuito *Audacity*, que permite a gravação e edição de áudio, com diversas funções de uso intuitivo. É imprescindível realizar a gravação em locais silenciosos, além disso, o ideal é que as faixas de MP3 tenham no máximo 15 minutos. A reprodução de obras literárias, artísticas ou científicas devem respeitar a Lei de Direitos Autorais, 9.610 de 1998.	Livros, artigos científicos, obras literárias, apostilas, podem tornar-se Livro Falado. Podem ser utilizados na gravação de conceitos e categorias da Geografia; temas e conteúdos complexos, entre outros.
Audiolivro	São conhecidos como *Audiobook*, surgiu entre as décadas de 1980 e 1990, as histórias são narradas por profissionais, com efeitos especiais.	Pessoas com deficiência visual, ou que não possuem deficiência.	Podem ser elaborados no *Audacity*, à leitura é dramatizada, o audiolivro é disponibilizado por meio de CD, MP3, pen drive, entre outros.	São utilizados de acordo com o objetivo da aula, temática e especificidades dos estudantes.
Livro Ampliado	São livros com caracteres ampliados, de acordo com as especificidades das pessoas com baixa visão.	Pessoas com baixa visão	Os livros devem ser elaborados com fonte ampliada sem serifa (Arial, Verdana, Tahoma) e com fundo contrastante, por exemplo: Letra na cor preta, fundo branco.	São recursos essenciais para pessoas com baixa visão, proporcionando acessibilidade, autonomia e inclusão.
Livro Multissensorial	São livros elaborados com textura, cheiros, sons. Almejam a estimulação dos sentidos remanescentes.	Pessoas com deficiência visual, ou que não possuem deficiência.	Podem ser elaborados com materiais de baixo custo, papelão, tecidos, Etileno Acetato de Vinil (EVA), essências, miniaturas, solo, folhas, entre outros.	Podem ser utilizados em diversas temáticas do ensino de Geografia, ou de outras disciplinas.

Fonte: Brasil, 2015; Tederixe, 2019.
Organização: Autora, 2024.

São diversas as possibilidades de utilização de recursos inclusivos no processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência visual. Além das Tecnologias Assistivas (TA), existem diversas maneiras artesanais de criar recursos, utilizando materiais de baixo custo (Santos *et al.*, 2022; 2024). No desenvolvimento de crianças com deficiência visual, a ludicidade desempenha um papel crucial. O brincar pode servir como uma ferramenta de desenvolvimento e autonomia, pois está diretamente relacionado às práticas, vivências e percepções (Vigotski, 2008; Almeida, 2014).

Outro elemento fundamental é a valorização dos conhecimentos prévios de todas as crianças e de suas produções, o que é essencial para compreendê-las. Essa prática se torna viável quando adotamos uma abordagem educativa voltada para as diferenças e para o diálogo. A brincadeira é essencial para as crianças, uma vez que não pensam como adultos, estão constantemente criando hipóteses e se desenvolvendo a partir de seus ambientes, experiências e relações sociais. Por isso, é fundamental inserir brincadeiras no cotidiano e nas práticas educativas, visando facilitar a compreensão e a assimilação de conceitos, além de promover o desenvolvimento cognitivo (Vigotski, 2008; 2021). A brincadeira também pode desempenhar um papel crucial no processo de alfabetização das crianças cegas, contribuindo para a compreensão da leitura e escrita em Braille (Luria, 2010; Rangel *et al.*, 2016; Costa, 2012; 2018).

Além das possibilidades inclusivas apresentadas, compreender o Sistema Braille[7] permite a elaboração de recursos táteis de forma integral. No caso de mapas e gráficos táteis, por exemplo, é necessário inserir elementos textuais, como título, legenda, escala, organização e fonte (Loch, 2008; Sena; Carmo, 2022). O Braille se constitui, assim, como uma ferramenta de leitura e escrita, promovendo autonomia e inclusão (Ferreira, 2015; Costa, 2012; Luria, 2018).

As formações refletiram a busca por ressignificações no processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência visual. Esse aspecto se evidenciava nas trocas, que refletiam os desafios, anseios e motivações para tornar a inclusão efetiva

[7]O Braille é um sistema de escrita e leitura tátil destinado às pessoas cegas, que surgiu na França em 1825. Seu criador, Louis Braille, ficou cego aos três anos devido a um acidente seguido de oftalmia. Este sistema consiste no arranjo de seis pontos em relevo, dispostos verticalmente em duas colunas de três pontos cada, formando o que se convencionou chamar de cela Braille. O Sistema Braille é composto por 63 sinais, obtidos por meio da combinação metódica desses seis pontos, que, em sua forma fundamental, se agrupam em duas filas verticais e justapostas de três pontos cada (Ferreira, 2015; APADEV, 2021).

na sala de aula. Educar educadores para esse dever-ser é mais do que dominar técnicas, métodos e teorias; é manter uma escuta sempre renovada, pois essa leitura nunca está concluída, como uma matéria pendente, nunca aprovada (Arroyo, 2013). Esses momentos, permeados por diálogos e saberes pedagógicos, propiciaram novas reflexões para a presente tese e, mais do que isso reforçaram sonhos e utopias, contribuindo para a construção de uma Geografia Inclusiva, baseada na valorização das diferenças, ou seja, um ensino plural e uma Geografia dos sons, sabores e sentidos.

Os estudos de Vigotski sobre os fundamentos da defectologia, com foco na cegueira, constituem importantes arcabouços teórico-práticos para a construção, ressignificação e consolidação de práticas inclusivas. Ao ultrapassar a ideia de deficiência como um aspecto orgânico-biológico, suas análises se fundamentam nas relações sociais. As obras não abordam a deficiência, mas sim o desenvolvimento humano, enfatizando que não existe indivíduo sem a sociedade, não há o intrapsíquico sem o interpsíquico e, da mesma forma, não se pode compreender o orgânico sem considerar o simbólico (Vigotski, 2021).

Indubitavelmente, as potencialidades devem estar em primeiro plano. Defende-se a perspectiva de que os processos de inclusão se tornam mais significativos quando a presença de pessoas com deficiência em ambientes sociais diversos é benéfica tanto para elas quanto para a sociedade em geral. Afinal, a convivência em uma sociedade plural é essencial para o desenvolvimento significativo das pessoas com deficiência, pois é por meio da interação com a cultura que estabelece esse espaço-tempo no qual construímos nossa subjetividade na relação social-particular (Vigotski, 2021).

As pesquisas na área didático-pedagógica, relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência visual, estão se ampliando na ciência geográfica. No entanto, ainda existem muitos debates a serem realizados, especialmente em relação à prática educativa dos principais atores envolvidos, como docentes, estudantes e famílias. A presente tese foi construída a partir de uma imersão dialógica-reflexiva, realizada “com” e não “sobre” os atores. A tese reflete inquietações e interesses relacionados à educação geográfica e à sociedade, com ênfase especial nas questões de inclusão educacional.

1. INTRODUÇÃO

A educação apresenta transformações constantes, é um campo arraigado de tensões e intencionalidades, constituído por atores sociais diversos e realizado em espaços geográficos distintos. Os interesses antagônicos são responsáveis pelos delineamentos de dualidades, entre avanços e retrocessos, definindo e redefinindo perspectivas e paradigmas[8] educacionais.

Esses interesses decorrem da estrutura da sociedade capitalista, que é dividida em classes. Assim, o papel da educação escolar pode ser visto de duas maneiras: de um lado, quando está a serviço do desenvolvimento do capital, representando os interesses da classe dominante; de outro, quando se posiciona a favor dos interesses dos trabalhadores. Não há possibilidade de um posicionamento neutro, pois a educação sempre é um ato político (Saviani, 2021).

Em síntese, a educação é uma formação humana, pois os indivíduos se formam uns pelos outros. Nesse sentido, está vinculada às questões da legitimidade, do valor e dos limites das ações humanas, configurando-se como uma prática exclusiva dos seres humanos. Sob essa ótica, a origem da educação coincide com a origem da sociedade, uma vez que, para garantir sua existência os sujeitos precisam produzir, de acordo com suas necessidades, ou seja, através do trabalho. Por isso “a educação é uma atividade especificamente humana, sendo o homem produto da educação” (Saviani, 2021, p.242).

Por isso, o educador deve conhecer os sujeitos em sua totalidade (Saviani; Duarte, 2021). Sob essa perspectiva, a educação escolar e, consequentemente, os conteúdos do currículo escolar, têm um duplo objetivo: de um lado, promover o pleno

[8]Uma mudança de paradigma refere-se a uma transformação radical na realidade do mundo, refletida no novo paradigma que a substitui. Essa transformação não envolve apenas uma alteração em nossa visão de mundo, mas uma mudança efetiva no próprio mundo. A história da sociedade é caracterizada por saltos tanto quantitativos quanto qualitativos, que resultam em novas combinações de técnicas, forças produtivas e, consequentemente, em um novo contexto para as relações sociais (Kuhn, 1962). Nas palavras de Milton Santos: “O paradigma novo se impõe a todas as ciências e lhes impõe transformações consideráveis e, às vezes, brutais. Os problemas a rever não são, pois, exclusivamente questões particulares, quando um novo paradigma se levanta. Toda a problemática é a rever, porque a problemática do todo já não é mais a mesma. Isso não significa que a totalidade das relações seja igualmente atingida. Basta, no entanto, que algumas dessas relações, ou mesmo uma delas, conheça uma modificação importante (sejam as técnicas, os modos de produção, as relações de produção, as relações de trabalho), para que todo o edifício teórico caia e deva ser imediatamente substituído, a menos que desejemos manter-nos sem um aparelho interpretativo válido. [...] A noção de paradigma pertence à história e se impõe ao mesmo tempo que os movimentos históricos de fundo” (Santos, 2012, p. 198-199).

desenvolvimento das potencialidades de cada estudante; de outro, enriquecer suas necessidades (Duarte, 2021).

Trata-se de uma educação de qualidade, que só pode ser alcançada por meio de investimentos adequados em infraestrutura e na valorização dos docentes. No entanto, embora seja frequentemente destacada como uma área prioritária, especialmente por políticos e empresários, essa prioridade não se reflete nos investimentos necessários. Em vez disso, observa-se a busca por resultados quantitativos máximos com o mínimo de gastos, evidenciando a contradição entre o discurso oficial e as práticas efetivas (Saviani, 2021).

O desenvolvimento da educação, particularmente no contexto da escola pública, entra em contradição com as exigências da sociedade capitalista de classes. Embora a sociedade exija a universalização da educação, esse objetivo não pode ser plenamente alcançado, pois isso implicaria na superação do próprio sistema. De fato, garantir o acesso universal a escolas públicas bem estruturadas e com padrões de qualidade equivalentes permitiria que os trabalhadores se apropriassem do conhecimento. No entanto, a condição do trabalhador, que dispõe apenas de sua força de trabalho e não é proprietário dos meios de produção, restringe sua capacidade de apropriação do saber. Assim, a escola pública, que deveria garantir a todos o acesso ao conhecimento, entra em contradição com as dinâmicas da sociedade capitalista (Saviani, 2021).

Por isso, o grande desafio dos docentes é despertar nos trabalhadores a consciência de seus direitos à educação e a compreensão de que possuem os meios necessários para reivindicar esse direito junto ao Estado (Ferraro, 2008). Nesse contexto, as lutas devem ser organizadas, e no âmbito da prática docente, podem ser alicerçadas pela pedagogia histórico-crítica. Esta abordagem concebe a escola como o espaço de socialização do saber elaborado, ou seja, como o local de articulação entre o saber científico, artístico e filosófico (Saviani, 2020).

Para Libâneo (2014), refere-se a uma tarefa que é tanto técnica quanto política, pois a luta pela escola e na escola se configura como um aspecto essencial da luta social global. Nesse sentido, a escola representa não apenas a transmissão, mas também a assimilação ativa do saber elaborado, o que destaca a relevância da escolarização para todos os sujeitos. O objetivo é promover o desenvolvimento integral de cada indivíduo, por meio do contato com conteúdos culturais historicamente acumulados e com o saber universal, elementos indispensáveis para

a emancipação. O ensino escolar, nesse contexto, atua como um componente coadjuvante nas lutas sociais. Assim, o trabalho docente é inseparável da prática social (Libâneo, 2014).

Nesse cenário, a escola vai se consolidando entre relações de poder, dominação, vivências, resistências e movimentos de exclusão e inclusão, perpassando por ressignificações. No que diz respeito à Educação Especial e Educação Inclusiva, a organização de serviços, os modelos de avaliação, público-alvo e espaços de ensino-aprendizagem sofreram modificações, principalmente a partir de debates e organização de movimentos sociais estadunidenses.

A Educação Especial, como parte integrante da conjuntura educacional, deixou de ser concebida como um sistema educacional isolado, voltado exclusivamente para o atendimento especializado de pessoas com deficiências. No século XXI, se configura como um conjunto de conhecimentos, metodologias e recursos fundamentais para o desenvolvimento e a autonomia das pessoas com deficiência ou com outras especificidades (Glat, 2018). No que se refere à Educação Inclusiva, se apresenta como uma concepção que busca o desenvolvimento de todos os estudantes, o que, consequentemente, exige um processo de reorganização da escola em sua totalidade (Glat; Blanco, 2015).

Partindo desses pressupostos, na perspectiva da inclusão escolar, a Educação Especial não se restringe apenas ao apoio direto aos estudantes com deficiência, mas também envolve o suporte aos docentes do ensino regular, com o objetivo de promover a escolarização desses estudantes. Uma das concepções centrais da proposta de Educação Inclusiva é que, embora exista a presença de um professor especialista na mediação, a escolarização deve ocorrer na sala de aula comum. Nesse sentido, a responsabilidade de ensinar todos os estudantes, com ou sem deficiência, é atribuída ao professor do ensino regular (Glat, 2018).

Práticas pedagógicas que contemplem todas as especificidades dos estudantes, devem ser o ponto de partida para a construção de um ensino dialógico e plural, constituindo-se como um dos requisitos básicos no ensino regular e nas demais modalidades de ensino, sem deixar brechas para a manutenção da Educação Especial segregada. Quando nos referimos à Educação Inclusiva, a deficiência deixa de ser concebida como uma identidade fixada aos corpos (Diniz, 2007), a atenção volta-se para as potencialidades, sem conotações depreciativas e generalizantes.

São as necessidades educacionais individuais, correlacionadas com os serviços educacionais existentes na comunidade escolar, que devem subsidiar a escolha dos recursos a serem utilizados e metodologias para a educação de qualquer pessoa (Mazzotta, 1982). A educação deve ser democrática, emancipatória e dialógica para ser inclusiva. Os sujeitos precisam ser concebidos como históricos-sociais (Freire, 2014).

A escola, em toda complexidade que a compõe, tem muito poder, pode assumir o papel de agente de mudança nas relações sociais, principalmente quando a prática educativa apresenta relação com o cotidiano dos estudantes. Proporcionando a análise dialética do espaço geográfico, mostrando-se como um dos pilares de um novo projeto de sociedade. No entanto, pode ser responsável pela perpetuação da educação para adentrar ao mercado do trabalho, fruto da lógica neoliberal e de incessantes tentativas do governo de privatização das escolas, como no Paraná[9].

Nessa conjuntura da Educação Inclusiva, os termos inclusão e equidade são tratados como princípios norteadores, e devem abranger todas as práticas e políticas educacionais. Segundo o dicionário *Michaelis*, a equidade consiste em reconhecer imparcialmente o direito de cada um, considerando a integridade quanto ao proceder, opinar, julgar, equanimidade, igualdade, imparcialidade, justiça e retidão. Enquanto a inclusão diz respeito ao ato de trazer aquele que é excluído socialmente, por qualquer motivo, para pleno acesso à vida em sociedade.

Para Freitas (2014) a equidade não deve ser compreendida como igualdade em si, mas a garantia de direitos que devem ser para todos, via justiça social, considerando as especificidades dos sujeitos. A respeito dessa conceituação, Garcia e Michels (2021) ressaltam que a estratégia de articulação da tríade equidade-inclusão-educação, reafirmam as desigualdades sociais, naturalizando o processo de exclusão, contribuindo para o ciclo vicioso de reformas educacionais funcionais ao sistema social, evidenciando o caráter de educação para o mercado de trabalho. Essa trama de interesses, expressam conceitos semelhantes, mas com intencionalidades distintas (Gentili, 1998).

---

[9]Ocorrem diversas tentativas de privatização das escolas do Paraná desde a gestão do Carlos Massa Ratinho Junior, com a expansão da militarização das escolas, e com a criação do projeto de lei 345/2024, intitulado “Parceiros da Escola” que objetiva e visa transferir a empresas privadas a gestão administrativa de aproximadamente 200 escolas estaduais. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2024/06/04/sob-protestos-deputados-do-parana-aprovam-privatizacao-de-escolas-proposta-por-ratinho-jr.

As discussões sobre as políticas sociais da década de 1990 difundiram alguns termos como, exclusão social, autonomia, cidadania e qualidade, centrados como bandeiras em discursos políticos, organizações internacionais e empresários, que começaram a reivindicar a educação para todas as pessoas, no entanto, de forma mecanista e fragmentada da realidade (Shiroma, 2001).

A inclusão é abordada sob uma perspectiva multifacetada, que combina atendimentos segregados e inclusivos. Na pós-modernidade, o termo “inclusão” na educação está intimamente ligado à manutenção e adaptação dos sujeitos à ordem social. Esse conceito, formalizado e impulsionado pela burguesia internacional, é frequentemente enfatizado em discursos sobre desigualdade social. O objetivo é retomar os laços com o capital, especialmente por meio de áreas específicas de atuação dos Estados nacionais, como a educação, com destaque para a Educação Especial (Chesnais, 2001; Garcia; Michels, 2021).

Shiroma e Evangelista (2004) argumentam que esses preceitos revelavam uma lógica mercadológica na concepção da educação, com ênfase em aspectos como produtividade, competitividade, eficiência e eficácia. Nesse contexto, emerge uma falácia humanitária, construída nos discursos políticos internacionais, que exalta conceitos como justiça, equidade, coesão social, inclusão e segurança.

Era o cenário ideal de atuação das políticas focais, articulando organizações privadas de caráter empresarial e filantrópicas[10], em suma, o conceito foi originado com base em critérios de diferenciação, seleção de corpos hábeis para atender a demanda do capital, sob a ótica e delineamentos do que seria “normal” ou “anormal”, seguindo de políticas públicas neoliberais, negligenciando a apreensão da realidade social, e ressaltando a disparidade entre a teoria dos planos, e as necessidades sociais das instituições de ensino.

Os interesses e mazelas formadas em torno da Educação Especial, relacionam políticas neoliberais, que visam a redução dos investimentos públicos para os setores sociais, utilizando como argumento o atendimento as necessidades dos grupos

[10]A filantropia no capitalismo reflete as desigualdades intrínsecas a esse sistema, uma vez que não há um capitalismo verdadeiramente filantrópico. A ampliação do Estado por meio de entidades empresariais sem fins lucrativos – aparelhos privados de hegemonia – favorece, na realidade, apenas o capital, pois contribui para seu avanço sobre os recursos públicos, como ocorre nos setores da saúde, educação e outros. O termo “filantropia” é frequentemente utilizado de maneira difusa, com ênfase nas doações, sem que se evidenciem suas contradições. Assim, torna-se essencial compreender suas inter-relações com as classes sociais e com o Estado. Em síntese, “pode ser compreendido como uma espécie de elogio do vício (a produção de desigualdades) à virtude. Não existe capitalismo filantrópico.” (Fontes, 2020, p. 19).

denominados excluídos, no entanto, o que se faz presente, é a ausência de direitos universais em uma “lógica de inclusão-excludente ou em uma inclusão forçada na sociabilidade do capital” (Fontes, 1996).

Em linhas gerais, a Educação Especial foi se consolidando com a articulação de organismos internacionais[11] - Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) (Fonseca,1998; Garcia, 2004; Souza; Pletsch, 2017; Ferreira *et al*., 2023).

Os lugares demarcados para o atendimento educacional eram os ambientes segregados, de caráter religioso ou filantrópico. Da mesma forma que o lugar de ensino-aprendizagem tornou-se a classe regular com Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais, as concepções associadas à deficiência sofreram modificações, sob o viés crítico e da psicologia histórico-social, compreendendo os sujeitos em totalidade (Jannuzzi, 2012; Mazzotta, 1989; Vigotski, 2021).

As Salas de Recursos existem no Brasil desde a década de 1980 com configuração diferente da atual, até o ano de 1986 o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE), eram os estudantes com deficiência, posteriormente os superdotados. Nesse período, as Salas de Recursos eram concebidas como um espaço complementar e de apoio. A Portaria n°68 de 28 de agosto de 1986 referia-se a “Classe comum com apoio das salas de recursos” (Brasil, 1986). Atualmente, são denominadas Salas de Recursos Multifuncionais, caracterizando-se não somente por tipos de deficiência. Essa configuração está diretamente articulada com o ensino regular e com os estudantes público-alvo da Educação Especial visando condições de acesso, participação, aprendizagem e desenvolvimento através do AEE (Brasil, 2008).

[11]Sob a perspectiva de organismos como o Banco Mundial, a Organização Mundial da Saúde e o Fundo das Nações Unidas para a Infância, duas premissas são consideradas essenciais: a redução dos custos sociais direcionados a esse público específico e a universalização do ensino. O intuito dessas ações é, por um lado, formar uma nova força de trabalho e, por outro, consolidar um novo mercado consumidor (Pansini; Matos, 2018). Pletsch (2006, p.22) destaca que, no Brasil, uma vertente de caráter “economicista” ganhou relevância, definindo critérios exclusivamente quantitativos, voltados ao ajuste fiscal, como base para as políticas educacionais. Nesse contexto, a busca por melhorar a “eficiência” do “gasto” em educação passou a ser o principal argumento para justificar a redução, tanto relativa quanto absoluta, do orçamento público destinado ao setor.

Anterior a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais as principais modificações ocorreram no chão da escola por meio do currículo, da gestão, avaliação e organização pedagógica, entre outros elementos que visam contribuir no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência. Foi a partir de tal contexto, que surgiram outras ações oficiais no que diz respeito a Educação Especial no Brasil, que anteriormente eram extremamente isoladas e de caráter pontual.

As Salas de Recursos Multifuncionais foram expandidas de forma significativa a partir do ano de 2003 durante o governo Luíz Inácio Lula da Silva, por meio da implementação de políticas públicas inclusivas. No Estado do Paraná, o processo de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais ocorreu por meio da aprovação em junho de 2003 da Deliberação n° 02/03 que institui normas para a Educação Especial na modalidade da Educação Básica para os educandos com Necessidades Educacionais Especiais (Paraná, 2003).

A partir desses novos delineamentos, a literatura sinaliza que a deficiência deve ser compreendida em totalidade, considerando as singularidades e potencialidades de cada indivíduo. Para o pleno desenvolvimento, não há caminho mais plausível do que compreender a educação como direito social e realizar práticas educativas inclusivas-dialógicas (Vigotski, 2021; Glat; Fernandes, 2005; Glat *et al*., 2007; Pletsch; Mendes, 2024).

Seguindo essa perspectiva, Uchoa e Chacon (2022) utilizando como aporte teórico algumas referências sobre educação e inclusão: Freire (2011) e Mazzotta (2010) ressaltam que a Educação Especial na Perspectiva inclusiva se direciona para “Outra Educação”, pensada sob a ótica da diversidade social e cultural, alicerçadas com os pilares da democratização escolar, respeito a diversidade e incluindo a alteridade, na construção de propostas curriculares.

Partindo desses pressupostos e considerando a complexidade e a especificidades intrínsecas a cada indivíduo, defende-se que a educação de pessoas com deficiência não deve ser orientada por uma pedagogia que tenha como princípio a invalidez, uma vez que tal abordagem se opõe aos pilares da educação social. Nesse cenário, um dos caminhos mais relevantes para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, é a interação social, não se restringindo aos pares (Vigotski, 2021).

A partir desse contexto, surgiram uma série de questionamentos fundamentais para a materialização da tese[12], que se apoia nos pilares da tríade: Ensino de Geografia na Perspectiva Inclusiva, processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência visual e Educação. Entre os principais questionamentos, destacam-se: Quais práticas pedagógicas podem assegurar a inclusão efetiva dos estudantes com deficiência visual? De que forma os docentes de Geografia e os profissionais do Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual - CAP compreendem os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva? Como essas práticas podem ser valorizadas e ampliadas, em consonância com os preceitos do modelo social da deficiência, que se baseia em estratégias de equidade e aprendizagem significativa? E, como as pessoas com deficiência visual compreendem a Geografia?

Observa-se a necessidade de desenvolver pesquisas relacionadas a propostas didático-pedagógicas inclusivas no ensino de Geografia para pessoas com deficiência visual. Além disso, é crucial compreender o trabalho realizado pelos docentes do Centro de Apoio Pedagógico no atendimento a pessoas com deficiência visual (CAP), bem como as práticas do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A investigação das práticas educativas inclusivas, tanto na educação básica quanto no ensino superior, é fundamental. Também se torna relevante promover reflexões teórico-práticas sobre as narrativas dos diferentes grupos sociais envolvidos, incluindo docentes, pessoas com deficiência visual (cegas ou com outras especificidades). A partir dessas discussões, busca-se a construção de uma geografia sócioinclusiva considerando o diálogo e as potencialidades da pessoa com deficiência, como o “norte” e a bússola a ser seguida na elaboração das aulas.

A deficiência visual apresenta características específicas que envolvem tanto a cegueira, definida como a perda total da visão, quanto a baixa visão, condição em que a utilização de recursos ópticos e não ópticos podem auxiliar nos processos educativos e autonomia. A deficiência visual pode ser classificada como congênita ou adquirida. No caso da deficiência congênita, se manifesta desde o nascimento e pode ter origem hereditária, como por exemplo, a catarata, glaucoma, atrofia, entre outras condições. Por outro lado, a deficiência adquirida surge ao longo da vida, sendo a

[12]A pesquisa foi aprovada em 28 de abril de 2023 pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP-UEL). Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) é: **67605223.1.0000.5231 e Parecer n.º 6.031.004**.

degeneração senil da mácula e os traumas oculares alguns exemplos (Ventorini, 2007).

Os diagnósticos precoces são essenciais, especialmente nos primeiros anos de vida, incluindo testes de triagem e exames de fundo de olho realizados em recém-nascidos prematuros. Isso ocorre porque as principais causas de deficiência visual em crianças no Brasil estão relacionadas à retinocoroidite por toxoplasmose, catarata infantil, glaucoma congênito, retinopatia da prematuridade, alterações no nervo óptico e deficiência visual de origem cortical (Brasil, 2013).

A partir da década de 1970 no Brasil, a preocupação dos especialistas com a baixa visão tornou-se evidente, pois a identificação das pessoas com deficiência visual era pautada exclusivamente no diagnóstico oftalmológico, baseado na acuidade visual. As pessoas que apresentavam acuidade visual inferior a 0,2 (20/200 pés) no melhor olho, mesmo após a correção máxima, ou que possuíam um campo visual restrito a 20º de amplitude, eram encaminhadas para o ensino do Braille. No entanto, muitos alunos conseguiam realizar a leitura utilizando a visão, o que gerou questionamentos sobre o resíduo visual, especialmente no que diz respeito à percepção visual no processo de ensino-aprendizagem (Amiralian, 2004).

A baixa visão[13] e a cegueira adquirida são condições complexas, envolvendo diversas variáveis, como diferentes graus de acuidade visual, eficiência visual e as idades em que ocorre a perda visual (Amiralian, 2004). Nesse sentido, é fundamental compreender que existem diferentes graus de visão residual, os quais devem ser considerados tanto na escolha dos recursos quanto nas práticas didático-pedagógicas.

A partir dos pressupostos delineados, esta tese apresenta análises sobre as possibilidades e potencialidades do ensino de Geografia na perspectiva inclusiva para estudantes com deficiência visual, sustentadas nas bases dialógicas-inclusivas, crítica e multissensorial. Essa construção foi alicerçada nas narrativas e práticas educativas de diferentes atores sociais: docentes de Geografia, professores responsáveis pela orientação de práticas pedagógicas e pela elaboração de recursos inclusivos no

[13]A Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008, do Ministério da Saúde, define a baixa visão como a condição em que o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é inferior a 0,3 e superior ou igual a 0,05, ou quando o campo visual é inferior a 20º no melhor olho, com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 dos graus de comprometimento visual do CID-10). Por outro lado, considera-se cegueira quando a acuidade visual corrigida é inferior a 0,05 ou quando o campo visual é inferior a 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID-10) (Brasil, 2008).

Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP Londrina), além de pessoas com deficiência visual congênita (cegos). Esses sujeitos ocupam espaços de atuação distintos na cidade de Londrina – PR, mas com intencionalidades articuladas: contribuir para a construção de um conhecimento crítico e promover a edificação das bases de uma escola inclusiva, que atenda a todos.

Esta tese propõe uma reflexão sobre as possibilidades de construção de um ensino de Geografia na perspectiva inclusiva, ancorada nas narrativas e experiências dos docentes e com ênfase nas vivências e concepções de pessoas cegas a respeito da educação e da Geografia. Dessa forma, busca-se uma reflexão alicerçada nos próprios atores sociais, não se limitando a uma concepção externa ou distanciada, mas a partir das especificidades e subjetividades desses atores.

Na terceira página da tese, encontra-se uma ilustração criada pela pesquisadora: em uma folha A4 pintada de azul com tinta guache, são representadas ondas delineadas por barbante branco, simbolizando a fluidez das ondas. Sobre esse fundo, foi colada uma mão pintada de marrom, contornada por barbante preto, que representa a importância do tato na construção de conceitos, na compreensão das formas e objetos, considerando as especificidades das pessoas com deficiência visual (cegos).

As ilustrações estão posicionadas sobre um mapa do Brasil Escolar (político, rodoviário e multicor), recurso comumente utilizado nas aulas de Geografia e considerado pelos participantes entrevistados (cegos), como um dos recursos mais significativos para a compreensão dos conteúdos geográficos. À direita, um barquinho de papel rosa, confeccionado em folha sulfite, começa seu trajeto com a palavra “Diálogo”, que se destaca como elemento central na construção de uma Geografia Inclusiva – frequentemente citado nas narrativas. Esse barco se conecta a diversos outros conceitos fundamentais, como: Valorização das Diferenças, Formação Continuada, Multissensorialidade, Resistência, Valorização da Educação, Equidade, Acessibilidade, Trabalho Colaborativo e Geografia Inclusiva. Essas palavras, espalhadas pelo lado direito, esquerdo e na mão, simbolizam os diferentes caminhos necessários para a construção de uma Geografia Inclusiva. Esse trajeto, longe de ser linear, é caracterizado por um processo contínuo de ressignificação, pois a educação, antes de tudo, é um processo social e coletivo, que transcende e se transforma a partir da valorização do outro e da interação com as diferenças.

Em meio às singularidades, há um ponto crucial que marca todos os sujeitos, a escola como espaço de atuação, aprendizagem e ressignificação constante. Espaço esse que para alguns foi marcado pela exclusão, silêncio, normatização e algumas vezes, inclusão. Para outros, espaço hierárquico, burocrático e com carga horária exaustiva, mas em essência um lugar que possibilita a transformação social e desperta a criticidade, é marcado pelo encontro com o outro, com a diversidade em um refazer-se constante e necessário.

1.1 OBJETIVOS DA TESE

O objetivo precípuo desta tese, foi compreender e analisar os delineamentos do Ensino de Geografia na Perspectiva Inclusiva, com ênfase para o processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência visual congênita (cegos, baixa visão) na educação básica, bem como as potencialidades da educação geográfica.

Os objetivos específicos estabelecidos foram:

1. Estabelecer relações entre o Ensino de Geografia na Perspectiva Inclusiva, através do contexto histórico temporal-espacial da Educação Especial brasileira, a fim de entender como essas relações influenciam o processo de ensino-aprendizagem;
2. Apresentar um panorama teórico sobre a dinâmica dos lugares que perpassaram pelo atendimento das pessoas com deficiência, destacando as práticas educativas dos docentes (escala micro) e as legislações pertinentes (escala macro), para fundamentar a análise crítica do atual contexto educacional;
3. Identificar as potencialidades das práticas realizadas pelos docentes do Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual (CAP), buscando entender como impactam o processo de ensino-aprendizagem em Geografia para pessoas com deficiência visual (cegos, baixa visão) no ensino regular.
4. Compreender os significados atribuídos à Geografia por pessoas com deficiência visual (cegos, baixa visão), visando identificar suas experiências e perspectivas sobre a educação geográfica inclusiva.

1.2 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA TEMÁTICA

A primeira motivação para o desenvolvimento desta tese é avançar sobre as discussões sobre o ensino de Geografia e a inclusão das pessoas com deficiência visual na educação básica, e fomentar ressignificações sobre a inclusão educacional de todas as pessoas, com ética e sensibilidade, sob a égide um ensino democrático, valorizando a diferença de cada pessoa, suas potencialidades e escolhas, visando as práticas colaborativas educacionais, a participação e a aprendizagem de todos os alunos.

Nesse sentido, pensar na construção de uma escola para todos exige a ruptura do modelo médico articulado com a educação especial desde os primórdios. Esses delineamentos foram responsáveis pela idealização do estudante concebido como padrão-competente, inserido nas curvas de normalidade, em comparação com os estudantes que não atendem a esses requisitos, pois não se enquadram nas normas estabelecidas no modelo educacional, eurocêntrico-desigual.

O conhecimento especializado faz-se necessário, no entanto, é preciso conceber o estudante como um sujeito histórico-social, calcado em suas diferenças, desejos, anseios e subjetividades. Portanto, trata-se de ultrapassar as práticas educativas voltadas para a deficiência, mas considerá-la com outra possibilidade de ensinar-aprender. A própria inconclusão dos sujeitos (Freire, 2014), desestabiliza as concepções de estudante padrão, identidade fixada ou atributos escolhidos para definição dos corpos, tornando-se considerações revolucionárias para a literatura sobre deficiência (Diniz, 2007).

A escola contemporânea não cabe em categorizações, é em essência construída pelas diferenças, sejam de ordem cultural, econômica ou étnica. São esses elementos que fazem dela um espaço oportuno para a aprendizagem significativa, interação e transformação social.

As reflexões sobre a educação das pessoas com deficiência, articuladas com o modelo social dialógico-inclusivo, são recentes. Pensar a deficiência como uma forma de restrição social, em uma sociedade altamente excludente e desigual, tem contribuído para a construção teórico-prática de pilares para uma educação inclusiva (Picollo, 2011; Omote, 2018). Esse processo ocorre por meio da construção coletiva (Glat, 2018; Santos *et al*., 2018; 2020).

No ensino de Geografia existem metodologias didáticas potencializadoras para a inclusão das pessoas com deficiência visual, diante de uma disciplina imagética e com conteúdos complexos, faz-se necessário o desenvolvimento de práticas que ultrapassem o sentido da visão, tornando-se benéficas para todos. Edificando a educação inclusiva, a cartografia escolar tátil pode desempenhar um papel fundamental na inclusão de alunos com deficiência, se apresentando como uma aliada valiosa à educação geográfica em um contexto mais amplo, contribuindo com o desenvolvimento do pensamento espacial de todos os estudantes (Sena; Carmo, 2022; Loch, 2008).

A tríade intencionalidade-ludicidade-criatividade, proporcionam a construção de práticas inclusivas e multissensoriais, a esse respeito Arruda (2014, p.69) contextualiza sobre a reprodução do mapa físico da América do Sul elaborada pelo docente cego Mauro Montagna (1863 – 1944), detalhando que: um conjunto de pequenas lâmpadas vermelhas parecidas com as de uma árvore de Natal foi instalado na cratera de cada vulcão. Também foi implementado um sistema de ar que ao ser ativado pelas pessoas ao colocarem a mão proporciona a sensação do vento e emite sons que imitam o barulho de um vulcão em erupção. No que diz respeito à hidrografia, foi aplicado um gel que ao secar simboliza a presença da água. Nos oceanos, foi utilizado outro tipo de gel para representar as ondas.

Recursos e materiais de fácil acesso podem tornar as aulas de Geografia cognoscíveis e palpáveis. Partindo desse pressuposto, é imprescindível adotar práticas considerando os canais perceptivos e as especificidades dos estudantes com deficiência visual. Sentir-tocar os lugares-paisagens contribuem no processo de ensino-aprendizagem de todos (Arruda, 2014; 2019).

Os mapas podem ser elaborados com recursos diversos, a Geografia pode ser ensinada a partir da produção de mapas pelos próprios estudantes cegos utilizando massa de modelar (Pratt, 1937); técnicas manuais que envolvem colagem de materiais simples com diferentes texturas, mapas moldados em folhas de alumínio e outras que utilizam tecnologia (Vasconcellos, 1993; Loch, 2008; Custódio; Nogueira, 2014; Ventorini, 2007; 2012).

Frente ao exposto, a originalidade desta tese consiste em compreender as facetas da inclusão das pessoas com deficiência visual, articulando-se com a construção de um ensino de Geografia inclusivo, através das narrativas e vivências e saberes conceituais dos atores desse processo. A Geografia por si só, é um valioso

instrumento de inclusão social, conhecer diversas escalas para além da visão, significa compreender o próprio lugar e o lugar do outro sob um novo prisma.

1.3 Tríade norteadora: Ensino de Geografia, diálogo e Educação inclusiva

Geografia: percorrer, conhecer, refletir e analisar. São tantas as facetas dessa ciência complexa e dinâmica. O caminhar e desvelar os lugares parece incessante, para além de conhecer, faz-se necessário interpretar e compreender as relações estabelecidas. As delimitações são variadas do local-global, evidenciam a atuação de diferentes grupos sociais antagonistas, sob o viés detentores de poder versus os excluídos sociais.

Dessa forma, ao promovermos debates acerca da conexão entre a Geografia-educação, podemos identificar alternativas que auxiliem no desenvolvimento de pessoas mais sensíveis e críticas às problemáticas espaciais e, simultaneamente capazes de impactar positivamente o ambiente ao seu redor (Richter, 2011), mas para isso, é imprescindível compreender as próprias práticas, ou seja, a realidade ao qual estão inseridos, o que consequentemente exige o desenvolvimento do raciocínio geográfico (Katuta, 2007; Cavalcanti, 2011; Callai, 2013).

A Geografia transcende o espaço geográfico, aqui passa a habitar o lugar do outro, compreendendo suas concepções, narrativas e vivências. Essa relação eu-outro busca entender o modo pelo qual os significados sobre a docência, inclusão e categorias-conceitos geográficos são construídos. Para edificação de um ensino de Geografia-inclusivo em primeiro plano encontra-se as potencialidades das pessoas com deficiência visual e a forma pelo qual atribuem significados, constituindo-se como subsídios para pensar novas formas de ensinar-aprender Geografia.

O uso de diferentes recursos didáticos e linguagens na sala de aula devem ser acessíveis para todos os estudantes. A Geografia, que sempre se preocupa em responder às questões: Onde? Quando? O quê? Deve voltar-se ainda para as especificidades de seus estudantes: Quem são? Precisam de algum recurso de acessibilidade? De que maneira os conteúdos geográficos podem ser apresentados/representados? Como os recursos utilizados podem contribuir na aprendizagem significativa de todos? As reflexões tornam-se duplicadas, mas, ao mesmo tempo, articuladas, necessitando uma das outras. A aula para tornar-se

significativa precisa fazer sentido e ser cognoscível, para isso, caminhos devem ser apresentados, e cada um irá trilhá-los a seu modo.

Esse processo desenvolvido no nível micropolítico (sala de aula) exige a ruptura com a educação mecanicista-homogeneizadora, e consequentemente uma ressignificação da deficiência, pois o modo pelo qual a concebemos define nossas práticas pedagógicas, nossa ação docente. Trata-se de adotar uma prática docente que valorize as diferenças, compreendendo o verdadeiro sentido da inclusão, sem determinações limitantes e atributos fixos aos corpos. As narrativas dos estudantes que devem nos nortear para sermos docentes inclusivos, responsáveis por apresentar uma nova geografia, reconhecendo as múltiplas formas de existência e de aprendizagem.

Diálogo: comunicação, interação, conhecimento, ressignificação, aprendizagem e desenvolvimento, em síntese é o encontro entre os sujeitos (Freire, 2014) e se tratando do espaço delimitado da sala de aula, é um encontro marcado pela busca do conhecimento (Freire, 1980). A escola se caracteriza pela interação entre diferentes gerações e pela prática dos educadores, que envolve uma via dupla: ensinar e aprender, além das experiências vividas no espaço e no tempo reais (Arroyo, 2013).

A disponibilidade para o diálogo é um fator fundamental no processo de mediação pedagógica, por proporcionar uma aprendizagem significativa, contribuindo para o desenvolvimento (Gasparin, 2012; Moreira, 2011). No entanto, o diálogo entre o professor e o aluno não ocorre quando a inteligência de um se impõe à do outro (Rancière, 2020).

Segundo Freire (1987, p.30) o diálogo é o encontro entre os indivíduos, mediatizados pelo mundo, não se limitando à relação eu-tu. Essa dinâmica dos encontros dialógicos não envolve linearidades, mas um emaranhado de possibilidades que se constituem nas diferenças de cada sujeito e que somente a socialização da educação pode proporcionar (Vigotski, 2022). Sob as bases da educação humanizadora-democrática, que permita a formação de sujeitos críticos (Freire, 2014).

Dialogar exige despir-se de verdades, saberes edificados e hierarquizados, ultrapassando a educação bancária (Freire, 2014). Para conhecer as potencialidades e especificidades dos estudantes, não há caminho mais oportuno que o diálogo, nem sempre acompanhado de falas, mas de observação constante aos gestos, emoções e escuta atenta. Ao longo deste percurso, professor e alunos se desafiam

mutuamente, buscando soluções para os problemas que a prática social e os conteúdos lhes apresentam (Gasparin, 2012; Hooks, 2017).

Segundo Freire (1987), existem três elementos estruturantes do diálogo: amor, fé nos indivíduos e humildade. **Amor**, pois não é possível manter o diálogo se não há um profundo amor ao mundo e à sociedade. Um ato de libertação é um ato de amor. Esse elemento não se faz presente em relações de dominação. Amor, é um ato de coragem capaz de suprimir a situação opressora, através da reverberação da liberdade, criticidade e autonomia. O amor é revolucionário e transformador.

Para haver diálogo, é essencial ter **humildade**. Como podemos dialogar se nos sentimos superiores ou pertencentes à classe dominante, detentores do conhecimento? O diálogo não abre espaços para hierarquização dos saberes, a autossuficiência é incompatível com o diálogo. Se não nos reconhecemos no outro, seguimos por caminhos opostos, longe do encontro que valoriza o saber coletivo.

Fé no poder de transformação da sociedade, pela dinâmica de fazer-refazer e criar-recriar. Sem a fé o diálogo se torna uma farsa, ou uma manipulação de cunho paternalista. Ao consolidar-se no amor, na humildade e na fé, o diálogo vai se constituindo em uma relação horizontal, alinhado desde o início com a confiança entre os sujeitos de uma extremidade a outra. Se existe falha na confiança, significa que falharam outros elementos, como por exemplo: uma falsa humildade, falso amor, fragilizada fé (Freire, 2014).

Toda prática deve apresentar intencionalidade concreta, não é possível falar em inclusão-equidade e realizar ações pautadas na exclusão dos sujeitos. Aliado a todos esses preceitos, caminha a educação, sensibilidade e a esperança, como fios condutores de transformação da sociedade. A partir de práticas locais ou regionais, ações em escalas maiores poderão ser consolidadas.

De acordo com essas premissas, é insuficiente que os conteúdos sejam apenas transmitidos, mesmo que de forma adequada; é fundamental que estejam profundamente conectados à sua relevância humana e social. Os conteúdos educativos precisam considerar o indivíduo dentro de seu contexto histórico-social e promover sua emancipação (Libâneo, 2014).

Inclusão: representa o pleno acesso, permanência e participação em quaisquer atividades da sociedade. Articula-se com a equidade, sensibilidade, criatividade e respeito às diferenças. Nesse sentido, impõe a ruptura com concepções que se utilizam apenas do modelo médico embasados com os critérios comparativos

entre normalidade - anormalidade. Trata-se de diluir a pedagogia especial com a inclusão (Vigotski, 2021), pois é preciso conhecer as especificidades para realizar práticas didático-pedagógicas inclusivas para todos os estudantes com deficiência, e para todos.

A escola real apresenta diversas nuances, é reflexo da vida. Nela encontram-se não apenas estudantes, mas sujeitos histórico-sociais, as diferenças de cada um são concebidas como potencialidades, escolas assim não excluem os alunos das aulas, das atividades e do convívio escolar. São lugares onde todos podem aprender (Caiado, 2014; Vigotski, 2021).

Nesse sentido, Santos *et al.,* (2017) fundamentadas nos trabalhos de Booth e Ainscow (2011), destacam que a inclusão é um processo dialético e complexo, relacionando três dimensões: culturas, políticas e práticas de inclusão, denominadas de Ominilética (Santos, 2013). Essa tríade proporciona a compreensão das múltiplas facetas dos processos de escolarização dos estudantes na educação básica e o cotidiano docente.

O ambiente escolar é plural, propício para promover o desenvolvimento e as interações entre alunos com e sem deficiência, considerando que a socialização desempenha um papel importante no avanço cognitivo de todos os estudantes (Vigotski, 2021). Conhecer as especificidades dos estudantes é primordial para alcançar a inclusão, no entanto, os esforços precisam ser coletivos, toda comunidade deve cumprir seu papel, além disso a consolidação de políticas públicas inclusivas é imprescindível.

A luta pela inclusão do aluno com deficiência no ensino regular é um desafio político que requer organização, produção de conhecimento e reflexão sobre a realidade. É desta forma que a Educação Inclusiva deve ser concebida (Caiado, 2003). A inclusão será plena quando a deficiência for vista como uma das diversas características de um indivíduo, sem ser considerada uma definição limitadora. É essencial entender a deficiência não como um rótulo, mas como um resultado histórico moldado por visões de pessoas sem deficiência (Piccolo, 2023; Diniz, 2007).

As pessoas com deficiência foram marcadas pelo silenciar de suas vozes e pela inviabilização de suas histórias, anseios, práticas e utopias, devido à métrica estabelecida pela sociedade hegemônica, mecanicista e excludente. A inclusão traz a necessidade de construção de uma nova organização educacional, valorizando as diferenças.

E no que concerne à Geografia, o lugar do outro torna-se referência, um lugar que deve ser adentrado com permissão, afeto, sensibilidade e diálogo. Nesse lugar, a ausência da visão norteia novas formas de aprender-ensinar Geografia, aprender com o outro, ressignificando as práticas, tornando as texturas, cheiros, elementos norteadores para a representação dos lugares**.** Parafraseando Rubem Alves (2004), o fato de enxergarmos não nos torna videntes, o ato de ver não é coisa natural, precisa ser aprendido.

1.4 O CAMINHAR ENTRE OS CAPÍTULOS: LEITURA, REFLEXÃO, ESCRITA E AÇÃO

A introdução apresenta as concepções e os objetivos da pesquisadora, explicando como a tese foi estruturada. O percurso, iniciado formalmente com pesquisas na graduação, mas já se fazia presente anteriormente, desde a adolescência, quando observava a exclusão social, a indiferença e os julgamentos em relação às pessoas com deficiência. Nesse contexto, destaca-se a importância do Ensino de Geografia na Perspectiva Inclusiva para estudantes com deficiência visual, que se tornará verdadeiramente inclusivo por meio do diálogo e da valorização das diferenças entre todos os alunos.

O Capítulo 2 oferece uma contextualização da Educação Especial no cenário mundial, destacando os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva. A Educação Especial, inicialmente moldada pelo modelo médico, baseava-se em critérios normativos e patológicos. Nesse contexto, as deficiências eram vistas como desvios em relação aos padrões estabelecidos, ou seja, as diferenças eram interpretadas como características fora da norma. Como resultado, as pessoas com deficiência eram frequentemente encaminhadas para instituições especializadas, muitas vezes associadas a organizações religiosas ou caritativas (Jannuzzi, 2012).

Por outro lado, com o desenvolvimento da Educação Especial e os avanços das pesquisas na área, a Educação Inclusiva passou a considerar a participação de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças ou especificidades, em um ambiente equitativo no ensino regular. Contudo, ainda podem ocorrer processos de exclusão-inclusão, pois atividades diferenciadas podem ser realizadas dentro da mesma sala de aula, e as escolas podem ser acessíveis ou não. A Educação Inclusiva vai além da matrícula e presença dos estudantes com deficiência; se fundamenta na permanência, no respeito aos direitos e na valorização das diferenças.

O capítulo 3 apresenta o percurso investigativo da tese, que está articulado com o ensino de Geografia na Perspectiva Inclusiva e a educação propriamente dita. O estudo é construído a partir das narrativas de 02 adultos com deficiência visual congênita (cegos), 04 docentes de Geografia que atuam na cidade de Londrina, além de 04 docentes responsáveis pela elaboração de recursos acessíveis, formação docente e orientação pedagógica nas escolas atendidas do CAP, Londrina.

O Capítulo 4 discute os principais fundamentos para a construção e consolidação de uma educação geográfica inclusiva, com base nas concepções e vivências dos participantes da pesquisa. As discussões enfatizam, principalmente, a importância do diálogo, a valorização das diferenças, o trabalho colaborativo entre docentes do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), e a formação contínua dos profissionais. Em contraposição, são destacadas questões como as relações verticalizadas entre professores e alunos, a invisibilidade das diferenças, as barreiras físicas (como a falta de acessibilidade nas escolas e a ausência de recursos adequados) e as barreiras atitudinais, além da desvalorização da educação.

O capítulo 5, assim como toda a tese, é composto pelas vozes e práticas distintas dos participantes da pesquisa que se articulam de forma holística, apresentando as concepções sobre **Escola**, **Educação, Geografia** e **Inclusão**, além das possibilidades de alternâncias para pensar o espaço geográfico. Essas concepções buscam superar uma abordagem meramente imagética, propondo apreensões que vão além do sentido da visão. Defende-se, assim um ensino para todos, fundamentado na valorização de todos os saberes. A trama de todas as narrativas constrói possibilidades para superar a visão unicamente médico-patológica da deficiência, destacando a importância da escuta atenta e do respeito às diferenças. Para alcançar esse objetivo, é fundamental que docentes e futuros docentes compreendam os preceitos de um ensino inclusivo e equitativo.

2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ESCALA MUNDIAL: UMA TRAJETÓRIA DE EXCLUSÃO À INCLUSÃO E VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS

> A sociedade capitalista é, portanto, dividida em **classes com interesses antagônicos**. Desse caráter da estrutura social capitalista, decorre que o papel da educação escolar será um se ela for posta a serviço do desenvolvimento do capital, ou seja, a serviço dos interesses da classe dominante; e outro se ela se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. Não há possibilidade de uma terceira posição. **A neutralidade é impossível**. É isso o que se quer dizer quando se afirma que **a educação é um ato político**. Dizer, então, que a educação é um ato político significa dizer que **a educação não está divorciada das características da sociedade**; ao contrário, ela **é determinada pela sociedade ao qual está inserida**. E, quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de um ou de outra das classes fundamentais (Saviani, 2021, p.106, grifo meu).

Este capítulo apresenta uma discussão sobre o percurso da Educação Especial em escala mundial. Diversas concepções foram responsáveis pelo delineamento e consolidação da Educação Especial no Brasil, principalmente no que diz respeito às práticas de exclusão, segregação, integração e inclusão. As práticas que não possibilitam a inclusão podem ser analisadas pelo modelo tradicional das escolas, fundamentado na tríade tecnicista – homogeneizadora – transmissora de conteúdos, refletindo em uma práxis educativa reducionista, ou seja, abstrata e sem relação com a realidade e com os conhecimentos prévios dos estudantes.

Nessa escola, não há espaço para o pensamento crítico e dialógico, a pluralidade de todos os atores sociais não é considerada, todos são meros baús para depositar e armazenar conteúdo. A escola representa a complexidade, diversidade e realidade distintas, esses elementos por si só propõem novas relações e reflexões de uma educação inclusiva. Diante desse contexto, a educação não pode ser analisada de forma simplista e generalizadora, mas considerando os aspectos políticos, econômicos, sociais em escalas temporais e geográficas distintas.

A consolidação da Educação Especial no Brasil, abriu caminhos para a inclusão das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino, viabilizando o pleno acesso ao conhecimento sistematizado. Nesse sentido, a Educação Especial é considerada como um importante campo educacional (Kassar, 2024).

2.1 A Educação Especial e a Educação Inclusiva: Dos Primórdios à Contemporaneidade

Segundo Mazzotta (1996), a Educação Especial no Brasil foi marcada por três períodos com diversos níveis de abrangência que evidenciam grandes desafios e potencialidades. O **primeiro período, de 1854 a 1956**, têm-se as iniciativas oficiais e particulares isoladas, o **segundo período, de 1957 a 1993**, foi marcado por iniciativas oficiais de âmbito nacional. E por fim, destaca-se o **terceiro período, com ênfase para o final da década de 1990 até os dias atuais**, período este marcado por leis, resoluções e conferências, que consequentemente foram responsáveis por modificar a configuração de política pública para a educação de pessoas com deficiência.

Benjamin Rush, médico do final da década de 1700, foi um dos primeiros norte-americanos a introduzir o conceito e discussões relacionadas à "educação para pessoas com deficiência". Em 1817, Thomas Gallaudet estabeleceu, em Connecticut, no American *Asylum for the Education and Instruction of the Deaf and Dumb* (Asilo Norte-Americano para a Instrução dos Surdos e Mudos[14]), um dos primeiros programas especiais de educação (Stainback; Stainback, 1999).

Outro médico que contribuiu com os primórdios da Educação Especial foi Samuel Gridley Howe, médico americano defensor da educação para cegos, líder da educação especial, diretor fundador da *New-England Institution for the Education of the Blind* (mais tarde conhecida como a Escola Perkins para Cegos) e a Escola de Massachusetts denominada "Jovens Idiotas e Fracos". Howe[15] tornou-se conhecido principalmente por seu sucesso em ensinar o alfabeto braile a uma aluna surdocega (Stainback; Stainback, 1999).

As denominações de algumas instituições evidenciavam o desconhecimento das potencialidades das pessoas com deficiência, enfatizando análises limitantes. Os indivíduos que não se encaixavam nos preceitos da normalidade eram concebidos como frágeis, por não possuírem um corpo considerado saudável. Essas concepções

[14]O termo surdo-mudo não deve ser utilizado, tendo em vista que a ausência da audição não significa que a pessoa com deficiência não possa desenvolver a fala. Os termos iniciais para se referir as pessoas com deficiência eram associados a incapacidade, imperfeição, desvio e déficit.

[15]Em 1832 nos Estados Unidos fundou a nova escola em Boston, com destaque nacional para as habilidades dos estudantes em leitura e música. O médico defendeu ainda, a melhoria de escolas com financiamento público, reforma prisional, tratamento humanizado para pessoas com deficiência intelectual, comunicação oral e leitura labial para surdos e esforços antiescravistas (Stainback; Stainback, 1999).

estavam diretamente relacionadas com o próprio conceito de deficiência e com os discursos do século XVIII criados sob as bases do modelo médico (Diniz, 2007).

Jannuzzi (2012) ressalta que foram várias tentativas para a consolidação da Educação Especial no Brasil. A educação das crianças com deficiência surgiu institucionalmente, porém de maneira inibida no conjunto das concretizações possíveis das ideias liberais que tiveram divulgação no Brasil no fim do século XVIII e início do XIX. No entanto, essas ideais já estavam presentes em alguns movimentos como por exemplo: a Inconfidência Mineira (1789) a Conjuração Baiana (1798) e a Revolução Pernambucana (1789), que reuniram na luta diversos profissionais: médicos, advogados, professores, alfaiates, soldados entre outros, e foram acentuadas sobretudo a partir da independência.

As práticas da Educação Especial foram implementadas por meio de classes especiais, instituições especializadas (segregação) e classes comuns (inclusão). No entanto, houve uma distinção no tratamento legal devido ao envolvimento da sociedade com organizações filantrópicas a partir da década de 1930, intensificado nos anos 1950 pelos serviços de saúde e pelos movimentos sociais liderados por pessoas com deficiência visual a partir de 1954, além dos movimentos internacionais Pós-Segunda Guerra Mundial (Jannuzzi, 2012).

Nesse cenário, surgiram ações governamentais das campanhas de educação para pessoas com deficiência visual, auditiva e intelectual, embora tenham sido implementadas tardiamente em comparação com as populares, gerando questionamentos na sociedade sobre qual seria o melhor modelo para a educação dessas pessoas (Jannuzzi, 2012).

A Educação Especial foi construída no movimento da organização social brasileira, nas vias consideradas possíveis do capitalismo internacional. Na industrialização e urbanização, a educação das pessoas passou a ser defendida já no início do século XX por atores sociais importantes que ocuparam alguns postos nas secretarias de educação estaduais que divulgaram a teoria da Escola Nova e impulsionaram a legislação e a construção de escolas públicas (Bueno, 1991; Jannuzzi, 2012).

A Educação Especial foi inicialmente vinculada ao atendimento e à educação das pessoas com deficiência por meio de concepções médicas, com ênfase nas instituições especializadas (Mazzotta, 1996). Esse conceito está diretamente relacionado às transformações históricas na educação das pessoas com deficiência,

especialmente no que se refere às abordagens do processo de ensino-aprendizagem, que no início, estavam predominantemente associadas às áreas da saúde. Limitar-se a essa concepção restrita compromete a trajetória e a importância da Educação Especial. No entanto, essa visão médica e funcionalista ainda persiste nesse campo de estudo (Mendes *et al.*, 2023).

Parte dessas concepções simplistas resume a Educação Especial unicamente ao atendimento das pessoas com deficiência em instituições especializadas. No entanto, há dois aspectos que devem ser considerados ao se discutir o papel dessas instituições na Educação Especial: além do atendimento voltado para a reabilitação, também recebem recursos públicos para garantir seu funcionamento (Laplane; Caiado; Kassar, 2016).

A esse respeito, Kassar (2024) ressalta que é preocupante conceber a Educação Especial como uma área multidisciplinar, principalmente quando se articula com as atividades de reabilitação, uma vez que são processos distintos. As atividades educacionais devem seguir as orientações e normas da Política Educacional brasileira, enquanto as atividades de reabilitação são regidas pelo Sistema Único de Saúde. É fundamental compreender que a Educação Especial faz parte da Educação e do processo de escolarização, uma concepção fortalecida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, que a inclui no subgrupo “Tópicos Específicos de Educação” (Kassar, 2024, p.971).

Segundo Bueno (1991), a exclusão das pessoas com deficiência do sistema educacional é uma realidade amplamente reconhecida, uma vez que diversas instituições especializadas foram construídas com base em concepções assistencialistas e de reabilitação. Em particular, as instituições privadas-assistenciais, especializadas em Educação Especial surgiram ao longo do século XX e se fortaleceram no início do século XXI. Podemos afirmar que essas instituições desempenharam um papel central na educação especial no Brasil, concentrando a maioria das matrículas de alunos com deficiência (Kassar; Rebelo, 2018).

Em síntese, surgiram poucas instituições e estudos, porém, a sociedade já havia se preocupado para se “proteger” juridicamente dos adultos com deficiência na Constituição de 1824 (título II, artigo 8º, item 1º) privando do direito político das pessoas com deficiência. Possivelmente, o atendimento das pessoas com deficiência, iniciou-se através das Câmaras Municipais ou das confrarias particulares, nesse contexto, as Santas Casas de Misericórdia seguindo a tradição europeia (Portugal)

que atendiam os pobres e doentes exerceram importante papel, na maioria das vezes caritativo (Jannuzzi, 2012).

Em meados do século XIX as irmãs de caridade de São Vicente de Paula, religiosas de Doroteia, filhas de Santana e franciscanas de Caridade, foram convocadas para realização de atividades educativas com as crianças com deficiência, iniciava-se uma busca de serviços para além da caridade (Jannuzzi, 2012).

No Brasil e em outros países, o abandono de crianças com deficiência se tornou frequente, as causas eram variadas: os responsáveis não os desejavam ou estavam impossibilitados de criá-los por outros motivos. Os abandonos eram realizados na roda dos expostos, a primeira foi criada em Salvador em 1726; a segunda no Rio de Janeiro em 1738; a terceira em Recife em 1789 e a de São Paulo em 1825 (Jannuzzi, 2012).

A prática da Roda dos Expostos revela uma lógica de exclusão e marginalização, configurando-se como uma das instituições brasileiras de longa duração que sobreviveu aos três regimes históricos do país. Originada durante o período colonial, a Roda se expandiu no Império e manteve-se ativa durante a República, sendo extinta definitivamente apenas na década de 1950. O Brasil foi o último país a abolir o sistema de rodas para abandonados, que por aproximadamente um século e meio, constituiu-se praticamente na única instituição dedicada à assistência de crianças abandonadas. O sistema de Roda dos Expostos tem suas raízes na Europa medieval, e por meio desse mecanismo garantia-se o anonimato do expositor, visando minimizar os abandonos em outros locais (Marcílio, 2016).

De acordo com Marcílio (2016), a Roda dos Expostos possuía uma assistência caritativa e missionária. A principal preocupação era proporcionar o batismo com o objetivo de “salvar a alma da criança” nos casos em que esta não estivesse acompanhada de um bilhete informativo. No Brasil, surgiram outras rodas, totalizando treze, sendo três criadas no século XVIII (em Salvador, Rio de Janeiro e Recife) e uma no início do Império, em São Paulo.

As demais rodas foram criadas em decorrência da Lei dos Municípios, que isentava as Câmaras da responsabilidade em relação aos abandonados, desde que houvesse uma Santa Casa de Misericórdia na cidade que assumisse essa responsabilidade. Nesse contexto, surgiram as Rodas dos Expostos nas cidades de Porto Alegre, Rio Grande do Sul e Pelotas (RS); Cachoeira (BA); Olinda (PE); Campos

(RJ); Vitória (ES); Desterro (SC) e Cuiabá (MT). É importante mencionar que as oito últimas rodas funcionaram até 1870, enquanto o destaque e a operação se concentraram nas instituições maiores (Marcílio, 2016).

Além do abandono de crianças com deficiência, a educação popular não se constituía como uma preocupação relevante. Na sociedade pouco urbanizada, sustentada por um setor rural primariamente estruturado, era provável que poucas pessoas fossem consideradas com deficiência, uma vez que muitas tarefas eram executadas por indivíduos nessa condição. Embora uma parte significativa da população fosse letrada, as escolas eram escassas (Jannuzzi, 2012).

O foco na educação das pessoas com deficiência emergiu a partir do trabalho de indivíduos sensibilizados pelas contradições existentes, especialmente no que se refere ao precário apoio governamental. No Brasil, no início da República foram estabelecidas instituições especializadas para pessoas com deficiência visual e auditiva, criadas no século XIX, como é o caso do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que passou a denominar-se Instituto Nacional dos Cegos (decreto nº 193 de 30 de janeiro de 1890) e posteriormente, Instituto Benjamin Constant (Jannuzzi, 2012).

O trabalho educacional voltado para pessoas com deficiência visual teve início em 1784, na França, quando Valentin Haüy fundou o Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris. No entanto, prevaleceu o descaso não apenas em relação à educação das pessoas com deficiência, mas também em relação à educação popular de forma geral, uma vez que estas eram consideradas inadequadas para o trabalho, especialmente em uma sociedade de forte caráter ruralista (Jannuzzi, 2012). A educação não era vista como uma prioridade, e os movimentos populares que incorporavam tais reivindicações surgiram posteriormente (Carvalho, 2002; Bueno, 2004).

Na década de 1920, a educação para pessoas com deficiência não era considerada uma prioridade. Nas Conferências Nacionais de Educação, promovidas pela Associação Brasileira de Educação, que tiveram início na década de 1920, não se abordavam questões relacionadas a essas pessoas, mesmo em discussões que eram consideradas importantes. Apenas após a IV Conferência surgiram menções a esse tema, com ênfase em anotações estatísticas, incluindo uma cláusula que estabelecia a necessidade de uma classificação geral de ensino, com o intuito de facilitar a divulgação das estatísticas educacionais (Bueno, 2004; Jannuzzi, 2012).

O objetivo era criar uma terminologia que padronizasse os diversos ramos de ensino e consequentemente, facilitasse a divulgação. Em 1932 por meio do decreto

ratificado pela Lei n.º 20.826 de 20 de dezembro de 1931, estabeleceu-se a articulação entre o ensino supletivo, que integraria o ensino especial, em contraposição ao ensino comum, sendo denominado “ensino emendativo[16]”. Nesse contexto, termos como “anormais do físico”, “débeis”, “cegos e surdos-mudos”, além de “anormais de conduta e inteligência”, foram amplamente utilizados (Mazzotta, 1996; Jannuzzi, 2012).

Nesse contexto, a “educação emendativa” foi se adaptando às novas realidades nacionais, considerando como essenciais as habilidades de ler, escrever e contar. Essa tríade era vista como suficiente para que as pessoas conseguissem novos empregos na indústria ou se estabelecessem nas cidades, onde se concentravam grandes indústrias (Jannuzzi, 2012).

A “[...] escola vai impondo-se.” A educação para pessoas cegas e surdas tinha como centros principais o IBC e o ISM, que, de certa forma, continuavam a ser privilegiados por receberem verbas do governo federal (Jannuzzi, 2012, p. 68). Além disso, outras modalidades de atendimento para pessoas com deficiência visual foram criadas, muitas vezes articuladas com instituições de ensino, hospitais ou serviços de atendimento terapêutico, este último, na maioria das vezes, restrito a uma classe social específica (Jannuzzi, 2012).

As discussões e reformas não tinham como objetivo favorecer a educação das pessoas com deficiência, refletindo a falta de preocupação no panorama nacional. As conferências não abordavam questões relacionadas à educação dessas pessoas, e questões “como educá-las” e “como tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo” não estavam presentes. As análises estavam relacionadas aos parâmetros do que era considerado “normal” e “anormal”. Esse contexto começou a se modificar nas décadas seguintes, ainda que de forma lenta e gradual.

A partir de 1930, a sociedade civil começou a se organizar em associações para reivindicar questões relacionadas aos direitos das pessoas com deficiência. No entanto, a esfera governamental continuou a desencadear ações voltadas para as necessidades específicas desses estudantes, criando escolas em conjunto com hospitais e com o ensino regular (Jannuzzi, 2012).

[16]Termo que se refere a Educação Especial durante o Estado Novo, o processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência, era realizado por meio de diferenciações das deficiências, como por exemplo, os institutos dos cegos e surdos, tinham como foco a alfabetização. As pessoas com deficiência intelectual, ficavam a cargo de um serviço de assistência e do Ministério da Justiça (Jannuzzi, 2012).

Os hospitais públicos funcionaram muitas vezes como locais de aprendizagem, somando-se às escolas de medicina. Esse pode ser um elemento que contribuiu para a criação desses atendimentos para crianças com deficiência. O atendimento concentrou-se nas cidades e não nas áreas rurais (Jannuzzi, 2012). A cidade é complexa e dinâmica, parte significativa das instituições de atendimento para pessoas com deficiência concentrou-se nos grandes centros urbanos, principalmente na região sudeste do Brasil, em sua maioria voltadas para os atendimentos de pessoas com deficiência visual e intelectual (Mazzotta, 1996).

Entre 1935 e 1955, a educação estava centrada em um modelo de classes homogêneas, fundamentado em métodos de abordagem psicológica. Esse período foi marcado pelo surgimento de associações, como a Sociedade Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), que começaram a se estabelecer a partir de 1934. As APAES, fundadas em 1954 pelo casal Beatrice e George Bemis, integrantes da *National Association for Retarded Children* (NARC), organizada nos Estados Unidos em 1950, foram fundamentais para a promoção da Educação Especial, integrando as áreas da saúde e da educação (Jannuzzi, 2012).

As escolas de aperfeiçoamento e os laboratórios de Psicologia experimental tiveram um papel significativo na educação especial, especialmente no que diz respeito à educação de pessoas com deficiência intelectual, concentrando-se em São Paulo e Minas Gerais. Helena Antipoff, considerada uma pioneira na inserção da Educação Especial no Brasil, fundou a primeira Sociedade Pestalozzi. Essa entidade expandiu suas atividades e em 1954 uniu-se às APAES (Jannuzzi, 2012).

Segundo Jannuzzi (2012), não havia uma definição clara sobre o processo de ensino-aprendizagem das crianças com deficiência. No entanto, Helena Antipoff observou que as dificuldades de aprendizagem frequentemente se combinavam com comportamentos, por vezes, agressivos ou inquietos. Nessa perspectiva, as crianças eram divididas em dois grupos: aquelas consideradas normais, que atendiam às expectativas escolares e se encaixavam nas normas da instituição, e aquelas que mesmo sem um diagnóstico médico ou psicológico, não frequentavam a escola e eram excluídas da sociedade.

Helena Antipoff não propôs mudanças no conteúdo escolar para crianças com deficiência, mas enfatizou a importância do treino das habilidades manuais, com foco em ler, escrever e contar, sem excluí-las do processo educacional. Antipoff defendia que a escola deveria assumir todas as responsabilidades, buscando soluções sociais

em relação às crianças, embora recebesse apoio precário da Secretaria de Educação de Minas Gerais (Jannuzzi, 2012).

É evidente que alguns avanços sempre estiveram acompanhados de contradições e conflitos. A Educação Especial é uma via de mão dupla, devendo estar alinhada aos preceitos legais e ser pensada de forma conjunta, além da formação profissional, com verbas destinadas à educação em suas diversas modalidades. De um lado, Antipoff contribuiu para a segregação de pessoas com deficiência em instituições especializadas, tornando o ensino nas classes comuns mais produtivo para as camadas favorecidas, evitando a “turbulência” da “anormalidade” e consolidando a ausência de uma relação direta com os alunos considerados de “difícil aprendizagem”. Por outro lado, possibilitou o acesso ao ensino público e gratuito.

Para Helena Antipoff, é essencial a articulação entre o saber médico e o psicológico na Educação Especial, com o objetivo de intervir na personalidade do estudante. Essa concepção busca uma abrangência total do humano pelo pedagógico, onde a instrução se mantém como horizonte a ser alcançado, exigindo uma complexificação da formação docente e do aparelhamento escolar. Todos esses elementos podem contribuir significativamente para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes; no entanto, deve-se questionar se é viável implementar todos esses elementos em uma escola brasileira, dentro de um tempo de três ou quatro horas diárias (Jannuzzi, 2012).

As entidades filantrópicas especializadas continuaram a ser fundadas, caracterizando-se pelo paradigma da segregação. Faz-se importante ressaltar, que foi a partir da década de 1950 que surgiram formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, em sua maioria particulares. Esse contexto se insere no conjunto da educação geral, durante a fase de incremento da industrialização do Brasil, conhecida como substituição de importações, em meio às crescentes transformações capitalistas globais (Jannuzzi, 2012).

A ideia amplamente aceita de que os estudantes podem e devem ser classificados nas categorias de inteligente, mediano e lento está diretamente relacionada ao pressuposto de que nem todos os alunos alcançarão os padrões educacionais médios. Para justificar esse “fracasso necessário”, os educadores da década de 1960 identificaram deficiências em determinadas crianças e/ou em seus ambientes domésticos, a fim de estabelecer quatro categorias de estudantes: “o

mentalmente retardado[17]", o lento para aprender, o emocionalmente perturbado e os culturalmente carentes (Sleeter, 1986).

Segundo a autora, essas quatro categorias ofereciam explicações para o fracasso escolar dos filhos de minorias oriundos de locais vulneráveis. No entanto, tais concepções não justificavam por que algumas crianças brancas de classe média não eram capazes de acompanhar a elevação dos padrões acadêmicos. Isso evidencia que o sistema de classes "incapacita" e exclui as pessoas de acordo com sua realidade socioeconômica e sociocultural.

Assim, foi introduzido o termo "dificuldades específicas de aprendizagem" para explicar o fracasso de crianças em atingir os padrões estabelecidos, quando as explicações existentes baseadas em deficiências intelectuais, emocionais ou culturais, não se mostravam adequadas. As dificuldades específicas de aprendizagem pareciam justificar bem o caso das crianças brancas de classe média, pois não responsabilizavam o ambiente de suas casas ou da vizinhança. Essa abordagem sustentava sua normalidade intelectual e oferecia esperança de cura, além da perspectiva de que poderiam alcançar ocupações de status relativamente superior às de outros alunos com desempenho insatisfatório (Sleeter, 1986).

A principal preocupação não reside na educação em si, mas na inserção de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, conforme as lógicas do capital. Essa inferiorização é particularmente reforçada em relação àqueles que apresentam especificidades em suas condições físicas, intelectuais e sociais. Essas diferenças são vistas como obstáculos para a expansão econômica no Brasil. A educação deve ser acessível a todos, promovendo uma abordagem emancipatória e inclusiva, ou seja, não pode servir apenas ao cumprimento de metas econômicas (Carvalho, 2002).

Essa visão de educação é seletiva e contribui para a criação de dualidades antagônicas: de um lado, favorece indivíduos privilegiados que se adaptam aos ambientes competitivos do mercado; de outro, produz uma grande massa de indivíduos considerados dispensáveis ou subvalorizados, destinados a realizar trabalhos repetitivos, rotineiros e desmotivadores, que exigem pouca ou nenhuma criatividade. Essa perspectiva é centrada em corpos considerados padrões e aptos, não se distanciando do que é definido como comum.

[17]É notável a existência de diversas denominações discriminatórias, capacitistas e estigmatizantes no decorrer da consolidação da Educação Especial no Brasil, principalmente em análises embasadas no modelo médico.

O mercado de trabalho não é acessível, imparcial ou neutro, prioriza conhecimentos e habilidades específicos e práticos, negligenciando competências e saberes mais abrangentes. Dispõe de mecanismos de seleção que avaliam candidatos conforme perfis que lhe são favoráveis, “contando com que a escola efetue esse filtro”. Essa seleção se torna cada vez mais rigorosa, à medida que a concorrência no mercado se intensifica diariamente (Arroyo, 2013, p. 100).

Em síntese, durante as décadas de 1950 e 1960, nos Estados Unidos, os pais de alunos com deficiência fundaram organizações como a *National Association for Retarded Citizens* (Associação Nacional para Cidadãos Retardados) e iniciaram ações legais para reivindicar a educação de seus filhos. Um grupo de líderes e referências da Educação Especial, incluindo Blatt (1969), Dunn (1968), Dybwad (1964), Goldberg e Cruickshank (1958), Hobbs (1966), Lilly (1970), Reynolds (1962) e Wolfensberger (1972), começaram a defender os direitos dos alunos com deficiência de aprender em ambientes escolares regulares (Stainback; Stainback, 1999).

Diante desse contexto, pela primeira vez as restrições impostas pelas instituições segregadas, pelas escolas especiais e pelas classes especiais foram apresentadas como problemáticas, “a roda da mudança havia começado a girar” (Stainback; Stainback, 1999, p.39).

Em 1961, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) n° 4.024, que tratava da educação das pessoas com deficiência, denominadas “excepcionais” no título X, artigos 88 e 89. Vale ressaltar, que a educação para pessoas com deficiência está contemplada desde a primeira Constituição do Brasil de 1824, e permanece implícita no ensino fundamental da primeira LDBN. Embora não seja tratada de maneira explícita, os princípios gerais da inclusão e da igualdade de oportunidades são abordados. Essa perspectiva, indica que a educação deve ser acessível para todos, mesmo que os aspectos específicos do atendimento a essas populações não estejam claramente definidos na Lei (Jannuzzi, 2012).

O termo “excepcionais” que consiste em um adjetivo que designa algo ou alguém “fora do comum”. Se solidifica a especificidade dessa educação, porém existem contradições entre a oferta e proibição de ocupar emprego público ao pai ou responsável por criança em idade escolar sem provar a sua matrícula, há também isenção se for comprovada a vulnerabilidade social da família, insuficiência de escolas, matrícula encerrada ou doença e anomalia grave (Jannuzzi, 2012).

A LDB nº 4.024/61 no artigo 30, parágrafo único desobriga a matrícula no ensino regular, em casos de “doença ou anomalia grave da criança”, bem como “comprovado estado de pobreza do pai ou responsável” (Jannuzzi, 2012). Existia de certa forma uma modalidade paralela ao ensino regular, a LDB de 1961 sugeria a integração da pessoa com deficiência ao sistema regular; nesse caso, cautelosamente acompanhada da expressão “se possível”, não havia obrigatoriedade de apoio especializado se necessário, muito menos ações e metodologias específicas para prática docente, o Centro Nacional de Educação Especial e Pesquisa - CENESP[18] manteve essa determinação.

É perceptível o início de um processo de reestruturação focado na educação de crianças com deficiência. Na década de 1960, Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956–1961) destacou, em 1956, a escassez de atendimento público às pessoas com deficiência e propôs o “ensino emendativo”, com ênfase na ampliação de ações e iniciativas do governo federal, estados, municípios e entidades privadas. Sugeriu a identificação de profissões acessíveis para indivíduos com “capacidade reduzida”, a fim de facilitar sua inserção no mercado de trabalho (Jannuzzi, 2012). Além disso, em 1954, Getúlio Vargas determinou medidas para garantir o direito de voto às pessoas cegas, reconhecendo sua importância para a integração social.

A LDB nº 5.692 de 1971 trouxe avanços importantes para a Educação Inclusiva no Brasil, ao estabelecer diretrizes para o atendimento a estudantes com deficiência. O artigo 9º destacava a necessidade de “tratamento especial” para esses alunos, determinando que os Conselhos Estaduais de Educação criassem normas específicas.

No final da década de 1970 e início da década de 1980, nos Estados Unidos, muitos alunos com deficiência começaram a ser integrados em classes regulares, mesmo aqueles com “deficiências significativas” (Stainback; Stainback, 1999) que anteriormente não recebiam atendimento. No Brasil, um contexto similar se

[18]O CENESP (Centro Nacional de Educação Especial e Pesquisa) foi criado durante o Governo Médici, pelo decreto nº 72.425 de 1973, como parte do Projeto Prioritário nº 35 do Plano Setorial de Educação e Cultura. Vinculado ao MEC, o CENESP tinha autonomia administrativa e financeira e coordenava iniciativas de atendimento educacional a pessoas com deficiência, utilizando o termo “educação dos excepcionais”. Em parceria com a UFMG e a UFRJ, o CENESP desenvolveu propostas curriculares adaptadas para o 1º grau, focando nas necessidades de estudantes com deficiência. O centro também implementou um projeto-piloto financiado pela OEA em regiões do Paraná e Rio Grande do Sul, promovendo a capacitação técnica e docente. O CENESP realizou formações para mais de 6.400 docentes e técnicos, apoiou sistemas estaduais com recursos para materiais pedagógicos e formação de agentes comunitários, e organizou seminários, entre outras atividades (Jannuzzi, 2012).

desenrolava, com discussões e pesquisas educacionais sobre a inclusão de pessoas com deficiência avançando consideravelmente. Surgiram salas de recursos no contraturno, onde professores de Educação Especial orientavam os alunos.

Na década de 1970, o conceito de Educação Especial estava fortemente ligado a uma abordagem assistencialista, que diferenciava os “excepcionais” dos “normais”, com foco no auxílio da área da saúde em detrimento do processo de ensino-aprendizagem (Jannuzzi, 2012). Essa visão evoluiu com os avanços nas discussões sobre a Educação Especial, que passaram a associar a deficiência a aspectos fisiológicos, neurológicos e psicológicos, em comparação com os estudantes sem deficiência. Essa concepção reflete a associação inicial do modelo médico à Educação Especial, mas não se resume a ele.

O modelo médico se concentra na identificação e na mudança do estudante que não se encaixa no contexto escolar. Seu foco central baseia-se na percepção de que o estudante é intrinsecamente fora do padrão vigente, ou seja, uma pessoa com deficiência (Diniz, 2007). Isso difere do modelo social, que considera outras questões relevantes, como, por exemplo, a adaptação do contexto escolar para tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo (Valle; Connor, 2014). As deficiências devem ser compreendidas como variações humanas naturais, que foram categorizadas por uma sociedade pouco disposta a se reconfigurar para remover barreiras. Nesse contexto, as escolas estruturaram-se em uma pedagogia reducionista e segregatória.

Entre o as décadas de 1970 e 1980, a escolarização também se revelou insatisfatória: em 1974, aproximadamente 1,2% das pessoas com deficiência estavam escolarizadas, e em 1985 esse índice permaneceu baixo, em 2,5%. Não havia integração com as secretarias de educação estaduais, e a busca pela inclusão por parte da Legião Brasileira de Assistência (LBA) e do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS) limitou-se ao repasse de verbas para a compra de serviços à comunidade (Jannuzzi, 2012).

Na década de 1980, a educação ganhou destaque como um elemento fundamental para o desenvolvimento nacional e aumento da produtividade individual. Nesse cenário, as discussões acadêmicas e políticas centraram-se predominantemente em metas econômicas, refletindo a crescente percepção da educação como um motor para o progresso econômico. Como resultado, a disciplina de economia da educação foi incorporada às grades curriculares de diversos cursos

de formação de professores, reconhecendo a necessidade de uma abordagem que integrasse aspectos econômicos à prática pedagógica (Jannuzzi, 2012).

Pesquisadores demonstraram um crescente interesse pela área de Educação Especial, evidenciado pela criação em 1978 do Mestrado em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)[19] e, em 1979, do Curso de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), este inicialmente organizado em áreas de concentração, incluía a Educação Especial como uma de suas vertentes. Em 1993 na UERJ essa estrutura foi reformulada, passando a adotar linhas de pesquisa que também englobavam a Educação Especial. Essas iniciativas, como parte de uma ação governamental do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), foram cruciais para a ampliação das investigações na área, promovendo reflexões aprofundadas sobre os principais desafios enfrentados na educação de estudantes com deficiência (Jannuzzi, 2012).

Em relação à especificação do espaço para o atendimento educacional, é importante mencionar o documento normativo de 1984 (que se refere à Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989), que indicava que a sala de recursos deveria ser instalada seguindo as normas do modelo definido para a classe especial. Segundo o documento, “[...] o mesmo espaço físico utilizado para o funcionamento da classe especial poderá, em outro horário, ser utilizado como sala de recursos” (Brasil, 1984, p. 29).

A Portaria n° 69, de 28 de agosto de 1986, destaca as principais características e objetivos das salas de recursos desse período, enfatizando a utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades de atendimento, realizados por profissionais especializados. Além disso, define as modalidades de atendimento educacional que são apresentadas no quadro 3 (Brasil, 1986).

[19]Destarte, surgiram três grandes reformulações a partir da implantação do curso, especificamente nos anos de 1986, 1990 e 1997. Em 1990 a alteração na denominação de “Programa de Mestrado em Educação Especial” (PMEE) para “Programa de Pós-Graduação em Educação Especial” (PPGEEs), e na área de concentração de” Deficiência Mental” para “Educação do Indivíduo Especial”, e em 1997 a implantação do doutorado (UFSCar, 2025).

Quadro 3 - Modalidades de atendimento educacional definidos pela Portaria n° 69 de 28 de agosto de 1986

1. Classe Comum	Atendimento destinado a estudantes com deficiência, em qualquer faixa etária ou nível de ensino com a condição de que por meio do apoio pedagógico especializado possuam condições de desenvolver as atividades curriculares programadas.
2. Classe comum com apoio das salas de recursos	Alternativa de atendimento aos estudantes com deficiência, que frequentam a classe comum e recebem atendimento complementar em local especial com docente especializado, material e recursos pedagógicos adequados.
3. Classe comum com apoio de docente itinerante	Possibilidade de atendimento realizada por docente especializado ou por equipe composta de especialista que periodicamente trabalham com os estudantes com deficiência e com o docente da classe comum, proporcionando-lhe orientação ou supervisão especializada.
4. Classe especial	Atendimento na escola regular para estudantes com deficiência em ambiente físico adequado com docente, equipamentos, métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados.
5. Escola especial	Instituição especializada destinada a realizar Atendimento Educacional Especializado, no qual são desenvolvidos currículos adaptados e procedimentos metodológicos de apoio psicopedagógico por profissionais especializados, utilizando-se de equipamento e material didático adequado/adaptado.
6. Centro de educação precoce	Local onde realiza-se Atendimento Educacional Especializado a partir dos primeiros meses de vida à criança que apresenta deficiência decorrentes de fatores biológicos ou ambientais, consistindo seu atendimento na utilização de técnicas de estimulação ou de intervenção aplicadas por equipes multidisciplinares com a participação efetiva da família.
7. Serviço de atendimento psicopedagógico	Atendimento multiprofissional, visando o diagnóstico diferencial/específico, orientação e o desenvolvimento das ações estabelecidas no programa de Educação Especial, complementando e integrando o Atendimento Educacional Especializado da escola regular.
8. Oficina pedagógica	Atendimento que tem como objetivo desenvolver aptidões e habilidades em estudantes com deficiência por meio de recursos e métodos específicos.
9. Escola empresa	Atendimento desenvolvido simultaneamente – na instituição especializada e na empresa em situação real de trabalho das pessoas com deficiência.

Fonte: Brasil, 1986.
Organização: Autora, 2023.

A Portaria n° 68 de 28 de agosto de 1986 caracterizava a sala de recursos como um espaço complementar com docente especializado, recursos didáticos e pedagógicos adequados as especificidades e deficiências de cada estudante. Em linhas gerais, a sala de recursos é definida como uma modalidade do atendimento educacional de caráter suplementar destinado aos estudantes com deficiência que frequentam a classe comum. Faz-se importante ressaltar, que até esse período não

se especifica o papel do docente e a formação exigida, destacava-se apenas que o atendimento é realizado por uma equipe interdisciplinar de atendimento educacional (Brasil, 1986).

Em 1986, durante o governo de José Sarney (1985-1990), o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE) por meio do decreto nº 93.613, datado de 21 de novembro de 1986, integrando-se à estrutura básica do Ministério da Educação (MEC). O Instituto Benjamim Constant (IBC) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) foram mantidos como entidades autônomas, vinculadas à SESPE sob a supervisão ministerial (Brasil, 1986).

No documento intitulado “Informe SESPE”, é afirmado que a transformação do CENESP em SESPE trouxe entre outras vantagens, uma maior mobilidade institucional junto às instâncias decisórias do Executivo, permitindo uma negociação mais eficaz com as secretarias de educação das unidades federativas. Essa mudança também ampliou a capacidade de articulação da SESPE com outros órgãos públicos e privados, além de fortalecer sua relação com o órgão central de poder do MEC (Jannuzzi, 2012).

A criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) e de outros conselhos foi viabilizada pela Constituição de 1988, com o objetivo de promover gestões descentralizadas e facilitar a interação entre a sociedade civil e o Estado. Legalmente, conselhos semelhantes foram estabelecidos em estados e prefeituras. O CONADE foi constituído para acompanhar o planejamento e avaliar a execução de políticas setoriais nas áreas de educação, saúde, assistência social, política urbana e outras relacionadas à pessoa com deficiência. O conselho é formado por representantes da sociedade civil e do governo, sendo que o ministro da Justiça define os critérios de seleção dos representantes mencionados no artigo 3° (Jannuzzi, 2012).

Em 1990 a Secretaria de Educação Especial (SESPE) foi extinta, e a discussão sobre a educação especial foi transferida para a Secretaria Nacional de Ensino Básico (SENEB), especificamente no âmbito do Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), que estabeleceu uma Coordenação de Educação Especial. No ano seguinte, em 1991 o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE) condicionou a utilização do salário-educação à obrigação de que estados e municípios aplicassem, no mínimo, 8% dos recursos destinados à educação especial (Mazzotta, 1996).

Alguns eventos[20] de caráter mundial influenciaram significativamente os rumos da Educação Especial no Brasil: Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien em 1990, Declaração de Santiago (1993), Declaração de Salamanca (1994), Relatório Jacques Delors (1998) e a Convenção de Guatemala (1999) instituída no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 (Ferreira; Ferreira, 2004).

O Decreto da Convenção de Guatemala obteve importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da Educação Especial, compreendida no contexto da diferenciação, voltando-se para a consolidação de pilares relacionados à eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização de todas as pessoas (Brasil, 2001).

Inicialmente, os atendimentos eram realizados majoritariamente em locais de aprendizagem considerados mais restritivos e de caráter segregatório, como é o caso da escola especial, classe especial, classe hospitalar e ensino domiciliar. Atualmente, os espaços de aprendizagem não são isolados, tendo em vista que a aprendizagem ocorre na classe comum, com docente de apoio e sala de recursos (Kassar, 1999; Jannuzzi, 2012).

Pletsch (2020) destaca que a criação do Grupo de Trabalho (GT) 15 em Educação Especial em 1991, pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), e a realização do III Seminário de Educação Especial no Rio de Janeiro em 1993, ano que também marcou a fundação da Associação Brasileira de Pesquisadores de Educação Especial (ABPEE) foram cruciais para estabelecer a Educação Especial como um campo de pesquisa consolidado.

Com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, outras normativas foram estabelecidas, a Educação Especial deve ser integrada aos recursos financeiros destinados à educação em geral. Ao dispor que a Educação Especial deve ser incluída nos 18% que a União deve reservar, a legislação refere-se à porcentagem do orçamento federal alocada para investimentos em educação. Por sua vez, os 25% mencionados correspondem à parte do orçamento que estados, o

[20]A “Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes”, aprovada em 09 de dezembro de 1975 pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas; “Declaração de Cuenca” estabelecida em 1981 no Equador, representaram avanços no que diz respeito a discussão e eliminação de barreiras físicas e cidadania das pessoas com deficiência, elementos essenciais para a inclusão na sociedade.

Distrito Federal e municípios devem destinar à educação em suas respectivas esferas de atuação (Brasil, 1996; Jannuzzi, 2014).

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, foi estabelecida a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência, assinada na Guatemala em maio de 1999. O Brasil ratificou esse documento, que foi aprovado pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, e formalizado pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001, da Presidência da República. A convenção ressalta a impossibilidade de utilizar a deficiência como critério de diferenciação (Brasil, 1991; Brasil, 2001).

Mendes (2019) afirma que o ano 2000 marcou uma grande mudança na radicalização da perspectiva de inclusão escolar. Essas alterações permitiram uma análise mais aprofundada sobre a Educação Inclusiva, evidenciando de forma mais clara um amplo espectro de concepções. Há aqueles que defendem a educação universal para todos os estudantes do público-alvo da Educação Especial em escolas regulares, sustentando que essa abordagem é necessária para assegurar a equidade educacional.

Contudo, surgem propostas que sugerem uma aproximação mais aprofundada e gradual, fundamentada em análises empíricas e considerações históricas, que reconhecem a complexidade e as particularidades do processo de inclusão. Essa diversidade de perspectivas indica a necessidade de um debate mais aprofundado sobre as melhores práticas e políticas a serem adotadas no que diz respeito à Educação Inclusiva (Laplane, 2012; Freitas; Jacob, 2019).

Kassar *et al.,* (2019) salientam que o ano de 2001 representa a primeira iniciativa de intervenção nas diretrizes nacionais de Educação Especial por parte do Ministério Público, especificamente na educação básica (Brasil, 2001). As alterações não desconsideraram as orientações para as escolas especiais, o que por consequência, resultou em um cenário benéfico para as instituições especializadas.

A análise das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na educação básica, realizada pela Procuradoria da República, ressaltava que crianças e adultos com deficiência não estavam sendo adequadamente escolarizados. Dessa forma, evidencia-se que o Estado não estava cumprindo seu compromisso com a universalização da educação obrigatória, conforme afirmado nas teorias, considerando a realidade discrepante (Kassar *et al.,* 2019; Kassar; Rebelo, 2018).

No primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007), houve significativas mudanças, como a proposta de criação de um sistema educacional inclusivo, como parte da política de educação nacional, ou seja, todos os alunos com deficiência ou outras deficiências devem ter acesso à educação considerada comum, e a Educação Especial passa a ser considerada como um complemento à escolaridade obrigatória (Brasil, 2005; Kassar *et al.,* 2019).

Em dezembro de 2003, foi criado o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que, em 2005, estabeleceu como um de seus principais objetivos a promoção da inclusão educacional. Este programa recebeu apoio financeiro do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), abrangendo a formação de gestores e docentes, bem como assistência técnica e financeira para a instalação de Salas de Recursos Multifuncionais nos estados e municípios. Como resultado dessas modificações estruturais e projetos, ao final de 2005, o Brasil contava com um total de 250 Salas de Recursos Multifuncionais instaladas. Esse número cresceu para 626 em 2006 e atingiu 1.251 em 2007, ano em que foi publicada a Portaria nº 13 (Brasil, 2005; Caiado, 2009; Brasil, 2016).

A partir de 2005, o Ministério da Educação deu início ao processo de elaboração de políticas públicas voltadas para a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais. Em 2007, foi criado o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, estabelecido pela Portaria Ministerial nº 13, de 24 de abril de 2007, em conjunto com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Este programa está articulado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e ao Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver Sem Limite. As iniciativas visam promover a inclusão educacional e garantir um ambiente de aprendizado mais acessível e diversificado para todos os estudantes (Rebelo, 2016; Brasil, 2005; 2007).

Nessa perspectiva, foram elaborados diversos documentos normativos destinados a orientar os sistemas educacionais na implementação e institucionalização das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas regulares. Esses documentos visam ao desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado, voltado para estudantes público-alvo da modalidade de Educação Especial. Os primeiros documentos oficiais do Ministério da Educação que tratam das Salas de Recursos Multifuncionais são destacados no quadro 4.

Quadro 4 - Institucionalização e implantação das Salas de Recursos Multifuncionais no Brasil

Documentos normativos	Função
1. Portaria do Ministério da Educação n° 13 de 24 de abril de 2007	Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e tem como objetivo apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado de forma complementar ou suplementar a escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados em classes comuns do ensino regular de escolas públicas de educação básica.
2. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais - Nota Técnica da SEESP nº 11/2010	Dispõe de aspectos legais e pedagógicos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com ênfase para o público-alvo; institucionalização do AEE no Projeto Político Pedagógico e docente no AEE; Objetivos e ações do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; e por fim apresenta as Condições gerais de implantação das Salas de Recursos Multifuncionais.
3. Portaria SECADI[21] n° 25 de 19 de junho 2012	Apresenta Orientações para o Processo de Adesão ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, com ênfase para as ações do Programa instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI.

Fonte: Brasil (2007; 2010; 2012).
Organização: Autora, 2023.

Na Portaria Normativa nº 13 de 24 de abril de 2007, as Salas de Recursos Multifuncionais foram definidas como espaços organizados e equipados com recursos de informática, assistência técnica, materiais pedagógicos e mobiliário adaptado, com o propósito de atender às necessidades educacionais dos estudantes. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado seria promovido por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, com o objetivo de contribuir para a consolidação do processo de inclusão educacional nas classes comuns. Essa abordagem visa

[21]A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foi extinta por meio do Decreto nº 9.465 de 2 de janeiro de 2019 representando uma regressão no que diz respeito ao avanço da inclusão no Brasil e no efetivo exercício do direito de todos à educação. É notável a existência da lógica neoliberal mesmo após a origem do novo Plano Nacional de Educação (PNE) que dá ênfase para a coesão social, democracia e inclusão. O PNE determina algumas diretrizes e metas para a política educacional nos próximos 10 anos (2014 - 2024) uma das metas é a ampliação da valorização do profissional da educação e a ampliação das oportunidades educacionais da educação, no entanto, o que se nota é a crescente precarização das escolas públicas e terceirização dos serviços públicos. Diante desses pressupostos, um dos fatos que explicam esse cenário é o fato de que as políticas educacionais brasileiras se encontram orientadas pelos princípios do neoliberalismo desde a década de 1990 no governo do Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, que se reafirmaram as características de uma sociedade capitalista, seletiva e excludente (Shiroma *et al*., 2000).

assegurar que todos os alunos, independentemente de suas condições, tenham acesso a uma educação de qualidade e integrada (Brasil, 2007).

As iniciativas observadas durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2011) foram mantidas, dando início a um processo estruturado de criação de políticas de inclusão escolar, que se articulou com a ampliação dos investimentos em políticas sociais. Nesse contexto, a Política de Educação Especial no Brasil desempenhou um papel fundamental ao expandir significativamente o atendimento a estudantes com deficiência nas classes comuns, oferecendo apoio por meio do Atendimento Educacional Especializado. Este atendimento era disponibilizado em turnos diferenciados nas Salas de Recursos Multifuncionais ou em Centros de Atendimento Educacional Especializado. Essas políticas educacionais contribuíram para um aumento considerável no número de estudantes com deficiência ou com necessidades específicas matriculados no ensino regular (Prieto *et al*., 2014; Mendes, 2006).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) que foi ratificada pelo Brasil, através dos Decretos Legislativos no 186/2008 e executivo no 6.949/2009, estabelece que os países signatários devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, em ambientes que propiciem o desenvolvimento acadêmico e social das pessoas com deficiência, com o objetivo de promover a inclusão em sua totalidade (Brasil, 2008; 2009).

Esse documento internacional destaca o conceito de discriminação apontado pela Convenção da Guatemala e avança ao determinar que o direito da pessoa com deficiência à educação se afetiva somente em um sistema educacional inclusivo. Essas concepções ressaltam a inaceitabilidade de um sistema educacional paralelo, organizado com base na condição de deficiência. O artigo 24 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelece que:

a) as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral, sob alegação de deficiência e as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

b) as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais na comunidade em que vivem;

c) adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

d) as pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

e) efetivas medidas individualizadas de apoio sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta da inclusão plena (ONU, 2006).

Esta Convenção estabelece uma nova diretriz para a educação, tanto a nível nacional quanto internacional, e fundamenta a criação de políticas públicas com foco na inclusão. No Brasil, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto n° 6.094/2007, originou um conjunto de medidas que se tornaram fundamentais para assegurar a inclusão e a continuidade dos alunos com deficiência no ensino regular (Brasil, 2007).

Em 2008 foi criada a Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva da Educação Inclusiva[22]. O Decreto n° 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola básica, nesse mesmo ano, foi alterado pelo Decreto n° 7.611/2011, que institui uma política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), estabelecendo a matrícula dupla para os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008; 2011).O quadro 5 destaca os principais elementos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008).

[22]A esse respeito, é importante mencionar que a Política Nacional de Educação Especial sob a Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008, nunca foi regulamentada. Foi elaborada por um grupo de trabalho designado pela Portaria nº 555, de 5 de junho de 2007, e entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. No entanto, apesar de não ter sido oficialmente regulamentado, o documento tem sido utilizado, por meio de um movimento instituinte, como referência para a formulação de políticas de inclusão educacional em todo o território nacional (Pletsch; Mendes, 2024, p.02).

Quadro 5 - Principais elementos da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008)

I	Transversalidade da educação especial da educação infantil à educação superior
II	Atendimento Educacional Especializado (AEE)
III	Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino
IV	Formação de professores para o AEE e dos demais profissionais da educação
V	Participação da família e da comunidade
VI	Acessibilidade urbanística e arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e na informação
VII	Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas

Fonte: Brasil, 2008.
Organização: Autora, 2023.

Durante o governo de Dilma Rousseff (2011 – 2014), foram realizadas ações voltadas para a Educação Especial, com foco na perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse período, foram aprovados decretos e leis que se relacionam com programas existentes, além da origem de outros, com o objetivo de manter a política do governo (2003 – 2011). Em 2011, a Lei N° 7.612 estabeleceu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano Viver Sem Limite); em 2012, a Lei N° 12.764 estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e a Lei N° 13.146 Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 06 de julho de 2015 (Brasil, 2011; 2012; 2015).

De acordo com o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano Viver Sem Limite) é necessário atingir metas para alcançar a inclusão dos estudantes com deficiência, por isso o Ministério da Educação estabeleceu ações. Esses dois elementos estão listados nos quadros 6 e 7.

Quadro 6 - Objetivos fundamentais do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites (2011)

4 Objetivos do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites	
1°	Auxiliar na organização da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
2°	Garantir o pleno acesso de todos os estudantes público-alvo da Educação Especial ao ensino regular em igualdade de condições com os demais estudantes
3°	Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino (como por exemplo, tecnologia assistiva e recursos táteis)
4°	Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar

Fonte: Brasil, 2011.
Organização: Autora, 2023.

Quadro 7 - Ações para alcançar a inclusão dos estudantes com deficiência na escola regular

Ações para alcançar a inclusão	
1°	Aquisição dos recursos que compõem para as Salas de Recursos Multifuncionais
2°	Informação sobre a disponibilização das Salas e critérios adotados
3°	Monitoramento da entrega dos itens às escolas e instalação
4°	Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE
5°	Cadastro das escolas com Salas de Recursos Multifuncionais implantadas
6°	Promoção da formação continuada de professores para atuação no AEE
7°	Atualização das Salas de Recursos Multifuncionais implantadas pelo Programa
8°	Apoio financeiro, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Escola Acessível, para adequação arquitetônica, tendo em vista a promoção de acessibilidade nas escolas

Fonte: Brasil (2011).
Organização: Autora, 2023.

De maneira geral, todos os documentos e referenciais normativos, incluindo os objetivos estabelecidos e as ações (quadros 6 e 7), relacionados às políticas de Educação Especial no Brasil, evidenciam que as mudanças ocorridas na área provocaram modificações tanto na definição da Educação Especial quanto na redefinição do público-alvo a que essas transformações se destinam. Tais mudanças envolvem, especialmente, a organização do ensino para estudantes com deficiência ou necessidades específicas, bem como a estruturação de serviços especializados (Bueno, 2012; Corrêa, 2012). As concepções de Educação Especial evoluíram ao longo dos anos, assim como a função do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que possibilitou o surgimento de novas orientações, práticas docentes e estratégias para a inclusão de estudantes com deficiência.

Em síntese, é imperativo destacar que as instituições especializadas em Educação Especial de natureza privado-assistencial permaneceram integradas às políticas educacionais ao longo do tempo. Essas instituições desempenharam um papel significativo tanto na estrutura organizacional e gerencial das políticas educacionais implementadas durante os governos de Fernando Henrique Cardoso quanto na sua atuação como protagonistas nos planos de governo dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (Kassar *et al*., 2019).

Esses governos buscaram articulações com outros atores e setores da sociedade, como, por exemplo: instituições especializadas, técnicos do Mistério da Educação, grupos de pessoas com deficiência e seus familiares, Ministério Público Federal, pesquisadores do campo da Educação Especial, comentaristas da imprensa, entre outros. Em determinado momento, a pressão das organizações especializadas é considerada mais plausível, por outro lado, em outras ocasiões há um fortalecimento do movimento que defende a plena participação dessas pessoas em instituições que não são especificamente especializadas (Kassar *et al*., 2019). Evidenciando a relação dinâmica entre o trabalho das instituições especializadas e as iniciativas voltadas para uma inclusão mais abrangente na sociedade.

De acordo com Rebelo (2016), apesar da presença de atendimentos especializados oferecidos pelo setor privado assistencialista, o modelo de Atendimento Educacional Especializado implementado no ensino regular, materializado por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, representa uma opção pela ampliação do atendimento público em detrimento do privado. Contudo, observa-se a coexistência e a participação dos dois setores na Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Corroborando essa discussão, Dainez e Smolka (2019), Kassar (2006) destacam que, apesar de as instituições especializadas serem vistas como serviços de apoio, suplementares ou complementares, exercem um papel significativo. Essa importância se torna ainda mais clara ao considerar as diversas fragilidades enfrentadas pelo setor público, incluindo a escassez de infraestrutura, recursos humanos e materiais. Fatores que afetam diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes, pois uma análise holística da escolaridade de alunos com deficiência, em contraste com a educação geral brasileira, revela que estes não são os únicos a apresentar baixo desempenho escolar (Kassar, 2012).

Com a implementação da Lei nº 13.409/2016, em 28 de dezembro de 2016, que alterou a Lei nº 12.711/2012, a qual estabelece a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (Brasil, 2016), observou-se um aumento significativo nas matrículas (Pletsch, 2020). Esse crescimento reforça a importância da Educação Inclusiva em todos os níveis de ensino.

Apesar dos esforços e progressos da Educação Especial, e das novas perspectivas da Educação Inclusiva, os dispositivos de financiamento público das

instituições privadas de Educação Especial permanecem em funcionamento (Kassar, 2018). Partindo desses pressupostos, para a inclusão é necessário considerar diversos elementos, sobretudo no que diz respeito à criação de políticas públicas que levem em consideração as especificidades regionais.

No ambiente escolar, é fundamental refletir sobre as práticas didático-pedagógicas, questionando a organização curricular e o trabalho pedagógico, com o objetivo de criar uma estrutura que elimine os diversos fatores que provocam a exclusão escolar. Essa reflexão precisa ser transformada em ação, com vistas ao desenvolvimento inclusivo no sistema de ensino. Assim, torna-se imprescindível que as escolas assumam o compromisso de identificar e eliminar as barreiras de exclusão, capacitismo e a hierarquização dos saberes.

A tarefa é complexa, pois a dialética entre inclusão-exclusão está diretamente ligada às possibilidades oferecidas pelo capitalismo. A educação, enquanto prática social, desempenha um papel crucial na transformação social ao destacar a importância da consciência do poder coletivo pelos sujeitos que representam a práxis social viva (Libâneo, 2014; Saviani; Duarte, 2021). Nesse contexto, ressalta-se a relevância do trabalho docente crítico, conforme afirmado por Libâneo (2014, p. 145): “compreender a educação enquanto ação prática transformadora, sabendo-se, porém, impossibilitada de atingir seus objetivos na plenitude, já condicionada pelas condições da produção capitalista”.

2.2 Os paradigmas da Educação Especial Inclusiva: Do Modelo Médico ao Social

O modelo educacional brasileiro tem demonstrado há algum tempo sinais de esgotamento, evidenciado por uma crise paradigmática. Este é um momento crucial para refletir sobre novas ações, práticas e transformações. Nesse contexto, a escola não pode mais ignorar as reais necessidades dos estudantes. É fundamental que o desenvolvimento e a aprendizagem de todos considerem conteúdos interligados a objetos, fatos e fenômenos (Kassar, 2018).

A visão tecnicista da história da educação tem se mostrado simplista e homogeneizadora, levando a análises que não capturam a complexidade e a diversidade multicultural que caracterizam esse campo. Arroyo (2013) afirma que essa abordagem acaba por impedir a resolução efetiva dos problemas que busca solucionar, concentrando-se apenas nas técnicas. A educação não se resume a

técnicas, recursos ou metodologias de ensino-aprendizagem; é essencial compreendê-la como um processo complexo interligado à vida das pessoas em suas dimensões política, econômica e social.

Essa concepção atrelada ao modelo médico relaciona-se com a descrição da patologia dos estudantes com deficiência. Os principais termos utilizados são: “discrepância significativa entre capacidade e aproveitamento”, “déficits de processamento visual e auditivo”, “desenvolvimento visual-motor atrasado”, “fala imatura”, “desenvolvimento atípico”, “impedimentos de linguagem” e “defensividade tátil”. Nessa perspectiva, a diferença é conceituada como déficit, em vez de uma forma particular de pensar sobre as pessoas com deficiência, bem como sobre os modos de respondê-las. A análise central sobre o indivíduo coloca a deficiência como um fator determinante. Ao invés de ser concebida como parte de uma sociedade construída pela diversidade, a deficiência é vista como algo extraordinário (Diniz, 2007).

A Educação Especial foi delineada pelos conceitos de normal e anormal, consistindo em uma análise comparativa que não requer reflexões profundas. Concepções que ultrapassem essa perspectiva reducionista e homogeneizadora são urgentes. Quem decide o que constitui “normal” e “anormal” entre as diversas variedades e subjetividades do comportamento humano? A capacidade humana pode realmente ser analisada por uma “curva normal”? A adesão estrita à padronização objetiva e científica dos ambientes de teste, procedimentos e instrumentos de medida produz a representação mais precisa da capacidade humana? (Valle; Connor, 2014; Vigostki, 2021). A escola é um espaço de subjetividades, que abriga múltiplas formas de ser; essas diferenças são interconectadas e enriquecem o ambiente escolar.

A dinâmica da Educação Especial no Brasil, refletem avanços, desafios e retrocessos, uma vez que as decisões econômicas e políticas não estão inertes a educação, e as especificidades do território. As concepções de exclusão, segregação, integração e inclusão, devem ser compreendidas dentro de um contexto amplo e não de forma isolada, uma vez que a educação é um fenômeno complexo que se interconecta com fatores políticos, sociais e econômicos, entrelaçando interesses e ideias.

A exclusão, manifesta-se quando pessoas com deficiência não têm acesso às instituições de ensino, resultando em seu isolamento social. Essa exclusão remonta ao período colonial, onde diversas práticas eram empregadas, como a eliminação de indivíduos com deficiência, a superproteção em instituições de caridade e a ausência

de direitos. A falta de conhecimento sobre a deficiência contribuiu para a marginalização e o abandono dessas pessoas ao longo do tempo (Mazzotta, 1996; Jannuzzi, 2014; Diniz, 2007).

A segregação refere-se à educação das pessoas com deficiência exclusivamente em ambientes isolados, como escolas especiais, institutos especializados e associações, sem interação com pessoas sem deficiência. A segregação não é benéfica, e seus efeitos se tornam cada vez mais evidentes em comparação com os princípios da escola inclusiva. Ambientes segregados não promovem a independência, a autonomia e a criticidade; pelo contrário, estimulam o isolamento. Esses locais são prejudiciais, pois alienam os estudantes (Stainback; Stainback, 1999).

O modelo segregado não permite a interação entre os alunos e as diferenças, resultando em uma educação limitada para aqueles com deficiência, que recebem pouca formação útil para a vida real. Além disso, os alunos sem deficiência vivenciam uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito (Stainback; Stainback, 1999).

A integração surgiu em escala mundial a partir da década de 1970. De acordo com esse paradigma, os serviços deveriam ser organizados de modo que os estudantes com deficiência pudessem utilizar diversos ambientes educacionais, como, por exemplo, a escola, a classe especial e a classe comum do ensino regular. Além disso, os estudantes poderiam receber suporte por meio do ensino itinerante e das salas de recursos. No entanto, esse movimento de um nível para outro deveria ocorrer apenas quando os estudantes apresentassem condições significativas de aprendizagem (Bueno, 2004; Valle; Connor, 2014; Stainback; Stainback, 1999).

A inclusão requer mudanças no sistema de ensino em diferentes escalas: no nível das políticas públicas (macro) e nas práticas escolares (micro). Tais transformações envolvem a reflexão-ação da prática docente, a elaboração de aulas significativas, o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico Inclusivo, além da articulação entre a escola, a comunidade, a família, a universidade e a formação continuada. A articulação desses elementos possibilita a ressignificação das práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à inclusão de estudantes com deficiência.

A inclusão articulada ao modelo social da deficiência reconhece que todos os estudantes podem aprender, independentemente de suas limitações. Nessa visão, a

tarefa dos docentes é identificar as dificuldades enfrentadas pelos alunos e implementar estratégias que auxiliem no processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem enfatiza a importância da utilização do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), ou seja, com atividades contemplando todas as diferenças, para a criação de um ambiente inclusivo (Deleuze, 2009; Rancière, 2020; Zerbato, 2018).

Desde a década de 1990, a inclusão tem sido definida como um novo paradigma, fundamentado em princípios de valorização em benefício da escolarização de todas as pessoas, considerando as particularidades de cada estudante. Segundo Stainback e Stainback (1999), o ensino inclusivo deve ser compreendido como um direito fundamental, e não como uma conquista. A inclusão é promovida por diversos agentes sociais e exige uma ruptura com o modelo tradicional adotado na sociedade e, consequentemente, nos sistemas de ensino.

Atualmente, a inclusão ocorre através da presença-permanência dos estudantes com deficiência no ensino regular e no contraturno, com atendimento nas salas de recursos multifuncionais, que devem dispor de materiais e recursos adequados para atender suas necessidades, além de contar com docentes especialistas (Brasil, 2008). Diante desse modelo, surgem novas indagações, especialmente no que se refere à urgência da articulação entre os conteúdos ministrados pelo professor do ensino regular e o especialista, uma vez que os conhecimentos especializados e sistematizados se entrelaçam e necessitam dialogar entre si. Além disso, os conteúdos devem ser significativos, favorecendo uma dinâmica enriquecedora na interação entre os pares, bem como nas relações professor-aluno e aluno-aluno.

A proposta da inclusão escolar envolve o reconhecimento das especificidades e subjetividades dos estudantes. A acessibilidade é um aspecto fundamental; por exemplo, para os alunos com deficiência visual, o sistema de comunicação Braille e recursos táteis são essenciais na construção do conhecimento e podem beneficiar significativamente a todos (Ventorini, 2012; Sena; Carmo, 2022). Assim, uma escola inclusiva deve considerar a utilização de recursos e metodologias variadas e acessíveis, visando ao desenvolvimento integral de todos os estudantes (Capelini; Zerbato, 2022)

Nesse sentido, as políticas públicas inclusivas devem incentivar a reflexão sobre a prática pedagógica, promovendo mudanças fundamentais na formação inicial

e continuada dos professores. É necessário adequar os ambientes escolares, institucionalizar serviços e disponibilizar recursos que garantam acessibilidade e autonomia. Na escala micro, ou seja, nas escolas, é essencial que toda a comunidade escolar compreenda as diversas facetas da ruptura com o antigo modelo de segregação, visando à consolidação do novo paradigma da inclusão.

Algumas questões são essenciais para refletir sobre as práticas pedagógicas e o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência e inclusão: Como está organizado o currículo escolar? Existe articulação entre os conteúdos ministrados e a realidade dos estudantes? Todos estão incluídos na sala de aula e no processo de construção do conhecimento? Muitas vezes, somos reduzidos a meros instrutores, que conduzem e norteiam a capacidade de nossos estudantes, transformando-os em seres passivos e acomodados. Quais são nossas concepções? Quais são as perspectivas que orientam nossas práticas? É certo que nosso compromisso educacional é grandioso e utópico, mas também pode ser inclusivo e humanizador (Arroyo, 2013; Freire, 2014; Libâneo, 2014).

É fundamental refletir sobre todas essas concepções e unir forças e ideais para consolidar práticas humanizadoras, democráticas e inclusivas. Embora não exista um manual que torne a inclusão uma realidade em todas as escalas geográficas, as especificidades de todos os estudantes devem ser consideradas. Nesse sentido, Caiado (2014) afirma que a inclusão é uma construção coletiva de muitas vozes, com participação acadêmica, que ultrapassa teorias, decretos e modelos simplistas.

Faz-se necessário reconhecer as diferentes culturas e a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas. Em síntese, precisamos construir uma nova ética escolar, que advém de uma consciência individual e social. Santos (1995) defende a ideia de que é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza.

A educação escolar deve propiciar uma formação crítica que permita ao indivíduo, com ou sem deficiência, relacionar-se e interagir com a sociedade em que vive, promovendo sua autonomia e reconhecimento de seus direitos e deveres. Essa formação deve possibilitar a compreensão das contradições do espaço geográfico ao qual está inserido, abrangendo diferentes escalas. Há muitos benefícios na formação individual dos estudantes quando a escola não segrega por suas deficiências e

subjetividades; pelo contrário, esses estudantes, juntos, podem aprender muito mais, cada um com suas especificidades (Vigotski, 2021).

Os caminhos para a inclusão estão diretamente articulados com os múltiplos atores sociais: a família do estudante com deficiência, a comunidade, a equipe escolar e as pesquisas acadêmicas. É fundamental que esses agentes busquem articulações entre teoria e prática, visando resultados concretos para a ação. É necessário pensar além da presença do estudante com deficiência na sala de aula regular. A inclusão requer um trabalho criativo e dialógico; a ideia diretriz deve ser inclusiva, no qual os professores especializados e do ensino regular colaboram para dar significado educacional à participação dos estudantes com deficiência no grupo.

Faz-se necessária a renovação das inter-relações e das estruturas educacionais. Partindo disso, os efeitos positivos para a inclusão na renovação da escola surgem quando as pessoas envolvidas: 1) percebem as discrepâncias entre o que desejam fazer e o que os atuais limites, relacionamentos e estruturas permitem; 2) adaptam esses limites, relacionamentos e estruturas para possibilitar os próximos passos rumo à inclusão (Stainback; Stainback, 1999). Ou seja, trata-se de um processo de ressignificação e de quebra de paradigmas.

O ensino inclusivo não ocorrerá de forma espontânea ou imediata; as mudanças necessárias para sua realização não devem ser vistas apenas como pré-requisitos, mas como co-requisitos. Essas transformações acontecerão ao longo do tempo e requerem um planejamento abrangente. As principais mudanças e quebras de paradigmas envolvem diversos atores sociais e escalas geográficas, incluindo o sistema administrativo, a estrutura do setor central de educação, a organização de cada escola, a didática da sala de aula e a consolidação de leis e políticas públicas (Sage, 1999).

A realização do ensino inclusivo requer uma percepção do sistema escolar em sua totalidade. A ideia de duas estruturas paralelas e separadas - uma para estudantes regulares e outra para estudantes com deficiência - é limitada e demanda novas concepções, plurais e dialógicas. Um sistema unificado exige modificações na equipe administrativa no nível central, não apenas em palavras e teorias, mas em ações concretas. Esses elementos são fundamentais, pois os comportamentos inclusivos de docentes e diretores escolares de nível básico são reduzidos e limitados se os atores políticos não lhes proporcionarem um apoio explícito e real (Sage, 1999).

A escola inclusiva está centrada nas potencialidades, interesses, necessidades e subjetividades dos estudantes. Todas as práticas são consolidadas no diálogo e na reflexão. Os conteúdos são construídos com objetivos claros e precisos, visando um processo de ensino-aprendizagem significativo, que transcende o mundo do trabalho. A escola que almejamos vai além das práticas homogeneizadoras; nela, todos podem vivenciar a tríade: diálogo, reflexão e transformação, promovendo o desenvolvimento de todos. O docente deixa de ser o detentor exclusivo do conhecimento, enquanto os estudantes se tornam participantes ativos, capazes de compreender as múltiplas contradições do espaço geográfico.

Como tornar essa escola possível? Acredita-se que a busca pela inclusão deve ser uma luta contínua, iniciada em diversos espaços. Antes de tudo, é essencial refletir sobre a prática docente que desejamos implementar. Além disso, é fundamental valorizar e compreender diretamente as pessoas com deficiência, levando em conta suas subjetividades, narrativas e interesses. Não existem fórmulas prontas; cada professor constrói suas próprias práticas inclusivas de acordo com a realidade específica de sua atuação.

A linguagem do aluno e de todos os atores sociais está repleta de significados, saberes e emoções. Nesse sentido, ouvir o aluno nos permite compreender as representações sociais que ele constrói sobre o mundo. Contudo, é essencial ensiná-lo a questionar e a buscar soluções, ajudando-o a alcançar novos níveis de abstração e a superar o senso comum (Pontuschka *et al*., 2009).

Partindo desses pressupostos e considerando o percurso dinâmico da Educação Especial, concorda-se com as ideias de Pletsch (2020), que destaca a necessidade de pensar a Educação Especial à luz das políticas de Educação Inclusiva. Para isso, é fundamental não apenas considerar o modelo social de deficiência, mas de forma holística articular a perspectiva dos direitos humanos.

Nesse contexto, a Educação Especial deve ser compreendida de forma abrangente, considerando não apenas seus alicerces filosóficos, mas também os diversos métodos e procedimentos de apoio, os quais são concebidos com base em múltiplos campos do conhecimento. Esses campos incluem, de maneira interligada, a medicina, a psicologia, a sociologia e, por fim, a pedagogia (Pletsch, 2020, p.65).

Em síntese, a autora mencionada compreende a Educação Especial sob duas perspectivas distintas, porém interligadas: **(1)** como uma modalidade de ensino transversal, que atravessa todos os níveis, etapas e modalidades educacionais.

Nesse sentido, realiza o Atendimento Educacional Especializado, disponibiliza recursos e serviços específicos e orienta sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular, com base na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); e **(2)** como uma área de produção de conhecimento interdisciplinar, voltada para a aprendizagem significativa das pessoas com deficiência, superando a concepção simplista de Educação Especial como sinônimo de escola ou classe especial (Pletsch, 2020).

Do mesmo modo, a Educação Inclusiva é entendida como uma política pública que deve ser analisada sob a ótica das diversas variáveis sociais e educacionais, levando em consideração diferentes escalas geográficas, do global ao local, e manifestando-se de maneiras diversificadas em cada contexto (Pletsch, 2020).

Ao conceber as pessoas com deficiência como sujeitos históricos-sociais (Vigotski, 2021; Freire, 2014), e ao considerar a educação em sua totalidade – que inclui a docência, as práticas pedagógicas e a escola como um todo, já que todos esses elementos estão interconectados (Libâneo, 2014; Saviani; Duarte, 2021) – é possível alcançar avanços tanto teóricos quanto práticos. Nesse contexto, “[...] precisamos continuar reconhecendo as especificidades do público da Educação Especial, porque elas integram a Educação Básica, cujo acesso é um direito humano” (Pletsch, 2020, p.67).

Formar grupos de estudos que vão além das universidades e redes de ensino, realizando encontros regulares de formação nas escolas, é fundamental para refletir sobre os desafios pedagógicos. Essa iniciativa deve incluir a análise do ensino praticado na escola, esclarecendo a essência da prática educativa e o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência. É essencial identificar o que pode ser realizado em uma escala micro, visando a inclusão, a criticidade e o diálogo entre os principais atores desse processo.

3. CARACTERIZAÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

> [...] considero importante, nessa altura de nossa conversa, insistir mais uma vez sobre o caráter político da atividade científica. **A quem sirvo com minha ciência?** Esta deve ser uma pergunta constante a ser feita por todos nós. E devemos ser coerentes com a nossa opção, exprimindo nossa coerência na nossa prática (Freire, 1981, p. 34, grifo meu).

> Uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação. De que, **se sou, na verdade, social e politicamente responsável não posso me acomodar às estruturas injustas da sociedade** (Freire, 2021, p.102-103, grifo meu).

O presente capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa, marcado pelas tramas investigativas da ciência, com uma constante ação-reflexão e escuta-diálogo com os participantes. A dialética entre as práticas sociais dos principais atores investigados e o processo de institucionalização da Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil, articulando-se as potencialidades do ensino de Geografia para os estudantes com deficiência visual, fundamentaram as bases para a materialização do trabalho.

Concebe-se a Educação Especial como um campo de conhecimento científico interdisciplinar e uma abordagem colaborativa tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior. Por sua vez, a Educação Inclusiva enquanto uma política pública que desde sua origem se articula com variáveis sociais e educacionais em diversas escalas, que vão do global ao local. Essa articulação não se limita a linearidades ou homogeneidades, mas se entrelaça com particularidades e grupos sociais distintos (Pletsch, 2020).

Para além da teoria, foram estabelecidos contatos diretos com os saberes demarcados por múltiplas concepções, perspectivas e práticas plurais que evidenciam o lugar ao qual falamos, vivências, intencionalidades e trajetórias de vida, ou seja, toda complexidade que envolve os sujeitos históricos-sociais. Como professora, geógrafa e pesquisadora, me posiciono e reafirmo a importância de refletir sobre a consolidação de práticas inclusivas na sala de aula (escala micro) e nas políticas públicas (escala macro). A pesquisa volta-se para as pessoas com deficiência visual, no entanto, é preciso reconhecer, respeitar e valorizar as múltiplas facetas e

singularidades de todas as pessoas. A Geografia e à docência em sua complexidade e dinâmica, possuem grande potencialidade.

O **item 3.1** discute inicialmente as bases epistemológicas e concepções adotadas, com ênfase para categoria geográfica “lugar” e “território” utilizados para compreensão do processo de institucionalização da Educação Especial, demarcado de forma singular, em um movimento contraditório de exclusão-inclusão. O **item 3.2** “Entrelaçamentos entre ensino de Geografia para pessoas com deficiência visual e Educação Inclusiva: O que dizem as teses e dissertações?” apresenta o levantamento das produções no Catálogo de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ressalta-se que a busca foi realizada até o dia 03 de outubro de 2024.

O **item 3.3**, “Pesquisa Qualitativa e Snowball: Articulando Narrativas e Práticas”, destaca o delineamento e o método de coleta de dados escolhido, com o objetivo de proporcionar uma compreensão integral da temática. Esse processo abrange as narrativas de diferentes atores, práticas e contextos geográficos diversos.

O **item 3.4** descreve o processo de análise das narrativas, com ênfase na Análise de Conteúdo. Por sua vez, o **item 3.5** apresenta os atores sociais e protagonistas envolvidos na pesquisa, divididos em três grupos: docentes de Geografia, docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou responsáveis pela elaboração de recursos didáticos inclusivos, e adultos com deficiência visual (cegueira congênita) os quais frequentaram tanto o ensino regular quanto o AEE.

3.1 Categorias geográficas de análise: o lugar e o território na Educação Inclusiva

A formação educacional para pessoas com deficiência no Brasil apresenta ambiguidades e contradições. Inicialmente, estava vinculada principalmente à saúde e entidades filantrópicas, ligadas a ações de assistência e caridade. Com o tempo, passou a adquirir um caráter educativo, sendo gradualmente estruturada em órgãos específicos, influenciados por tendências globais que geram conflitos entre o âmbito internacional e local. É fundamental identificar os locais responsáveis pela implementação dos serviços de Educação Especial para compreender as mazelas,

contradições e dualidades do seu processo de institucionalização no território brasileiro.

Os conceitos de território e lugar corroboram para compreensão da dinâmica e complexidade educacional, aqui se tratando da modalidade da Educação Especial e Inclusiva, por refletir a mudança das concepções inicialmente assistencialistas e de análises médico-patológicas, para a valorização das potencialidades dos sujeitos.

Território e lugar representam múltiplos significados, são termos polissêmicos, articulados às relações sociais e problemáticas da sociedade capitalista. Território é matéria, fixos e fluxos, é local e global, domínio, subordinação, singular e universal (Saquet, 2007). As tessituras que constituem o território apresentam-se de forma diversificada entre os grupos sociais (Raffestin, 1993).

O território é o palco das relações capitalistas e antecede o espaço geográfico, formado por um sistema indissociável de sistemas de objetos e ações (Santos, 1994; 1996; 2012). Expressa, a essência da vida cotidiana a partir das políticas públicas, contradições e desigualdades sociais, como por exemplo, o direito à moradia, educação, participação ou ausência da cidadania e exclusão social (Koga, 2003). Em síntese, trata-se de um espaço delimitado de forma geográfica e histórica, concebido por múltiplas facetas, incluindo sua dimensão política e os significados culturais que o compõem (Souza, 1995).

As práticas educativas variam de acordo com cada território, e os lugares são influenciados pelas pedagogias e políticas implementadas. Muitas vezes, essas influências são negativas, resultado do distanciamento entre as realidades dos atores sociais envolvidos e as instituições de ensino. Essa dinamicidade é orientada por decisões, diretrizes curriculares e políticas educacionais locais, e se reflete nas escalas cotidianas do território, nas escolas e na sociedade. As concepções pedagógicas homogeneizadoras da escola tiveram um impacto estrutural na educação brasileira, contribuindo para distintas formas de exclusão das pessoas com deficiência.

O lugar demarcado para realização das atividades educativas não propiciava o desenvolvimento cognitivo, a interação entre os pares não era múltipla e plural, o princípio norteador era a formação para o trabalho e em alguns casos o isolamento social (Jannuzzi, 2012). Vários espaços vivenciaram o processo de implementação e institucionalização da Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil, refletindo as intencionalidades, identidades, práticas educativas e temporalidades distintas.

Os espaços do Atendimento Educacional Especializado foram sendo modificados em aspectos sociais e estruturais, segundo os delineamentos e dinâmica da Educação Especial. Por muitas décadas, as pessoas com deficiência foram associadas à incapacidade, ao se comparar aos demais estudantes, aliás a comparação foi um dos critérios responsáveis pelo estigma de que as pessoas com deficiência não aprendem significativamente. Essa concepção articula-se com o paradigma da normalização, ao invés de buscar práticas capazes de proporcionar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes com deficiência, intensifica a necessidade de os estudantes adequarem-se à escola comum.

A escola representa a complexidade, diversidade e realidade distintas, esses elementos por si só propõem novas relações e reflexões-ações, para a Educação Inclusiva. Diante desse contexto, a educação não pode ser analisada de forma simplista e generalizadora, mas de modo sistêmico considerando os aspectos políticos, econômicos, sociais em escalas temporais e geográficas distintas.

3.2 Entrelaçamentos entre ensino de Geografia para pessoas com deficiência visual e Educação Inclusiva: O que dizem as teses e dissertações?

Há diversos fios e tessituras que originaram pesquisas sobre o ensino de Geografia inclusivo para pessoas com deficiência visual. O ato de escrever é permeado por múltiplos elementos, como pensamentos e anotações, sentimentos e reflexões. A ação de escrever não é simples; somos aquilo que escrevemos, pois não existe um distanciamento entre as intenções da escrita e as relações sociais que nos motivaram a iniciar o processo de produção de nossas escritas-pesquisas.

A revisão de literatura das produções entre os anos de 1993[23] - 2023, foi realizada no Catálogo de Teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A primeira busca, foi sobre a tríade conceitual da tese: Ensino de Geografia, Pessoas com deficiência visual e Educação Inclusiva.

Na seção de pesquisa (busca), a primeira palavra-chave utilizada foi ensino de Geografia, aplicando filtros para as produções do “Tipo”, Mestrado e Doutorado

[23]No ano de 1993 foi publicada a primeira tese relacionada com o ensino de Geografia para pessoas com deficiência visual: Vasconcellos, Regina. **A Cartografia Tátil e o Deficiente Visual**: uma avaliação das etapas de produção e uso do mapa. 1993. Tese (Doutorado em Geografia). Departamento de Geografia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP, 1993. Faz-se importante ressaltar que, até o ano de 1996 a Prof.ª Dra. Regina Araujo de Almeida utilizava em suas publicações o sobrenome Vasconcellos (Carla; Sena, 2022).

(abrangendo tanto as produções acadêmicas quanto as profissionais) na grande área do conhecimento: Ciências Humanas e na área de Conhecimento, Educação, Ensino e Geografia, no intervalo de 2019 a 2023. O total foi de 803 produções, sendo 634 dissertações e 169 teses. O mesmo procedimento foi adotado para as demais palavras-chave: deficiência visual, resultando em 123 produções, com 89 dissertações e 34 teses. Por último, Educação Inclusiva apresentou 989 trabalhos, com 779 dissertações e 210 teses. Assim como destaca o quadro 8.

Quadro 8 - Teses e dissertações sobre a tríade da pesquisa nos últimos 5 anos

Palavras-chave	2019		2020		2021		2022		2023		Total	
	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T	D	T
Ensino de Geografia	134	32	84	26	135	24	121	31	160	56	**634**	**169**
Deficiência visual	12	7	19	7	18	9	18	4	22	7	**89**	**34**
Educação Inclusiva	121	30	137	34	166	38	158	59	197	49	**779**	**210**

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), 2024.
Organização: Autora, 2024.

Existem trabalhos significativos que abordam o ensino de Geografia, deficiência visual e Educação inclusiva, de forma individualizada. Visando afinar as buscas e evidenciando a relevância temática, foram pesquisadas combinações dos termos: **ensino de Geografia para pessoas com deficiência visual**; **ensino de Geografia e educação inclusiva**, além das temáticas **do processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência visual,** temas esses que estão presentes na construção teórica da tese, apresentados nos quadros 9, 10 e 11.

Quadro 9 - Teses e dissertação sobre o ensino de Geografia para pessoas com deficiência visual de 1993 - 2021

Produção	Área do conhecimento
1. Vasconcellos, Regina. **A Cartografia Tátil e o Deficiente Visual:** uma avaliação das etapas de produção e uso do mapa. 1993. Tese (Doutorado em Geografia). Departamento de Geografia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP, 1993.	Geografia
2. Sena, Carla Cristina Reinaldo Gimenes de. **Cartografia tátil no ensino de Geografia:** uma proposta metodológica de desenvolvimento e associação de recursos didáticos adaptados a pessoas com deficiência visual. 2008. Tese (Doutorado em Geografia). Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP, São Paulo, 2008.	Geografia
3. Oliveira, Rubem Varela de. **Itinerário educacional de uma aluna cega e a busca pela imagem adaptada**. 2008. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.	Educação
4. Carmo, Waldirene Ribeiro do. **Cartografia tátil escolar**: experiências com a construção de materiais didáticos e com a formação continuada de professores. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) Departamento de Geografia, Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP, São Paulo, 2009.	Geografia
5. Almeida, Diones Carlos de Souza. **Entre a escola e a sociedade**: bases para a formação continuada de professores de Geografia na perspectiva da inclusão escolar de estudantes com baixa visão e cegos, em Uberlândia-MG. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.	Geografia
6. Vieira, Jaqueline Machado. **Para ver os Mapas com Palavras**: Audiodescrição como Recurso Pedagógico no Ensino de Geografia para a Inclusão de Pessoas com Deficiência Visual. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados MS, 2018.	Educação
7. Santos, Karoline Oliveira. **Contribuições da geografia para além do visível:** O significado do conceito de cidade para as pessoas com deficiência visual de Londrina (PR). 2021. 304 f. Mestrado em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.	Geografia

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), 2024.
Organização: Autora, 2024.

Com base nas informações obtidas entre 1993 e 2021, as pesquisas sobre o ensino de Geografia para pessoas com deficiência visual abordaram uma variedade de temas, destacando a Cartografia tátil e a formação de professores (Vasconcellos, 1993; Sena, 2008; Carmo, 2009; Almeida, 2011), a adaptação de imagens e a

audiodescrição para pessoas cegas (Oliveira, 2008; Vieira, 2018), Além da análise das práticas e dos significados conceituais de Geografia atribuídos pelas pessoas com deficiência visual, conforme abordado na dissertação de mestrado de minha autoria (Santos, 2021). Apesar da categorização, todos os estudos oferecem discussões enriquecedoras para implementar práticas inclusivas tanto em sala de aula quanto na sociedade.

Nesse período, as Universidades e programas que se destacaram nas pesquisas foram **1)** Universidade de São Paulo (USP); **2)** Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); **3)** Universidade Federal de Uberlândia (UFU); **4)** Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e **5)** Universidade Estadual de Londrina (UEL). As investigações provêm de Programas de Pós-graduação em Geografia e Educação, totalizando 5 dissertações e 2 teses. A quantidade mais significativa foi da USP, resultado da primeira tese de doutorado publicada sobre Cartografia Tátil (Vasconcellos, 1993), desencadeando o crescimento das pesquisas nesse campo no Brasil, sendo considerado uma das principais referências nessa temática.

As pesquisas realizadas por Vasconcellos (1993) alcançaram reconhecimento internacional, respaldadas pelos debates teóricos dos autores estrangeiros em 1990, Keming; Coulson *et al*.; Tatham; Edman e Rener são os seguintes: O estudo pioneiro sobre o ensino de Geografia para indivíduos com deficiência visual teve um impacto significativo no avanço dos estudos da Cartografia Tátil e na formação de professores no Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, além de resultar na criação do Laboratório de Ensino e Material Didático – LEMADI[24] (Loch, 2008).

Sob a coordenação inicial da pesquisadora Regina Araujo de Almeida foram promovidos cursos e formações para educadores e familiares de pessoas com deficiência visual, assim como a realização de eventos internacionais, em colaboração com o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às pessoas com deficiência visual (CAP) e projetos com bolsas de pesquisa para alunos de graduação e Pós-graduação (Loch, 2008; Nogueira, 2009; Carmo; Sena, 2022). O LEMADI, possui um amplo acervo de mapas, maquetes, gráficos e esquemas táteis, consultados por

[24]Outras instituições de ensino se uniram ao projeto: Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) de Santiago, Chile, Universidad de Cuyo em Mendoza - Argentina (até 2006) e o Colégio Nuestra Señora del Carmen em Cusco – Peru, no início de 2002.

estudantes do ensino Fundamental, Médio e Superior, docentes das redes pública e privada de ensino, pais, professores especializados e pessoas com deficiência visual (Carmo; Sena, 2022).

No Brasil, outras instituições contribuem para a expansão de pesquisas educacionais e inclusão das pessoas com deficiência visual, como é o caso do **Instituto Benjamin Constant – IBC**[25]. O ensino específico para indivíduos com deficiência visual teve início na década de cinquenta do século XIX. Um dos pontos de partida foi em 1854, com o Decreto Imperial no 1.428, assinado por D. Pedro II no Rio de Janeiro, responsável pela criação do Imperial Instituto para Meninos Cegos. A origem do Imperial Instituto deve-se a José Álvares de Azevedo, um brasileiro com deficiência visual, que estudou no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, uma instituição fundada por Valentin Haüy no século XVIII (Mazzotta, 1996).

Em 2022, atendia 991 indivíduos de todas as faixas etárias. Desde o nascimento até todas as fases do ensino fundamental. A formação completa engloba atividades com o envolvimento de diversos profissionais, incluindo psicólogos, orientação educacional e assistência em orientação e mobilidade (OM), bem como matérias extras como música, teatro e esportes. A partir de 2019, expandiu sua área de atuação ao oferecer cursos de Mestrado Profissional em Ensino sobre Deficiência Visual, o primeiro na América Latina, além de programas de pós-graduação lato sensu (IBC, 2022).

Até o momento, existem dois cursos de especialização disponíveis: Metodologias do Ensino de Geografia e Teorias e Métodos sobre Alfabetização das Pessoas com deficiência Visual, e cursos de extensão ofertados pela CEaD-IBC em três modalidades: Formação: com carga horária de 8 a 180 horas, com um público específico para cada curso. Alguns dos cursos estão em formato MOOC (*Massive Open On-line Course* - Curso Online Aberto e Massivo); Qualificação profissional: 180 horas de duração, destinada ao público com ensino médio concluído; Aperfeiçoamento: tem uma carga horária que varia entre 180 e 359 horas e é destinado ao público com nível superior concluído (IBC, 2022).

[25]No dia 17 de maio de 1890, durante o governo republicano, o Marechal Deodoro da Fonseca, à frente do Governo Provisório, e Benjamin Constant Botelho de Magalhães, Ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, assinaram o Decreto número 408. Este documento alterou o nome do instituto para “Instituto Nacional dos Cegos”. Além disso, neste mesmo ano, o instituto recebeu sua regulamentação. Com o Decreto no 1.320 de 24 de janeiro de 1891, o atual Instituto Benjamim Constant (IBC) foi renomeado em homenagem ao ativo Benjamin Constant Botelho de Magalhães (Mazzotta, 1996; Januzzi, 2004; IBC, 2022).

Também é responsável pela criação e distribuição de materiais pedagógicos, incluindo livros, revistas, impressos diversos, audiolivros e materiais especializados em formato tridimensional, tátil e ampliado. Além da formação especializada e das pesquisas realizadas, conta com o Programa de Residência Médica em Oftalmologia e oferece serviços de atendimento, que abrangem desde os casos mais simples até os mais complexos (IBC, 2022).

O **Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar – LabTATE**, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC o LabTATE, fundado por Ruth Emília Nogueira, sob a coordenação da professora Doutora Rosemy da Silva Nascimento, ao longo dos anos tem contribuído para reflexões teórico-práticas a respeito da tríade da Cartografia Escolar, Cartografia Tátil e o ensino de Geografia. As pesquisadoras foram responsáveis pela elaboração de métodos para a construção de materiais cartográficos para pessoas com deficiência visual (cegos ou com baixa visão). Desenvolvem projetos de pesquisa e extensão em colaboração com: Fundação Catarinense de Educação Especial - FCEE; Associação Catarinense para a Integração do Cego - ACIC; Fundação Centros de Referência em Tecnologias Inovadoras - CERTI, além de escolas públicas estaduais e municipais de Florianópolis (LabTATE, 2024). Evidenciando que a pesquisa é construída para além dos limites da universidade, é feita para a sociedade.

No Brasil, algumas organizações não governamentais dedicadas à reabilitação e atendimento a pessoas com deficiência visual têm contribuído significativamente para a criação e distribuição de materiais adaptados, como é o caso da **Fundação Dorina Nowill para Cegos** e da **Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual** (LARAMARA)**,** localizadas na metrópole paulista, além disso, os **Centros de Atendimento Especializado na Área da Deficiência Visual** (CAEDV) e os **Centros de Apoio Pedagógico para Pessoas com Deficiência Visual** (CAP), tanto estaduais quanto municipais, estão articulados ao Ministério da Educação (MEC). Esses centros são responsáveis pela produção, adaptação e disponibilização de diversos materiais para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem e o cotidiano das pessoas cegas ou com baixa visão. Além disso, realizam formações voltadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e para a comunidade em geral.

Dada a dinâmica de surgimento de instituições para as pessoas com deficiência visual e o aumento das discussões a respeito da inclusão, as pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia e Educação Inclusiva foram se expandindo. Ao realizar uma

nova busca relacionando o ensino de Geografia e a Educação Inclusiva no Catálogo de Teses e Dissertações, 20 trabalhos foram listados (18 dissertações e 02 teses), do total apenas 17 se enquadraram, com a primeira publicação no ano de 2002, conforme ilustrado no quadro 10.

Quadro 10 - Teses e dissertação sobre o ensino de Geografia e educação inclusiva de 2002 – 2023

Produção	Área do conhecimento
1. Rister, Mara Cleusa Peixoto Assis. **Identificação e descrição de serviços de atendimento educacional especial e sua análise na perspectiva da inclusão escolar do aluno com deficiência**, 2002, 227f. Mestrado em Educação, Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho: FFC-Marília, 2002.	Educação
2. Rossi, Dariane Raifur. **Deficiência Visual: desafios para o ensino de geografia em sala de aula**, 2003, 156 f. Mestrado em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.	Geografia
3. Oliveira, Rubem Varela de. **Itinerário educacional de uma aluna cega e a busca pela imagem adaptada**. 2008. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.	Educação
4. Silveira, Valdemir Cardoso da. **Geografia dos sentidos**: a atuação do professor de geografia no processo de inclusão. 2009. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.	Educação
5. Silva, Lázara Cristina da. **Políticas públicas e formação de professores**: vozes e vieses da educação inclusiva. 2009. 344 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.	Educação
6. Fonseca, Ricardo Lopes. **Praticando geografia com alunos surdos e ouvintes: uma contribuição para o ensino de geografia**.182 f. Dissertação de mestrado em Geografia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.	Geografia
7. Jesus, Ivone das Dores de. **Analisando a educação inclusiva no curso de licenciatura em geografia da Universidade Estadual do Maranhão**, 2012. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.	Educação
8. Rebelo, Andressa Santos. **Os impactos da política de atendimento educacional especializado**: análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência. 2012, 164 f. Mestrado em Educação Fundação Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul, Campo Grande, 2012.	Educação
9. Freitas, Juliana Santiago de. **Percepções e práticas de professores da rede básica acerca do ensino de geografia para alunos com síndrome de down**: um estudo de caso, 2018 f. Mestrado em Geografia, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.	Geografia
10. Nocêra, Rafael Arruda. **O Desenvolvimento do ensino de geografia a partir das salas de recursos multifuncionais**. 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2018.	Ensino
11. Roquejani, Ticiana Couto. **O ensino de geografia com adequações curriculares em salas inclusivas do ensino fundamental - anos finais**. 214 f. Mestrado Profissional em Docência para educação básica, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Bauru, 2018.	Educação

*Continuação na próxima página

12. Lourenco, Luiz Fernando da Silva. **O ensino de geografia para estudantes público-alvo da educação especial**: desenvolvendo práticas inclusivas, 117 f. Mestrado em Ensino e História de Ciências da Terra. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.	Multidisciplinar
13. Nicacio, Giulia Goncalves Arigoni. **Ensino de Geografia para surdos**: (Re)Pensando algumas práticas para a alfabetização cartográfica. 2021, 147 f. Mestrado em Geografia Universidade Federal Rural Do Rio De Janeiro, Seropédica, 2021.	Geografia
14. Pereira, Tassia Farencena. **Ensino de geografia para alunos com deficiência visual:** problematização e possibilidades, o caso da rede municipal de Santa Maria/RS, 2022 138 f. Doutorado em Geografia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.	Geografia
15. Batista, Cristiane Aparecida Pereira. **O ensino da geografia por meio de mapas mentais e quebra cabeças:** uma proposta de recursos pedagógico acessível para estudantes com transtorno do espectro autista. 2023, 180 f. Mestrado em geografia, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2023.	Geografia
16. Brinco, Lucian Armindo da Silva. **Geografia escolar inclusiva**: Percepções, experiências e demandas de docentes, de alunos com deficiência e de licenciandos em geografia. 2023, 243 f. Mestrado em Geografia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.	Geografia
17. Santos, Andrea Maria dos. **Uso do Design Thinking no ensino de Geografia:** contribuições para a educação especial com perspectiva inclusiva sobre a conservação ambiental nos anos finais do ensino fundamental. 2023, 100 f. Mestrado em Ciências Naturais Instituição de Ensino: Universidade Federal de Sergipe - Campus Itabaiana, 2023.	Multidisciplinar

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), 2024.
Organização: Autora, 2024.

As produções destacaram as diversas maneiras de ensinar Geografia para indivíduos com deficiência visual ou auditiva, alunos com Síndrome de Down ou Transtorno do Espectro Autista, além de outras especificidades incluídas no público-alvo da Educação Especial. Adicionalmente a esses debates, a dialética entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva foram enfatizadas, destacando as vivências e desafios enfrentados pelos professores e futuros professores, diante de uma nova perspectiva que exige ressignificação da estrutura curricular dos cursos de licenciatura e um refazer-se da prática educativa, uma educação sensível e acolhedora.

Em uma nova pesquisa acerca do processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência visual, 30 trabalhos foram destacados (24 dissertações e 6 teses), dos quais 27 foram considerados diretamente ligados ao tema. O primeiro trabalho foi publicado em 1998, conforme evidenciado no quadro 11.

Quadro 11 - Teses e dissertações sobre o processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência visual de 1998 – 2022

Produção	Área do conhecimento
1. Hoffmann, Sonia Berenice. **Orientação e mobilidade:** Um processo de alteração positiva no desenvolvimento integral da criança portadora de cegueira congênita-estudo intercultural entre Brasil e Portugal.1998.197 f. Mestrado em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.	Ciências do Movimento Humano
2. Oliveira, Anna Augusta Sampaio de**. Representações sociais sobre educação especial e deficiência:** O ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. 2002. 340 f. Doutorado em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (FFC-Marília), Marília, 2002.	Educação
3. Souza, Noemi Faria de. **A prática pedagógica e as implicações na construção do conhecimento dos alunos com baixa visão - ensino regular**. 2002. 125 f. Mestrado em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.	Educação
4. Costa, Luciano Gonçalves. **Apropriação tecnológica e ensino**: As tecnologias de informação e comunicação e o ensino de física para pessoas com deficiência visual. 2004, 234 f. Doutorado em Informática na Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.	Educação
5. Freitas, Vilma Conceição Gavarro de. **A inclusão social do deficiente visual em Sorocaba-SP**. 2006, 198 f. Mestrado em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.	Educação
6. Pereira, Marilú Mourão. **Inclusão e Universidade**: análise de trajetórias acadêmicas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. 2007. 216 f. Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.	Educação
7. Lira, Eleide Gomes Teixeira Torres. **A coordenação pedagógica e o processo de inclusão do aluno com Necessidades Educacionais e Especiais**: Um estudo de caso. 2012, 124 f. Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.	Educação
8. Ferreira, Lavine Rocha Cardoso. **Experiências vivenciadas por alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior na cidade de Uberlândia – MG**. 2010, 141 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.	Educação
9. Melo, Isaac Samir Cortez de. **Um estudante cego no curso de licenciatura em música da UFRN**: Questões de acessibilidade curricular e física. 2011, 146 f. Mestrado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.	Educação
10. Gomes, Roberia Vieira Barreto. **Alfabetização de alunos com baixa visão e cegueira:** O trabalho na escola e da equipe de deficiência visual de Cruzeiro do Sul/AC. 2010, 152 f. Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.	Educação
11. Carvalho, Marcia Maria Dias. **A formação de conceitos das operações matemáticas fundamentais por estudante com intelectual da educação de jovens e adultos**: Desafios e perspectivas deficiência. 2019. 228 f. Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.	Educação
12. Junior, Manoel Osmar Seabra. **Estratégias de ensino e recursos pedagógicos para o ensino do aluno com deficiência visual na atividade física adaptada.** 2008. 128 f. Doutorado em Educação na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus Marília, Marília, 2008.	Educação

*Continuação na próxima página

13. Oliveira, Rubem Varela de. **Itinerário educacional de uma aluna cega e a busca pela imagem adaptada**. 2008. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.	Educação
14. Fontana, Marcus Vinicius Liessem. **A língua que não se vê**: O processo de ensino-aprendizagem de espanhol mediado por computador para deficientes visuais. 2009.145 f. Mestrado em Letras. Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2009.	Letras
15. Gil, Flávia Ceccon Moreira. A criança com Deficiência Visual na escola regular. 2009. 176 f. Mestrado em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.	Educação
16. Limeira, Juliana de Matos Quadros. **(Re) Conhecer-se**: um percurso experiências da trajetória de vida e nela a formação profissional do professor que exerce a sua docência junto a alunos com deficiência visual. 2009.120 f. Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.	Educação
17. Silveira, Cintia Murussi. **Professores de alunos com deficiência visual**: saberes, competências e capacitação. 2009, 135 f. Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.	Educação
18. Quixaba, Maria Nilza Oliveira. **Práticas inclusivas na escola**: o que faz sentido para os (as) alunos (as) com deficiência?. 2010. 155 f. Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010.	Educação
19. Almeida, Diones Carlos de Souza. **Entre a escola e a sociedade**: Bases para a formação continuada de professores de Geografia na perspectiva da inclusão escolar de estudantes com baixa visão e cegos, em Uberlândia-MG. 2011, 144 f. Mestrado em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia Campus Santa Mônica, 2011.	Geografia
20. Coutinho, Paulo Roberto de Oliveira. **Os desdobramentos do ensino de música no processo de reabilitação da pessoa com deficiência visual:** um estudo de caso no Instituto Benjamin Constant (RJ). 2012. 147 f. Mestrado em Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.	Educação
21. Lopes, Laryssa Costa. **Deixa eu ver:** Duas crianças cegas e as relações estabelecidas no cotidiano escolar das aulas de ciências. 2012. 161 f. Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual De Londrina, Londrina, 2012.	Multidisciplinar
22. Santos, Edilena de Jesus Sousa. **Processo de escolarização**: O discurso dos pais sobre as expectativas e acompanhamento aos seus filhos com cegueira. 2012, 157 f. Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, São Luís Biblioteca, 2012.	Educação
23. Silva, Caroline Veloso da. **O trabalho pedagógico no ensino de espanhol para alunos com deficiência visual**: um estudo na perspectiva histórico-cultural. 2012, 127 f. Mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.	Educação Especial
24. Carvalho, Marcia Maria Dias. **A formação de conceitos das operações matemáticas fundamentais por estudante com intelectual da educação de jovens e adultos**: Desafios e perspectivas deficiência. 2019. 228 f. Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.	Educação
25. Aguiar, Luciane Lummertz. **Revisão sistemática sobre a inclusão de tecnologias assistivas no processo de ensino/aprendizagem de pessoas com deficiência visual no contexto do objetivo do desenvolvimento sustentáve**l. 2021. 145 f. Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação da Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, 2021.	Tecnologias da Informação e Comunicação
26. Mota, Marina Alves. **Dança sensorial:** Metodologias de ensino e aprendizagem e sua aplicação em um processo de criação em dança para pessoa com deficiência visual. 2022.165 f. Doutorado em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.	Artes
27. Remedios, Sara Elene Lobato dos. **Tecnologias educacionais no processo de ensino e aprendizagem de música para pessoas com deficiência visual total:** Sugestões para o desenvolvimento de um ambiente digital de ensino de música mais adaptado. 2022.143 f. Mestrado em Informática da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.	Informática

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES), 2024.
Organização: Autora, 2024.

A temática “Processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência visual” foi discutida em diversas universidades com destaque para: **Universidade Federal do Rio Grande do Norte** (04 trabalhos**); Universidade Federal do Rio Grande do Sul** (03 trabalhos); **Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul** (02 trabalhos); **Universidade de São Paulo** (02 trabalhos); **Universidade Federal de Uberlândia** (02 trabalhos); **Universidade Federal do Maranhão** (02 trabalhos), entre outras localizadas na região Nordeste, Sul e Sudeste do Brasil.

Observou-se que a ênfase dos trabalhos foi sobre o corpo e as limitações das pessoas com deficiência visual, destacando os pressupostos necessários para o desenvolvimento integral da criança cega, por meio das técnicas de Orientação e Mobilidade. Além disso, foram abordadas suas experiências escolares e as possibilidades de tornar o ensino inclusivo, utilizando metodologias adequadas, Tecnologia Assistiva e concepções que vão além do modelo médico, como a Perspectiva Histórico-Cultural. No entanto, percebe-se a escassez de estudos na área de Geografia, particularmente no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência visual. Outras áreas do conhecimento, como Física, Matemática, Ciências, espanhol, Música e Dança, também receberam destaque. Esses fatores evidenciam a necessidade urgente de ampliar as pesquisas no Brasil sobre esses temas.

A elaboração e utilização de recursos didáticos inclusivos está correlacionada com a formação docente. As universidades precisam estruturar os cursos de licenciatura com disciplinas alicerçadas na valorização das diferenças e inclusão. Constitui-se como imprescindível a formação continuada, eventos, projetos de extensão e oficinas que viabilizem a reflexão-ação, no tocante ao ensino de Geografia Inclusivo.

3.3 Pesquisa qualitativa e Snowball: articulando narrativas e práticas

A análise das especificidades da oferta do Atendimento Educacional Especializado e do ensino de Geografia para estudantes com deficiência visual requer contextualização e compreensão sobre o processo de institucionalização e implementação da Educação Especial e Inclusiva no Brasil, sob forte influência de organismos internacionais que incentivaram Políticas Públicas que se distanciaram da realidade da escola e dos princípios da inclusão na totalidade. Esse movimento é

influenciado por questões políticas, econômicas e culturais que refletem o poder, a intencionalidade e as contradições sociais, sendo necessário pensar em metodologias que permitam compreender a realidade ou descobrir verdades parciais (Marconi; Lakatos, 2007).

Para responder à problemática destacada na introdução, optou-se pela pesquisa qualitativa e descritiva, para compreender os principais elementos e bases epistemológicas que possibilitam a construção de um ensino de Geografia inclusivo para pessoas com deficiência visual. Nesse sentido, é preciso conhecer as narrativas e trajetórias dos principais atores envolvidos nesse processo, através do chão das vivências, campo de atuação e determinações sócio-históricas dos narradores. A interpretação-reflexão é consolidada a partir da leitura em totalidade, a realidade social por si expressa uma pluralidade de significados que não cabe em análises simplistas.

A pesquisa qualitativa é definida por múltiplas facetas por envolver condições filosóficas e metodológicas. Por conter essa complexidade, não pode ser definida apenas como um diário ou uma narrativa espaço-temporal da vida cotidiana. As práticas da pesquisa qualitativa são norteadas pelo objetivo de contextualização e compreensão de determinados acontecimentos, por meio de conceitos existentes ou emergentes (Creswell, 2014; Yin, 2016).

Os pesquisadores qualitativos interessam-se mais pelo processo e delineamentos do que simplesmente pelos resultados. Sob essa ótica, a comprovação de hipóteses definidas antes do estudo deixa de ser uma preocupação central. As questões norteadoras podem surgir a partir da interação entre pesquisadores-participantes (Ludke; André, 1986; Bogdan; Biklen, 1994).

Existem várias possibilidades para utilização da metodologia qualitativa, por exemplo: estudar o significado da vida das pessoas e o seu contexto social; representar as opiniões e perspectivas das pessoas; contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar determinados comportamentos originando novas discussões e reflexões. A pesquisa qualitativa permite a articulação com múltiplas fontes para responder à questão central do estudo, desvelando as dinâmicas do cotidiano, por meio da relação entre a teoria-prática (Minayo, 2015; Yin, 2016).

A complexidade e dinâmica existentes no ambiente de campo e a diversidade de concepções e vivências dos participantes justificam o uso de entrevistas e

observações contínuas, além de análises e reflexões bibliográficas. A ética é imprescindível, as interpretações pessoais do pesquisador não devem ser impostas às concepções dos participantes da pesquisa (Yin, 2016).

As reflexões são construídas pelo pesquisador e pelas subjetividades dos participantes, tornando-se essencial o uso da escuta atenta, além de se despir de certezas ao adentrar nas vivências e no espaço do outro. Escutar é fundamental, mas é preciso perceber também elementos além das palavras, como o tempo, o ritmo, os gestos, as conversas e as emoções (Yin, 2016).

A aplicação da abordagem qualitativa em estudos na área da educação oferece novas interpretações sobre o aprendizado, uma compreensão histórico-cultural das práticas educativas, das sutilezas e tramas do ambiente escolar e a relevância da educação para o desenvolvimento da autonomia e humanização (Freire, 2015; Zanette, 2017).

Dada a variedade de perspectivas sobre os atores sociais envolvidos, a observação e a escuta são subsídios para a construção teórica. A pesquisa qualitativa se concentra no conhecimento e nas práticas dos participantes, a partir de significados sociais e subjetivos relacionados ao tema em questão. É um trabalho artesanal (Bruyne *et al.,* 1991; Minayo, 2015; Flick, 2009).

Alguns caminhos foram realizados para que se possa compreender a temática, sob a égide de suscitar novas alternativas para a construção de um Ensino de Geografia Inclusivo. A **pesquisa bibliográfica e documental** foi a primeira técnica utilizada, objetivando identificar quais são os preceitos da Educação Inclusiva no Brasil, quais leis, decretos e normativas dispõem sobre os critérios e atribuições para atuação no Atendimento Educacional Especializado, público-alvo e recursos didáticos inclusivos. A busca pelo referencial bibliográfico foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), Periódicos CAPES e Ministério da Educação (MEC).

A fundamentação teórica foi desenvolvida a partir das experiências e da participação em formações presenciais promovidas pelo Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP) de Londrina – PR, ao longo dos anos de 2021 - 2023. Esses encontros permitiram um contato direto com os professores que trabalham no Atendimento Educacional Especializado, na sua maioria formados em Pedagogia e com especialização em Educação Especial, além de outros profissionais da comunidade, como enfermeiros e servidores públicos, que

têm interesse no tema e buscam implementar práticas inclusivas. As modalidades de cursos online realizados pelo Google Meet e através do ambiente virtual de aprendizagem do Instituto Benjamim Constant – Rio de Janeiro[26], entre os anos de 2021 e 2024, possibilitaram reflexões obre as maneiras de perceber, sentir e ensinar Geografia.

Durante esse processo, o **diário de campo**[27] desempenhou um papel fundamental ao servir como um espaço para reflexões a partir dos diálogos, surgindo novas inquietações e perguntas, além da necessidade de encontrar respostas e alternativas voltadas à elaboração de aulas inclusivas. Esses momentos destacaram ainda mais a importância de estar atento aos detalhes da prática docente. Apesar dos diversos desafios e da crescente desvalorização da profissão, há iniciativas que fortalecem a inclusão, fruto do esforço conjunto e da intenção consciente de engajar todos os alunos.

Para a escolha dos protagonistas da pesquisa foi utilizado a amostragem não probabilística, denominada "bola de neve", "*Snowball"* que utiliza cadeias de referência, e considerada adequada para estudar grupos difíceis de serem acessados (Vinuto, 2014). Esse método, caracteriza-se pela intencionalidade e elaboração de estratégias do pesquisador para coleta de dados. Sob essa ótica, a responsabilidade pela escolha das características e elementos que irão compor a amostra é do pesquisador (Canales, 2006; Yin, 2016).

Nesta amostragem, a saturação ocorre quando os objetivos e questões problemáticas são respondidas durante a conversação com os participantes da pesquisa. Sendo assim, é crucial estabelecer critérios pertinentes nas escolhas. A

[26]Um dos marcos da educação das pessoas com deficiência visual no Brasil ocorreu no ano de 1854, com o Decreto Imperial n.º 1.428, no qual D. Pedro II fundou na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, conhecido atualmente como Instituto Benjamin Constant (IBC). A fundação do IBC ocorreu por conta do brasileiro José Álvares de Azevedo, que estudou no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, e trouxe consigo sua vasta aprendizagem e implementou o sistema Braille no Brasil. O IBC é um centro de referência nacional na área da deficiência visual, foi a instituição pioneira no atendimento a crianças e adolescentes cegos, surdocegos, com baixa visão e deficiência múltipla, da América Latina. Atua no processo educativo, e reinserção social das pessoas que perderam a visão almejando a autonomia. O público atendido é diverso desde a educação precoce ao ensino médio profissionalizante. A instituição possui o Mestrado Profissional em Ensino na Temática da Deficiência Visual — o primeiro curso stricto sensu na área da América Latina, institucionalizado no ano de 2019, é responsável ainda pela impressão de materiais em braile. No ano de 2024, completou 170 anos (Mazzotta, 1996; IBC, 2024).

[27]O diário foi utilizado para escrever palavras-chave, mapas conceituais e indagações. Contribuindo significativamente para revelar as tendências metodológicas e reflexões para o relatório final da tese (Yin, 2016).

utilização da bola de neve apresenta vantagens significativas, sobretudo no que diz respeito ao custo e ao tempo de coleta (Canales, 2006).

Dentre os tipos de amostragem bola de neve, foi escolhida a coleta de “acessibilidade ou por conveniência”, destituída de qualquer rigor estatístico. Amplamente utilizada em pesquisas exploratórias, valorizando as potencialidades das concepções ao invés do foco em números quantitativos com precisão (Canales, 2006; Vinuto, 2014).

Para a utilização do método bola de neve, faz-se necessário conhecer algumas especificidades da população e do subgrupo selecionado para a investigação. Quando não existir conhecimentos prévios, é imprescindível a formulação de hipóteses (Gil, 2008).

A amostragem em bola de neve foi organizada da seguinte maneira: inicialmente, selecionei três grupos sociais para realizar as entrevistas, considerando os seguintes critérios: **a)** professores de Geografia da rede pública; **b)** adultos com deficiência visual congênita que já participaram do Atendimento Educacional Especializado (AEE); **c)** professores do AEE ou profissionais responsáveis por orientar práticas inclusivas nas escolas e pela elaboração de materiais didáticos adaptados para estudantes com deficiência visual. Para cada grupo, escolhi um informante-chave e fiz convites diretos, utilizando contatos estabelecidos em eventos educacionais, atividades acadêmicas e outros espaços de diálogo.

Inicialmente, enviei convites para indivíduos com os quais já havia estabelecido contatos prévios, com exceção das pessoas com deficiência visual. Os primeiros participantes a aceitarem meu convite de forma imediata, por meio de áudio no WhatsApp, foram duas pessoas com cegueira congênita, indicadas por **uma informante-chave que orienta práticas inclusivas nas escolas**. Ambos participaram ativamente da pesquisa.

Em um segundo momento, a pesquisa foi apresentada a uma docente responsável pela orientação de práticas inclusivas nas escolas e pela elaboração de recursos didáticos do CAP, Londrina. Esse contato foi estabelecido por meio da minha rede pessoal, construída durante as formações e cursos realizados entre os anos de 2021 e 2023. Embora essa docente não tenha participado da entrevista semiestruturada, se tornou uma informante-chave, a partir da qual surgiram as duas indicações das pessoas com deficiência visual (cegueira congênita) e quatro indicações de docentes. Os convites foram então realizados e aceitos imediatamente.

É importante destacar que esse conjunto de docentes atuou diretamente no Atendimento Educacional Especializado, uma vez que, anteriormente, três professoras acompanharam a transição da classe especial para as salas de recursos multifuncionais no contexto da Educação Inclusiva, abordando diversos aspectos da Educação Especial e Inclusiva. Atualmente, exercem suas atividades no CAP e se dedicam aos alunos com deficiência visual, professores da educação básica e das salas de recursos. Portanto, não foi considerado necessário realizar novas entrevistas, pois as informações desse grupo se alinhavam com as do outro[28].

Foram convidados docentes que atuam nas salas de recursos multifuncionais e em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) inicialmente obtendo aceite, mas sem retorno posterior para realização das entrevistas semiestruturadas.

O **outro informante-chave, docente de Geografia**, indicou 30 contatos, para os quais foram enviados convites individualmente via WhatsApp. Sete aceitaram, no entanto, quatro retornaram e apenas três assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que é imprescindível para a pesquisa. Dessa forma, três narrativas foram consideradas para análise. Supõe-se que um dos principais fatores para não participarem da pesquisa foi a rotina exaustiva que incide na disponibilidade (mesmo esclarecendo que as questões poderiam ser respondidas em momentos oportunos dos participantes), tendo em vista que a maioria atua em várias escolas da cidade de Londrina.

Durante aplicação de oficina na residência pedagógica núcleo 2, do curso de graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), conheci uma docente de Geografia, realizei o convite e recebi aceite imediato. Em resumo, foram realizadas 10 entrevistas semiestruturadas, as quais contemplaram as características previamente estabelecidas. Entre os participantes, estavam dois adultos com deficiência visual congênita (cegueira), quatro docentes responsáveis pela orientação de práticas inclusivas nas escolas e pela elaboração de recursos didáticos no CAP – Londrina, e quatro docentes de Geografia.

[28]A amostragem torna-se saturada, quando não há novas indicações ou os contatos não trazem informações novas ao quadro de análise (Vinuto, 2014; Yin, 2016), por isso é importante que o pesquisador se mantenha atento a todas as nuances da pesquisa, através de reflexões contantes sobre o objetivo central da investigação. Optou-se por não realizar outras entrevistas, pois esse grupo apresentou múltiplas informações, proporcionando novas problemáticas para além das questões da entrevista semiestruturada.

As entrevistas semiestruturadas caracterizam-se por relacionar perguntas abertas, seguindo determinada ordem, no entanto, o pesquisador pode apresentar novas indagações visando esclarecimento. As entrevistas semiestruturadas foram marcadas por quatro momentos: **o contato inicial** (esclarecimentos a respeito da finalidade da pesquisa, relevância e necessidade da colaboração dos participantes da pesquisa, almejando a consolidação de elos de confiança); **realização da entrevista**, **registro das respostas** e por fim, as **transcrições e análises** (Marconi; Lakatos, 2003; Laville; Dionne, 1999).

Das entrevistas cinco entrevistas presenciais, quatro participantes autorizaram a gravação de voz utilizando o celular, tornando o processo rápido e contribuindo para transcrições detalhadas contemplando, as mesmas palavras, entonação de voz e gestos. Para cada hora gravada, utilizei aproximadamente sete a oito horas para realizar a transcrição, foi um processo vagaroso e de cuidado com a escrita e respeito com cada depoimento. Nesse processo, revivi as entrevistas (Queiroz, 1991) embrenhei-me em reflexões sobre a educação brasileira e sobre a docência. Para garantir a confidencialidade dos participantes da pesquisa, códigos foram atribuídos, assim como apresenta o quadro 12.

Quadro 12 - Códigos de referência para participantes da pesquisa

Atores sociais entrevistados	Códigos
Pessoas com deficiência visual	PDV01, PDV02
Docentes de Geografia	PGEO01
Docentes responsáveis pela orientação de práticas inclusivas nas escolas e pela elaboração de recursos didáticos	OERI01

Organização: Autora, 2024.

O método utilizado não é autônomo e horizontal, é dialógico e intencional, os atores sociais não são procurados por acaso, existem objetivos estabelecidos visando a troca com maior variabilidade de narrativas. Por conhecer os informantes-chave, os outros participantes da pesquisa sentiram-se confortáveis para responder às questões, estabelecendo elos de confiança, o que consequentemente contribuiu na coleta de dados. Torna-se importante mencionar que todos os participantes foram concebidos como protagonistas, que representam suas práticas, histórias e vivências de valores imensuráveis. A pesquisa não foi realizada “sobre”, mas “com” todos os atores sociais.

Trata-se de conhecer as concepções e práticas dos indivíduos a respeito de determinada temática, juntamente com dados históricos e informações bibliográficas. Durante as entrevistas semiestruturadas, optou-se por não interromper os participantes da pesquisa. As narrativas foram construídas livremente, principalmente nos momentos iniciais, marcados pela apresentação da pesquisadora e dos protagonistas, ao invés de uma “postura professoral” de quem compreende todas as nuances e facetas sobre o campo da pesquisa (Nogueira, 1968) deixei-me afetar pelas narrativas e tramas do cotidiano através dos entrelaçamentos dialógicos e de interação com o outro.

Para conhecer as concepções e perspectivas dos atores sociais da pesquisa, três roteiros (**Apêndice A, B, C**) foram elaborados conforme a atuação de cada grupo dos participantes da pesquisa, visando estabelecer relações e novas indagações sobre a temática da pesquisa, permitindo que o entrevistado construa um discurso, uma narrativa que fale da vida emaranhada, contraditória e caótica que é a vida cotidiana (Caiado, 2014). O roteiro foi dividido em três momentos: **1)** aproximação inicial com o participante da pesquisa; **2**) conhecendo as práticas sociais dos participantes da pesquisa e **3)** conhecendo as concepções e reflexões conceituais do participante.

As questões foram enviadas após a contextualização da pesquisa individualmente por *WhatsApp*, mediante o aceite e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no **Apêndice D**.

A coleta de dados foi iniciada após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, o registro do número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) é: **67605223.1.0000.5231 e Parecer n.º 6.031.004**. Visando a acessibilidade, foram sugeridas diversas formas de participação: virtualmente[29] por *WhatsApp* (chamada de vídeo; ligações; conversas por áudio ou texto), plataforma Google Meet ou Zoom, ou ainda ligações telefônicas (celular ou telefone fixo) ou presencialmente.

Todos os participantes com deficiência visual (cegueira congênita) optaram por não realizar a entrevista presencialmente, preferindo responder às questões por meio de texto no Word. O roteiro foi enviado em dois formatos: DOC, para edição no Word,

[29]A coleta de dados via ambiente virtual segue as orientações da Carta Circular da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) de 24 de fevereiro de 2021. Disponível em: http://www.uel.br/comites/cepesh/pages/arquivos/CartacircularCONEP.pdf

e PDF. Cabe destacar que todos os participantes utilizam tecnologias no seu cotidiano. Nesses formatos, também foram enviados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os quais foram assinados “em letra de forma – maiúsculas”.

As quatro entrevistas semiestruturadas com docentes responsáveis pela orientação de práticas inclusivas nas escolas e pela elaboração de recursos didáticos para estudantes com deficiência visual (CAP), foram realizadas presencialmente com duração de 30 minutos a 2 horas e 30 minutos. Os encontros presenciais proporcionaram a escuta para além das narrativas, o corpo se expressa, através dos gestos, postura corporal e do silêncio.

As entrevistas com docentes de Geografia ocorreram de duas maneiras: das quatro entrevistas realizadas, uma docente foi convidada a participar presencialmente, mas optou por responder por texto; dois docentes escolheram responder por texto; e apenas um docente preferiu que a entrevista fosse realizada presencialmente, em uma das escolas onde atua, permitindo a gravação de áudio (o celular da pesquisadora foi utilizado). Na entrevista presencial, além das narrativas, outros elementos ecoaram, os estudantes conversando no intervalo, som da sirene da escola, livros e cartazes. É um espaço de vivências, sonhos e sobretudo um lugar de transformação ou manutenção da realidade social.

Nessa ação de embrenhar-se pelas entranhas, desvelar e indagar, várias mensagens foram sendo geradas durante o processo: as narrativas dos participantes da pesquisa, mensagens silenciosas e novas reflexões sobre a temática, reforçando a concepção de que o ser-docente, ser-estudante são papéis subjetivos e inter-relacionados, existem vários elementos que incidem nas práticas desses atores, principalmente de caráter político e econômico, ocasionando novos delineamentos.

3.4 Análise das narrativas: leitura, reflexão, ressignificação e construção

A análise das narrativas dos participantes, provenientes da amostragem não probabilística realizada por meio da técnica bola de neve, foi conduzida com base no método indutivo, em consonância com os objetivos da tese. As categorias emergiram de uma leitura detalhada de cada entrevista, utilizando-se da análise de conteúdo proposta por Bardin (2020). Esse processo foi desenvolvido em três fases distintas destacadas pela autora: **1)** pré-análise, **2)** exploração do material e **3)** tratamento dos resultados, incluindo a inferência e a interpretação.

A análise de conteúdo, refere-se a um:

> **Conjunto de técnicas de análise das comunicações** visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de **descrição do conteúdo das mensagens indicadores** (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2020, p. 44, grifo meu).

Inicialmente, foi realizada a transcrição das entrevistas, um processo detalhado e demorado, no qual, para cada hora de gravação, foram necessárias cerca de sete a oito horas de transcrição. Vale ressaltar que a duração das entrevistas variou entre 30 minutos e 2 horas e 30 minutos. Essa etapa foi caracterizada pela organização do corpus, ou seja, do conjunto de documentos que compõem a investigação propriamente dita (Bardin, 2020).

Cada narrativa foi armazenada com um código exclusivo atribuído a cada participante, juntamente com a data, o dia e a duração da entrevista presencial. Os roteiros semiestruturados respondidos no Word e encaminhados por WhatsApp foram salvos com a data de recebimento. Após essa etapa cuidadosa e respeitosa em relação às narrativas, realizou-se uma nova leitura atenta de todas as entrevistas, levando em conta a diversidade de informações obtidas, a qual se justifica pela singularidade das vivências e práticas de cada participante da pesquisa.

Inicialmente, foram realizadas as leituras das narrativas dos dois participantes com deficiência visual (cegos), seguidas das leituras das narrativas das docentes responsáveis pela orientação e elaboração de recursos didático-pedagógicos do CAP-Londrina, e, por fim, das narrativas dos professores de Geografia. Vale destacar que os roteiros semiestruturados - apresentados nos **Apêndices A**, **B** e **C** - contêm questões diversificadas para cada ator social, conforme suas práticas e vivências. Nessa etapa, o diário de campo e as anotações das formações realizadas foram revisados por meio de uma nova leitura. Em síntese, o material foi organizado em núcleos temáticos, que se tornaram as categorias temáticas de análise (Bardin, 2020).

Na etapa subsequente, procedeu-se à identificação das narrativas, com especial ênfase nos trechos que se destacaram como mais significativos. Ou seja, os temas que se repetiram com maior frequência foram extraídos do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e por meio de formas de codificação para o registro das informações (Bardin, 2020). Embora todas as respostas tenham sido consideradas, o foco foi direcionado para os aspectos

alinhados aos objetivos da tese e ao roteiro de entrevistas. Isso se deve ao fato de que, nas entrevistas presenciais, as respostas não se apresentaram de forma linear ou conclusiva; ao contrário, desencadearam novas reflexões e levantaram problemáticas adicionais.

O principal objetivo dessa fase foi mapear as ideias emergentes de cada entrevista, com o intuito de identificar os elementos centrais que contribuíram para a construção das categorias analíticas propostas. Em seguida, procedeu-se ao tratamento dos resultados, à inferência e à interpretação, caracterizados por diversos polos de atenção. Nesse contexto, o instrumento de indução, representado pelo roteiro semiestruturado, foi utilizado para investigar e coletar os dados. A partir disso, buscou-se inferir as causas do fenômeno com base nas relações observadas entre as variáveis, o que envolveu a identificação e interpretação das interações entre causas e efeitos no estudo (Bardin, 2020).

3.5 Os atores sociais e protagonistas da pesquisa: histórias distintas e espaços entrelaçados

Quem são os participantes da pesquisa? Quais atividades realizam? De onde eles falam? Quais são suas histórias, concepções e experiências? Peço permissão e, principalmente, me desvinculo de certezas, opto por me basear no diálogo, ética, respeito, escuta e observação cuidadosa, para entrar na rotina dos atores sociais estudados, alterando o planejamento diário, interferindo em seu tempo, evocando lembranças que podem ser positivas ou negativas, mas desejando que a pesquisa atual promova reflexões que se transformarão em ações inclusivas.

Os espaços se entrelaçam, as pessoas envolvidas no estudo não são simples sujeitos, são construtores de novas perspectivas, trazem novos conhecimentos, compartilham suas práticas do ambiente em que estão inseridos, dos desejos e das experiências vividas. Nesse sentido, é fundamental que a pesquisa seja vista como um encontro entre as pessoas (Freitas; Kramer, 2007).

Pesquisar sobre as nuances da inclusão nas escolas, processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência visual e práticas educativas dos professores de Geografia, torna-se essencial para compreender a importância das escolas e as tensões presentes diante de políticas neoliberais. O movimento de

escutar-dialogar com docentes de Geografia, pessoas com deficiência visual (cegos), docentes responsáveis pela elaboração de recursos inclusivos, planejamento e orientação educacional (CAP, Londrina), é imprescindível para analisar a pluralidade presente nas escolas considerando as demandas sociais em toda a sua complexidade.

Essa trama que envolve a prática docente e o ser-docente configura uma dialética de resistência educacional frente às mazelas políticas e econômicas. Muitas vezes, sem perceber, os docentes realizam práticas inclusivas e transformadoras, tornando-se automático o ato de superar as aulas mecanicistas, possivelmente pelo desejo de fazer mais e contrapor os paradigmas estabelecidos. Tal ação reflete um posicionamento político, crítico e humanizador. Mover-se por percursos não delimitados pelos interesses capitalistas evidencia um movimento em direção a uma nova escola, na qual não há espaço para a exclusão, mas sim para a construção de uma escola democrática, inclusiva e plural.

1. **Pessoas com deficiência visual**: para além das definições e caracterizações médico-patológicas, são concebidas como atores sociais, com subjetividades, direitos e deveres. Pessoas que compreendem a Geografia, os lugares e paisagens para além do imagético, ultrapassando o que a visão abarca (Santos, 1988), as concepções são construídas pelo movimento, sons, odores e, em determinados casos, cores. Em um mundo múltiplo e plural, quem dita as regras e adota critérios de anormalidade? Definições arcaicas, simplistas e capacitistas precisam ser superadas, a deficiência ultrapassa a ideia de característica individual, evidenciando uma sociedade despreparada para a diversidade humana (Diniz, 2007).

A partir das definições funcionais sobre cegueira, baixa visão, os recursos didático-pedagógicos devem ser utilizados de acordo com as subjetividades de cada aluno, visando garantir sua autonomia. Portanto, é fundamental manter um diálogo constante com o estudante para conhecer suas preferências. Quais são os sons do espaço geográfico? Como podemos pensar em uma Geografia multissensorial? Esses saberes devem ser construídos a partir de reflexões sobre a prática docente, em um movimento de ressignificação pautado na ação democrática, inclusiva e libertadora (Freire, 2014; Libâneo, 2014).

As duas pessoas com deficiência visual congênita (cegos), entrevistadas compartilharam narrativas sobre um contexto histórico-social, relatando suas práticas e experiências, desde a fase escolar até os dias atuais, com ênfase na inserção no

mercado de trabalho e outros aspectos profissionais. Apresentaram narrativas sobre seus sonhos e as dificuldades enfrentadas nas vivências contraditórias da dialética entre inclusão-exclusão.

Primeiro participante da pesquisa: o roteiro da entrevista semiestruturada foi respondido por texto (Word). Do mesmo modo que o primeiro participante, este foi indicado por uma docente que atua no Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às pessoas com deficiência visual de Londrina. Possui cegueira congênita (glaucoma), perdeu a visão total aos sete anos. No ano em que a entrevista foi realizada, o participante estava com 25 anos, residindo em Londrina – PR. É formado em Letras Português pela UEL e concluiu uma especialização em Educação Especial Inclusiva.

Em seus relatos, destacou que o período no Ensino básico foi repleto de desafios, primeiramente por ser a época em que estava começando de fato a se falar de acessibilidade de forma mais significativa (meados dos anos 2000 – 2005). Estudava em Apucarana e nunca teve professor de apoio, no entanto, frequentava a sala de recursos onde aprendeu utilizar: reglete, máquina braile e Soroban, e a bengala durante as atividades de OM. O celular, computador, máquina Perkins, reglete e recentemente os óculos inteligentes são importantes aliados no cotidiano.

Durante o ensino superior foi acompanhado pelo Núcleo de Acessibilidade da UEL. Atualmente, é professor de português (temporário) da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED-PR). Considera que um dos maiores desafios são os retrocessos que a educação perpassa, principalmente com a origem de projetos neoliberais, e acredita que para a consolidação de práticas inclusivas na sala de aula, o diálogo entre docente-discente é fundamental.

Segundo protagonista da pesquisa: o roteiro da entrevista semiestruturada foi respondido por texto (Word). Esse participante foi indicado por uma docente que atua no Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual de Londrina. Possui cegueira congênita (glaucoma), perdeu a visão total aos cinco anos. No ano em que a entrevista foi realizada, o participante estava com 25 anos, morando em Londrina – PR com os pais. Terminou o Ensino Fundamental e Médio no ano de 2016 em escola pública, com acompanhamento pelo Instituto dos Cegos (atual Instituto Roberto Miranda).

Cursou Letras Português na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Durante o ensino superior, recebeu apoio do Núcleo de Acessibilidade (NAC) da instituição na adaptação dos materiais utilizados em sala. Em 2024, estava finalizando o mestrado

em literatura na UEL. Atua como professor na rede estadual de ensino em uma escola da zona norte da cidade de Londrina, há aproximadamente 1 ano e meio dando aulas de português. Em suas práticas educativas, utiliza computador, pois o Estado exige diversas plataformas (Educatron)[30], mas também recorre ao braile.

Por pouco tempo, aproximadamente 6 meses o município de Londrina ofereceu uma professora de apoio para acompanhá-lo no ensino regular. Segundo o participante da pesquisa, a principal tarefa da docente de apoio era ditar o conteúdo do quadro. Em síntese, foram os colegas de turma que sempre ajudaram, ditando, lendo e guiando pelos espaços na escola. Além da adaptação dos materiais, considera imprescindíveis o diálogo e a construção de aulas para além da transmissão de conteúdo.

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem e à prática docente, enfatiza-se a necessidade de os professores se aproximarem mais dos estudantes, em vez de interagir exclusivamente com o professor de apoio. Considera-se essencial a construção de uma relação de horizontalidade entre docente e discente, com a devida valorização dos conhecimentos prévios de todos os envolvidos. Destaca-se, ainda, a importância do uso de tecnologias, do Braille e da presença do docente especializado, cuja função é não apenas orientar e apoiar os outros professores, mas também colaborar na adaptação dos materiais necessários para atender às necessidades do estudante com deficiência.

2. **Docentes de geografia**: Quais práticas docentes habitam na escola? Como concebem a inclusão? De que forma apresentam a Geografia para os seus alunos? A deficiência é concebida como potencialidade ou como desvio? Uma característica identitária fixa e limitada? Quais são os anseios e motivações para ser-docente? Essas, entre tantas indagações, intensificaram a necessidade de escutar as narrativas da docência, permeadas por artesanias do ensinar-aprender.

O ofício que exercemos é moldado por influências sociais, culturais e políticas que vão além do ambiente escolar. Esses elementos são responsáveis por definir a

[30] Em síntese, é uma iniciativa adotada pelo Governo do Paraná e consiste em um dispositivo que inclui uma TV de tela plana conectada a um computador e uma webcam, com acesso à internet via wifi. Esse projeto impulsionado pela pandemia adota a abordagem neoliberal ao transferir recursos públicos, o conhecimento dos professores, o currículo escolar e a prática pedagógica para empresas privadas, deslocando o foco da aprendizagem para dados, planilhas e resultados de testes padronizados. Todos na rede estadual do Paraná estão sentindo os efeitos da plataformização. Os educadores estão sendo sobrecarregados com o constante fluxo de novas demandas e aplicativos, e os alunos estão sendo afastados do conhecimento crítico e autônomo, tornando-se clientelas, meros objetos da lógica neoliberal (APP, 2024).

identidade e o papel do professor. Faz parte de nosso dever de ofício ter sensibilidade para escutar a realidade e vivências do lugar onde se formam as crianças, adolescentes e jovens de forma atenta e renovada. Todo ofício é uma arte reinventada que exige escuta e sintonia com a vida e com o humano (Arroyo, 2013).

A docência não está inerte aos percalços do cotidiano, está diretamente articulada com a dinâmica da vida, marcada pelo encontro entre as gerações, reflete intencionalidade, trata-se também de um ato político. Não há brechas para neutralidade, toda prática possui significado (Freire, 2014). Sob essa ótica, a construção de práticas transformadoras, dialógicas-inclusivas depende ainda da nossa ação docente, da compreensão do mundo e das concepções que defendemos, "[…] nós definimos em função do protótipo de ser humano que pretendemos formar" (Arroyo, 2013, p.80).

Quatro docentes de Geografia destacaram as nuances do ser-docente e as tramas envolvendo a educação, relações sociais e relações de poder, alegrias e frustrações, principalmente no tocante à desvalorização da educação. Mas, há outro lado potente, a transformação social que a educação proporciona, a construção de novos caminhos destoantes do objetivo da educação mecanicista e neoliberal. São narrativas que ressaltam as vivências na sala de aula entre 15 e 40 anos, momentos marcados por tempos-espaços e subjetividades. Tarefa difícil de colocar em parágrafos os sentimentos que ecoaram no processo de escuta, escrita e transcrição das narrativas, já que se trata do fazer-refazer docente, é a síntese do pulsar da Geografia na escola.

Primeira entrevista semiestruturada presencial e via WhatsApp com professora de Geografia: o primeiro contato ocorreu na oficina "Os mapas táteis e o ensino de Geografia inclusivo" realizada durante o estágio docência do doutorado no ano de 2023, na residência pedagógica núcleo 2, do curso de graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), com duração de quatro horas. Na ocasião, foi notável o interesse da docente para conhecer as possibilidades-potencialidades metodológicas de tal recurso e compreender quais as características e subjetividades das pessoas com deficiência visual, no mesmo dia o convite para participação da pesquisa foi realizado, obtendo aceite imediato.

O encontro presencial ocorreu no dia 17 de agosto de 2023 na escola onde atua. O tema, objetivos da pesquisa foram apresentados, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sanando dúvidas. A docente optou por

responder ao questionário por texto (Word) enviando individualmente via WhatsApp. No entanto, faz-se importante ressaltar que no encontro presencial, diversos elementos foram destacados: tempo de atuação na rede básica; principais recursos didáticos utilizados na sala de aula; desafios-motivações diárias da docência.

No ano em que o roteiro semiestruturado foi respondido, a docente estava com 41 anos. Concluiu a Graduação em Geografia no ano de 2007 e possui uma especialização. Sua carga horária de trabalho é de 40 horas semanais. O primeiro contato com estudante com deficiência visual foi no ano de 2014, em uma turma do 6° ano. De acordo com suas práticas, considera essencial a utilização de imagens, vídeos, música, trabalho de campo e metodologias ativas durante o processo de ensino-aprendizagem, almejando a construção de conceitos geográficos complexos.

Segunda entrevista semiestruturada via WhatsApp com professora de Geografia: este participante foi indicado por uma docente de Geografia, o convite foi realizado individualmente via WhatsApp no dia 04 de abril de 2024, o tema, objetivo, justificativa e o TCLE foram apresentados. Na ocasião, foram destacadas as possibilidades para responder à entrevista semiestruturada. O docente optou por responder por texto (Word), retornando via WhatsApp.

No ano em que o roteiro semiestruturado foi respondido, o participante estava com 55 anos. Concluiu a Graduação em Geografia no ano de 2001, possui especialização em ensino de Geografia (2003). O primeiro contato com estudantes com deficiência visual foi nos anos de 2012 e 2016. Assim como a primeira docente, possui carga horária de 40 horas semanais, atua como professor de Geografia da Secretaria de Educação do Estado do Paraná há 15 anos. A tecnologia é amplamente utilizada em suas aulas de Geografia, com ênfase para atividades realizadas no laboratório de informática, no entanto, utiliza metodologias diversificadas, como Rotação por Estação, Sala de Aula Invertida e aulas tradicionais, expositivas.

Terceira entrevista semiestruturada via WhatsApp com professora de Geografia: essa participante foi indicada por uma docente de Geografia, o convite foi realizado individualmente via WhatsApp no dia 04 de abril de 2024, obtendo aceite imediato. A professora, optou por responder a entrevista semiestruturada por texto (Word). No ano em que a entrevista foi realizada a docente estava com 59 anos, atua como professora de Geografia pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná há mais de 30 anos, com carga horária de 20 horas semanais, além disso, é doutoranda da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

Novas possibilidades de ensinar-aprender Geografia foram imprescindíveis em todos os anos do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, marcados pela presença-encontro com estudantes com deficiência visual na sala de aula. A docente utiliza diversos recursos em suas aulas, quadro, livro didático, projetor-data show, aparelho TV, mapas, imagens, vídeos, globos físicos, música, mídias digitais, e metodologias variadas, como, por exemplo: aula expositiva dialogada, atividades de pesquisa, atividade com o livro didático (seja por meio de textos, imagens ou exercícios), atividades em grupos ou duplas, ressaltou ainda, a necessidade de realização de aulas que proporcionem a aprendizagem significativa e a criticidade, considerando essencial temas que articulem o cotidiano.

Quarta entrevista semiestruturada realizada presencialmente com professor de Geografia: durante o Encontro de Ensino de Geografia da Universidade Estadual de Londrina, o professor falou sobre seu amor pela docência e pela geografia e despertou meu interesse em conhecer suas práticas e artesanias da docência. O convite para participar da pesquisa foi realizado no dia 29 de abril de 2024, com aceite imediato. A entrevista semiestruturada ocorreu em 9 de maio de 2024 na instituição de ensino em que atua como professor.

O processo de escuta-atenta teve duração de aproximadamente 2 horas. No momento da entrevista, o participante da pesquisa com 59 anos, atuava como professor de Geografia na Secretaria de Educação do Estado do Paraná há 36 anos, com 15 aulas e 5 de hora atividade (HA), totalizando 30 aulas e 10 de HA. Além disso, leciona na rede particular, com 12 aulas. Concluiu a graduação em Geografia (licenciatura e bacharelado) na Universidade Estadual de Londrina em 1988, possui Especialização em Educação Especial, Didática e Metodologia do Ensino, e Mestrado em Dinâmica Socioambiental pelo Programa de Pós-graduação em Geografia da mesma universidade em 2016.

Durante sua experiência de 36 anos como professor, não teve contato com alunos com deficiência visual. Segundo ele, esse elemento foi motivador e despertou interesse para participar da pesquisa. Utiliza recursos tecnológicos e metodologias diversificadas durante suas aulas, com destaque para: metodologias ativas, Storytelling[31], Sala de aula Invertida; seminários com autoavaliação; dinâmica em

[31]Segundo o docente, consiste em uma metodologia para contar histórias, com ênfase para temáticas envolvendo Guerra Fria, Mundo Bipolar, Corrida Armamentista Espacial, entre outros, relacionados à

pares; pesquisa; Clube do Livro; Clube Ambiental e trabalho de campo. Em síntese, destacou que busca a construção de aulas motivadoras e críticas, fugindo das tradicionais e mecanicistas.

Todos os docentes de Geografia destacaram que a formação continuada é essencial, mesmo aqueles que já tiveram contato e experiência com os estudantes com deficiência visual. Elemento este, que reforça a necessidade de planejar-executar práticas didáticos pedagógicas inclusivas no ensino de Geografia, compreendendo as especificidades desses estudantes e as facetas entorno da inclusão e da deficiência.

3. **Docentes responsáveis pela elaboração de recursos inclusivos, planejamento e orientação educacional:** A Constituição de 1988 já ressaltava no Capítulo III – "Da educação, da cultura e do desporto" no artigo 208 que é responsabilidade do Estado garantir o Atendimento Educacional Especializado para as pessoas com deficiência, de preferência na rede regular de ensino (Brasil, 1988) com possibilidade de realização em outras instituições de ensino, designando brechas para os atores sociais pertencentes ao espólio político da educação especial segregada (Mendes, 2006; Garcia, 2017).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi estabelecida em 2008. Outros decretos, como o Decreto 6.571/2008, estabeleceram o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas básicas. O Decreto 7.611/2011 estabeleceu a política de financiamento pública para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), estabelecendo duplo financiamento (Brasil, 2008; Brasil, 2011).

Com a regulamentação do AEE os estudantes público-alvo da Educação Especial, têm direito de frequentar as Salas de Recursos Multifuncionais no contraturno e o ensino regular. Essa mediação visa contribuir no processo de ensino e na inclusão dos estudantes com deficiência da rede pública de ensino (Brasil, 2005).

São diversas as atribuições exigidas aos docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE). No caso dos estudantes com deficiência visual, alguns conhecimentos são fundamentais: adaptar materiais em caracteres ampliados para o uso de alunos com baixa visão, além de disponibilizar outros materiais didáticos; promover e apoiar a alfabetização e o aprendizado do sistema Braille; realizar

---

Geografia e conteúdos elencados para cada turma. Além da apresentação em grupos, os estudantes são responsáveis pela elaboração de vídeos e desenhos.

adequações necessárias para o uso de tecnologias de informação e comunicação, entre outros (Brasil, 2006).

Um conjunto de políticas foram implementadas, mas os estudantes com deficiência estão de fato incluídos? Quais são as práticas realizadas? Foi diante desse contexto, que foram realizadas 04 entrevistas semiestruturadas com docentes que atuam no Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual - CAP Londrina.

No início, a intenção era entrevistar exclusivamente professores das Salas de Recursos Multifuncionais que atendem alunos com deficiência visual. Apesar dos convites enviados, não houve retorno, mesmo após aceitação. Por isso, um grupo que havia realizado formações presenciais entre os anos de 2021 e 2024 foi convidado, com aceitação imediata e participação ativa. As entrevistadas compartilham suas experiências com professores da educação básica, alunos com deficiência visual, professores das salas de recursos multifuncionais e comunidade. Três delas já tiveram experiência em classes especiais e posteriormente em salas de recursos.

Primeira entrevista semiestruturada presencial com responsável pela elaboração de recursos inclusivos, planejamento e orientação educacional: a entrevista foi realizada no dia 27 de junho de 2023 presencialmente, no Centro de Apoio Pedagógico onde a participante da pesquisa trabalha, com duração de aproximadamente 1 hora e 30 minutos. Esse contato foi estabelecido em cursos e formações presenciais de que participei entre os anos de 2021 e 2023, realizados pelo Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual (CAP-Londrina) responsáveis por atender 91 municípios da região, e cinco Núcleos Regionais de Educação: Apucarana, Cornélio Procópio, Ibaiti, Ivaiporã, Jacarezinho, além de Londrina.

Durante a entrevista, a pedagoga de 45 anos mencionou sua atuação na elaboração de recursos didáticos táteis para pessoas com deficiência visual, como mapas, painéis e esquemas táteis, além da adaptação de livros e provas, como a Prova Paraná. Anteriormente, trabalhava em um colégio e posteriormente em uma faculdade no setor administrativo.

A pedagoga destaca que o início de suas práticas foi marcado pela transição do setor administrativo para a compreensão de novas formas de leitura do mundo, aprendendo o braile, soroban, técnicas de Orientação e Mobilidade (OM) e outros recursos para garantir a acessibilidade “[...] senti que não sabia nada (pausa) porque

quando você entra aqui, você tem que aprender tudo, braile, soroban, tipos de deficiência visual, mobilidade, acessibilidade, você aprende tudo!” **(OERI01, 45 anos)**.

Em 2020, teve o primeiro encontro com pessoas com deficiência visual ao começar a atuar no Centro de Apoio Pedagógico. Destaca que o fato de trabalhar cotidianamente com esses estudantes não considera que conhece todos os recursos e subjetividades, é um processo contínuo e coletivo.

Segunda entrevista semiestruturada presencial com responsável pela elaboração de recursos inclusivos, planejamento e orientação educacional: a entrevista foi realizada no dia 27 de junho com duração de 30 minutos, no Centro de Apoio Pedagógico onde a participante da pesquisa trabalha, no ano em que a entrevista foi realizada a participante estava com 63 anos. Possui graduação em Pedagogia (2004) e um curso adicional de materiais didáticos para pessoas com deficiência visual na Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Cornélio Procópio – FAFICOP.

O primeiro contato com pessoas com deficiência visual, foi com a filha caçula, que perdeu a visão no ano de 1994, fato esse, que contribuiu para a escolha de suas práticas educacionais. Fora do ambiente familiar, o contato foi ampliado no ano de 2004 no Instituto Roberto Miranda. No ano de 2009, iniciou as atividades no Centro de Apoio Pedagógico, ministrando o curso sobre o Sistema Braille, elaboração de recursos táteis e atuando na Sala de Recursos de um colégio localizado na zona oeste da cidade de Londrina.

Ressalta que a inclusão ocorre por meio da coletividade, configurando-se como um ato de resistência. Está atrelada à política, sendo defendida e negligenciada por muitos. Os diversos atores favoráveis à inclusão precisam unir forças para buscar seus direitos. Ademais, entende que deve ser um processo que envolva sensibilização, acolhimento e aprendizado **(OERI02, 63 anos).**

Terceira entrevista semiestruturada presencial com responsável pela elaboração de recursos inclusivos, planejamento e orientação educacional: A entrevista ocorreu no dia 27 de junho e teve uma duração aproximada de 2 horas, sendo realizada no Centro de Apoio Pedagógico onde a participante da pesquisa exerce sua função. Possui graduação em Pedagogia, concluída em 2006, além de uma Pós-graduação em Orientação e Supervisão em Educação Especial e Psicopedagogia, finalizada em 2021. No ano em que a entrevista ocorreu, tinha 42 anos. O primeiro contato direto, com estudantes com deficiência visual foi no ano de

2013, no entanto tem um irmão com deficiência auditiva, considera que esse elemento ajudou a refletir – planejar metodologias e recursos inclusivos.

Atua há uma década no atendimento a pessoas com deficiência visual, após ter trabalhado por 12 anos na área administrativa de uma escola estadual. Atualmente, dedica-se ao ensino do Soroban, à adaptação de livros em Braille e a atividades administrativas no Centro de Apoio Pedagógico, voltado para o atendimento a pessoas com deficiência visual. Além disso, realiza trabalho voluntário na área da deficiência visual na igreja.

A participante menciona que fez parte da “classe especial”, onde eram atendidos alunos com diferentes deficiências, realizando as mesmas atividades. Essa sala estava situada no final do corredor e os estudantes não tinham interação com os demais, configurando uma inclusão apenas aparente e enganosa. Ressalta que a deficiência visual é uma das áreas mais desafiadoras na Educação Especial, pois não existe um modelo único ou material didático padronizado, embora outras áreas também enfrentem suas próprias dificuldades.

Quarta entrevista semiestruturada presencial com responsável pela elaboração de recursos inclusivos, planejamento e orientação educacional: A entrevista ocorreu no dia 09 de novembro de 2023, com duração de aproximadamente 2 horas e 30 minutos, no Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual.

Quando a entrevista foi realizada, a participante tinha 49 anos, possuía graduação em Educação Física (1999) e pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva e em Neuropsicopedagogia (2000). Iniciou os trabalhos no CAP, em abril de 2022, porém anteriormente teve contato com alunos com deficiência visual no ensino regular, entre os anos de 2015 e 2018.

O interesse pela área surgiu durante o magistério, quando uma professora abordou brevemente a Educação Especial, e por influência de um professor de Educação Física que trabalhava com recreação e temas relacionados a crianças com deficiência. Inicialmente, a intenção da participante da pesquisa era desenvolver atividades educativas voltadas para indivíduos com deficiência física, especialmente aqueles com perda parcial ou total de membros (amputados). No entanto, ao perceber a escassez de oportunidades nesse campo em Londrina, durante sua graduação em Educação Física, acabou mudando seus planos.

Além disso, o estágio no Instituto Londrinense de Educação para Crianças Excepcionais (ILECE), realizado durante a graduação, também contribuiu para sua escolha de atuar na Educação Especial e Inclusiva. A docente teve experiência em diferentes espaços, desde a classe especial até a sala de recursos, e na educação básica, como professora de Educação Física. Considera que a inclusão ocorrerá quando houver ênfase nas potencialidades dos indivíduos e a superação das práticas capacitistas e limitantes, que analisam as pessoas unicamente pela deficiência.

Todos os participantes da pesquisa, com suas especificidades e práticas, enfatizaram os desafios cotidianos. Suas narrativas são repletas de intencionalidades. Enquanto os estudantes com deficiência visual vivenciavam os processos de integração e inclusão escolar, os professores do Centro de Apoio Pedagógico planejavam formas de efetivação da inclusão escolar, assim como os professores de Geografia da educação básica, com carga horária exaustiva, buscavam tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo, diante de diversos contextos escolares e das políticas neoliberais que ultrapassam os muros da escola.

4. EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA: FUNDAMENTOS PARA UMA ESCOLA DAS DIFERENÇAS

> Mas é precisamente o contrário que é patente, dizem os espíritos superiores. É evidente **aos olhos de todos que as inteligências são desiguais**. Primeiramente, **não há natureza de dois seres idênticos**. Observai as folhas que caem dessa árvore. Elas vos parecem exatamente parelhas. Observai mais de perto, para vos dissuadirdes. Em meio a esses milhares de folhas, não há duas assemelhadas. **A individualidade é a lei do mundo** (Rancière, 2020, p.73, grifo meu).

Rancière (2020) utiliza a metáfora das folhas de uma árvore para ilustrar que, à primeira vista as folhas parecem iguais mas, ao observar seus detalhes com atenção percebemos que são únicas. Da mesma forma, as inteligências humanas são diversas; a diferenciação entre os sujeitos é ilimitada, não se adequando a rótulos, comparações ou modelos fixos, somos sujeitos múltiplos. A inclusão educacional das pessoas com deficiência é complexa, e decorre de diversas questões estruturais nas escolas, como a falta de acessibilidade e a inexistência de recursos adequados para atender às subjetividades dos estudantes. Além disso, há a barreira atitudinal, que se manifesta de duas maneiras.

Por um lado, temos docentes que se sentem despreparados para atuar com estudantes com deficiência, mas que, de alguma forma tentam tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo. Por outro lado, há aqueles que delegam essa responsabilidade ao professor especializado, acreditando não ter a formação necessária para isso. Essa diversidade de atitudes evidencia a complexidade do processo de inclusão e a necessidade de abordagens integradas, apoiando-se nas perspectivas emergentes. Essas iniciativas vão além do chão da escola; é fundamental a criação de políticas públicas pautadas na justiça social e na inclusão.

A tarefa de incluir todos os alunos é, de fato, desafiadora, exigindo um processo de ressignificação das práticas e uma reflexão constante. Contudo, é ainda mais árduo ignorar as diferenças e excluí-las. Negar as especificidades dos estudantes não só limita e enrijece o potencial de cada um, mas também fragmenta e compromete o ambiente de aprendizagem. Uma sala de aula inclusiva reconhece e celebra essas diferenças; as estratégias para beneficiar a todos podem não surgir de forma imediata,

mas se desenvolvem a partir de relações horizontais com os outros. É por meio da interação social que nos desenvolvemos (Vigotski, 2021).

Uma escola inclusiva possibilita o desenvolvimento de todos, a partir de um viés democrático e equitativo (Saviani, 2003). Nesse contexto, a inclusão, ao exigir ressignificações, apresenta novas definições para os conceitos de Escola, Educação, Docente, Discente, Deficiência e Ensino de Geografia. Nesse emaranhado de concepções, é possível compreender como as formas de ensinar e aprender estão interligadas e como a Geografia está sendo vivenciada no cotidiano escolar, especialmente na educação básica das instituições públicas, diante da crise paradigmática da Educação Especial.

4.1 Diálogos iniciais com participantes da pesquisa: Espaços, narrativas e dinâmicas cotidianas

A escola se tornará um espaço inclusivo quando todos se tornarem tanto Atores quanto Autores. Parte-se do pressuposto de que nem todos os que vivenciam o cotidiano escolar participam dos processos decisórios (Carvalho, 2014). No entanto, todos são sujeitos históricos e sociais, podendo contribuir para a construção de uma escola para todos (Vigotski, 2021). Os participantes da pesquisa vivenciam diversos espaços no município de Londrina – PR, cujos múltiplos trajetos e bairros compõem o cotidiano de todos. Além disso, outros aspectos também contribuem para a articulação de suas práticas e narrativas, uma vez que todos estão diretamente inseridos nas vivências escolares.

Todas as pessoas com deficiência visual (cegueira congênita) relataram inúmeros desafios durante o ensino regular. É importante destacar que a idade dos participantes é de 25 anos e que todos vivenciaram a dinâmica educacional da década de 1990, período em que começaram as discussões sobre acessibilidade, inclusão e Atendimento Educacional Especializado, com ênfase no novo papel dos estudantes com deficiência na educação básica, especialmente nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Apesar dos desafios enfrentados, nenhum dos entrevistados desistiu do processo de escolarização, o que é significativo, considerando que os estigmas, além da invisibilidade dos sujeitos, causam exclusão e marginalização social. Os significados atribuídos à deficiência determinam o tratamento e o posicionamento

desses indivíduos na sociedade (Diniz, 2007; Linton, 1998).

Os participantes com deficiência visual (cegueira congênita) enfatizaram: “Nunca tive professor de apoio. Mesmo em um contexto recente de discussões sobre acessibilidade. Felizmente tive professores que sempre buscavam adaptar os materiais de Geografia” **(PDV01, 25 anos)**. “Por pouco tempo, o município de Londrina ofereceu uma professora de apoio. Basicamente, ditava o que o professor escrevia no quadro. Isso durou apenas alguns meses. No geral, sempre foram os colegas de turma que me ajudaram, seja ditando, lendo, guiando na escola etc.” **(PDV02, 25 anos)**.

De acordo com os relatos, havia pouco diálogo com os docentes do ensino regular e professor de apoio, e pouca articulação entre o professor do ensino regular e o professor especialista. No entanto, existia uma busca pela elaboração de recursos táteis e materiais adaptados para atender às necessidades dos estudantes. Em alguns casos, entretanto, não era possível oferecer o atendimento adequado a todos os estudantes com deficiência ou com outras especificidades. Os participantes destacaram que os colegas de classe colaboravam de forma significativa **(PDV01, 25 anos; PDV02, 25 anos).**

Nesse sentido, emergem quatro elementos que marcaram a educação básica: a invisibilidade da pessoa com deficiência, as práticas de exclusão na sala de aula — evidenciando a exclusão dentro da inclusão —, a dicotomia entre práticas docentes baseadas em relações verticais e práticas inclusivas, e, por último, o trabalho cooperativo e colaborativo. Esses elementos estão destacados na figura 3.

Figura 3 - Arcos do Processo de Inclusão das Pessoas com Deficiência Visual na Educação Básica

Fonte: Categorias das narrativas dos participantes da pesquisa, acervo da pesquisadora.
Organização: Autora, 2024.
Descrição da imagem: A imagem apresenta uma série de oito círculos conectados, distribuídos entre os lados direito e esquerdo. No centro, há um círculo com contorno vermelho, contendo a expressão em caixa alta: “PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO REGULAR, RESISTÊNCIA”. À direita, os círculos, com contorno azul, estão conectados entre si. O primeiro círculo exibe a frase em caixa alta: “VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS”, seguido por: “ESCUTA ATENTA-RENOVADA”, “EDUCAÇÃO DIALÓGICA-INCLUSIVA” e, por fim, “COLABORAÇÃO E COOPERAÇÃO”. À esquerda, os círculos com contorno preto também estão conectados, apresentando, respectivamente, as frases: “EXCLUSÃO NA INCLUSÃO”, “INVISIBILIDADE” e “RELAÇÕES VERTICALIZADAS”.

A **invisibilidade** da pessoa com deficiência é moldada predominantemente pelo modelo médico, que a trata de maneira reducionista, desconsiderando outras formas de ser e de compreender o mundo. Essa invisibilidade permeia todas as instâncias da sociedade, revelando-se não apenas em relação às pessoas com deficiência, mas também em corpos que fogem dos padrões de normalidade, incluindo questões de gênero e raça. Trata-se de uma concepção histórica e social que hierarquiza, estigmatiza e impõe juízos de valor (Diniz, 2009; Hooks, 2017; Piccolo, 2023).

Essa invisibilidade se manifesta no diálogo pontual entre o estudante com deficiência e o professor do ensino regular, que frequentemente atribui a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem ao professor de apoio. A colaboração e a busca pela inclusão, por sua vez, ocorrem de maneira mais significativa por parte dos colegas de classe, embora, em alguns casos, os docentes do ensino regular também busquem adaptar os materiais. Essa concepção é característica de muitos professores das turmas de ensino regular, que veem os docentes que atuam com o público-alvo da Educação Especial como detentores de uma formação e habilidades específicas para o trabalho educativo (Stainback; Stainback, 1999; Sage, 1999).

Práticas baseadas nesses pressupostos sugerem a ausência do estudante, desconsiderando sua presença e voz na sala de aula, bem como suas diferenças potencializadoras, anseios, questionamentos e vivências. Além disso, esse contexto evidencia as fragilidades da prática educativa e a falta de intencionalidade didático-pedagógica.

A **exclusão dentro da inclusão** torna-se evidente quando os estudantes com deficiência não encontram as condições de acessibilidade necessárias, entendendo a inclusão apenas como a presença no ensino regular: “O aluno é incluído apenas no sentido de estar em sala de aula, mas não como aluno de fato” **(PDV02, 25 anos)**.

Não basta a presença física em um espaço considerado comum, se as práticas são homogeneizadoras e verticais (Carvalho, 2014). É fundamental considerar todo o contexto, com ênfase nos estilos de aprendizagem (Dunn; Dunn, 1984; Libâneo, 2014). O foco não deve estar centralizado apenas no estudante com deficiência, mas em como tornar o conteúdo compreensível para todos. O saber-fazer da docência não é algo fixo, as concepções são outras, os alunos são diversos.

A **dicotomia entre as relações verticais e as práticas inclusivas** se revela na ausência de diálogo, na rigidez das ações-reflexões e na falta de valorização, respeito e ética em relação ao outro. Nesse silêncio, muitos estudantes com deficiência continuam sem ser ouvidos, o que evidencia uma negação das diferenças. Essa situação frequentemente reflete o despreparo na formação docente, uma vez que os conteúdos dos cursos de licenciatura apresentam poucas articulações com as realidades concretas da escola (Libâneo, 2014).

Em contrapartida, valorizar a experiência social concreta dos estudantes com deficiência visual na composição da práxis educativa possibilita o reconhecimento

desses indivíduos como cidadãos, com direitos e deveres e com uma atuação diversificada conforme seu contexto de vivência e interesses. Portanto, é crucial compreender que o trabalho docente é inseparável da prática social; essa dialética pode tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo e inclusivo. No entanto, o docente precisa ser hospitaleiro às novas bagagens dos discentes, concebidas não como fardos, mas como múltiplas formas de ser (Libâneo, 2014; Gasparin, 2012)

Inserindo-se em um dos pressupostos para escolas inclusivas, **o trabalho cooperativo e colaborativo** é destacado pelos participantes da pesquisa, envolvendo múltiplos atores: professores de Geografia que tornavam os materiais acessíveis e colegas de classe que ditavam textos e guiavam os estudantes pela escola. Mas esses estudantes receberam alguma formação para lidar com as diferenças? Na verdade, eles compreenderam a deficiência como apenas uma das inúmeras características de um indivíduo e escolheram, em vez de excluí-los, optaram por eliminar as barreiras atitudinais.

As práticas colaborativas ganharam importância no início dos anos 2000, uma vez que a perspectiva da Educação Inclusiva estava modificando o panorama educacional. Essa nova dinâmica levou ao crescimento da colaboração nas instituições de ensino, tornando o conceito de colaboração uma peça-chave para atender às situações complexas dos sistemas de educação contemporâneos (Capellini; Zerbato, 2022). Assim, no que diz respeito às metas da inclusão escolar, especialistas, docentes de educação especial e da educação comum devem prezar pela prática educativa em conjunto, almejando o desenvolvimento de todos os estudantes, concepção essa que reforça que as funções não devem ficar restritas (Vilaronga; Mendes; Zerbato, 2016; 2023).

A esse respeito Stainback e Stainback (1999), enfatizam que a inclusão ultrapassa a concepção de prestação de serviços, diz respeito a um paradigma de pensamento e ação. Trata-se de uma responsabilidade fundamentada na equidade e justiça social, essa ação exige comprometimento de todos os membros da escola, para promover a aprendizagem cooperativa e consequentemente relacionamentos sociais positivos. Assim, a sala de aula inclusiva é uma comunidade de aprendizagem, não existe adequação “normal” “anormal”, todos se beneficiam. Esse contexto educacional proporciona o desenvolvimento e valorização das diferenças (Valle; Connor, 2014).

Com relação prática dos docentes de Geografia, foram enfatizados uma série de fatores que deveriam ser modificados, abrangendo desde a estrutura das escolas até as condições de trabalho dos docentes. Essas condições não são estáticas; ao contrário, são moldadas por todas as nuances do ambiente escolar. Os entrevistados atuam em escolas públicas de diferentes regiões da cidade de Londrina, há períodos que variam de 15 a mais de 30 anos.

Das quatro narrativas, três destacaram a experiência de lecionar para estudantes com deficiência visual, mas expressaram a sensação de não estarem adequadamente preparados para tal. Os docentes consideram essencial tanto a formação especializada quanto a disponibilização de recursos para atender a essas demandas. Essas percepções estão em consonância com os resultados da pesquisa de Manzini (2018), que aponta a pouca ou a ausência de formação específica para trabalhar com alunos com deficiência nas escolas, um problema recorrente tanto na formação inicial quanto na formação continuada.

Apenas um dos professores, que atua há mais de 30 anos nunca teve contato com estudantes com deficiência visual e demonstra surpresa por nunca ter contado com a presença desses estudantes, no entanto, já realizou uma especialização de Educação Especial e Inclusiva e Especialização em Didática e Metodologia do Ensino, objetivando se preparar para a chegada desses alunos. Além do ensino regular, no ano em que a entrevista foi realizada (2024) realizava atividades de pesquisa com uma turma de estudantes com altas habilidades e superdotação na mesma escola.

Mesmo diante das práticas diferenciadas, tanto em escolas, tempo-espaço distintos, as narrativas se entrecruzaram quando todos destacaram a importância da Geografia para formação do pensamento crítico e autônomo, permitindo estabelecer relações com o cotidiano e com a própria existência. É notável o amor pela sala de aula e pela educação, mesmo diante dos diversos desafios que afetam diretamente a prática docente, resultando não apenas em desgaste físico, mas também emocional. Todos demostraram que o ofício docente não é formado por linearidades, e claro que se tornaria mais benéfico se todos os estudantes estivessem dispostos a aprender, se todas as escolas tivessem estrutura adequada, além da colaboração de toda escola e com apoio do governo, ultrapassando a lógica neoliberal (Carvalho, 2002).

Não obstante, uma docente destacou que mesmo diante dos desafios é importante seguir persistindo, insistindo na educação **(PGEO03, 59 anos)**. Ser docente é também ser resistência. Nesse percurso geográfico, os caminhos dos

estudantes com deficiência e dos professores de Geografia se entrecruzam, de maneiras diferentes, ambos vivenciam em seu cotidiano a importância de se manterem presentes e ocupar espaços, mesmo diante das inúmeras forças que tentam inibir, inviabilizar e coagir suas práticas.

Essas concepções corroboram com as ideias defendidas por Carvalho (2002), que enfatiza a necessidade de reconstrução das práticas educativas na escola. Para isso, é fundamental que os governantes intensifiquem os investimentos na área, garantindo melhores remunerações para os professores e promovendo melhorias na infraestrutura das escolas, assegurando acessibilidade a todos, especialmente para aqueles que historicamente têm sido excluídos, como as pessoas com deficiência.

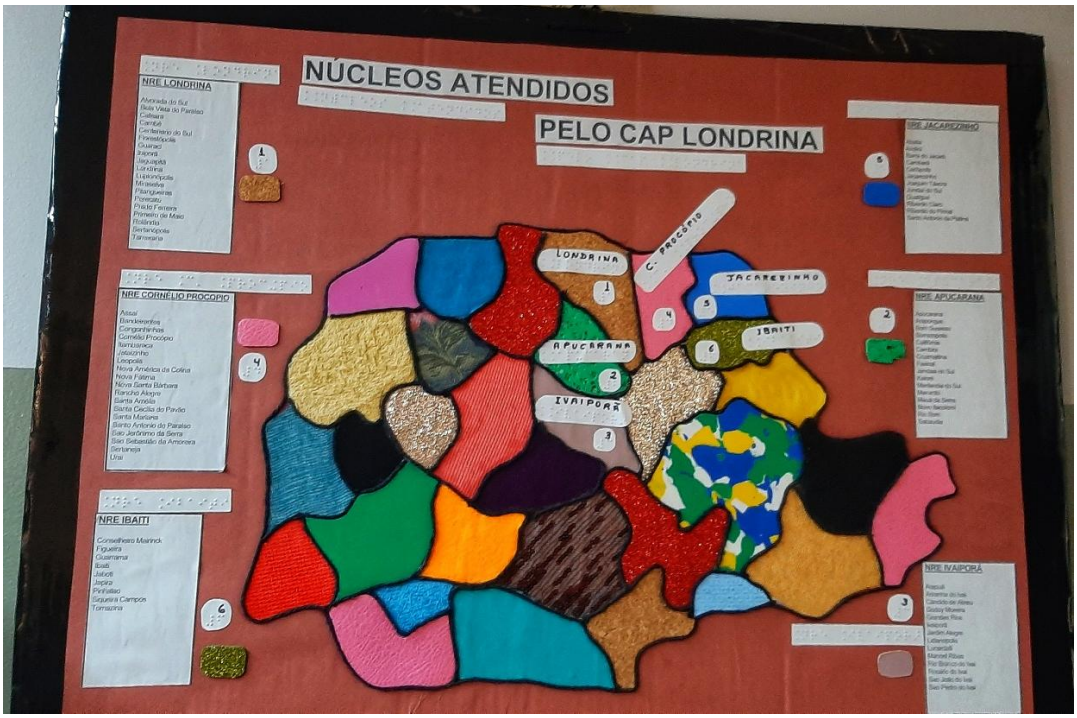
A esse respeito Vieira e Omote (2021), destacam que a formação docente não termina em uma formação inicial e básica, ou em formações continuadas, é um processo dinâmico e contínuo. Espaços que permitam a reflexão constante, com acolhimento, escuta e compartilhamento de vivências entre os pares são imprescindíveis, para que os professores tenham uma pausa para refletirem sobre suas próprias fragilidades, questionamentos e barreiras psicológicas, buscando novos significados para o fazer docente, ultrapassando relações coisificadas e distantes, já que as aprendizagens também são influenciadas pela sensibilidade e clima humano (Arroyo, 2013).

Os espaços dialógicos-reflexivos são fundamentais na prática das quatro professoras responsáveis pela orientação de práticas inclusivas nas escolas e pela elaboração de recursos didáticos para estudantes com deficiência visual do CAP, Londrina. As docentes estão atuando na área em tempos distintos, com variações que vão de 4 a 15 anos. Dentre elas, três são pedagogas, e uma docente de Educação Física, com especializações nas seguintes áreas: Orientação e Supervisão em Educação Especial, Psicopedagogia **(OERI03, 42 anos)**, Educação Especial e Inclusiva, e Neuropsicopedagogia **(OERI04, 49 anos)**.

Segundo os relatos das docentes do CAP, a inspiração durante a graduação, motivada por um professor, o interesse pela área por ter um familiar com deficiência visual e os novos rumos da vida docente foram os principais fatores que levaram à atuação nessa área. O objetivo coletivo é elaborar recursos inclusivos em formatos variados, braile, mapas e esquemas táteis, para as escolas do Núcleo Regional de Educação de Londrina (NRE), abrangendo Apucarana, Jacarezinho, Cornélio Procópio, Ivaiporã e Ibiporã. Além disso, as docentes realizam orientações e

formações para professores e para a comunidade em geral. O mapa tátil (figura 4), elaborado pelas docentes, destaca a abrangência da atuação.

Figura 4 - Núcleos atendidos pelo CAP - Londrina



Organização e elaboração: Docentes do CAP Londrina.
Fonte: Acervo da pesquisadora, 2023.
Descrição da imagem: A imagem destaca um mapa tátil do Paraná, fixado na parede. Na parte superior, está o título “NÚCLEOS ATENDIDOS PELO CAP-LONDRINA” em caixa alta, seguido da escrita em braile. O mapa destaca seis núcleos atendidos pelo CAP: 1 – Londrina, 2 – Apucarana, 3 – Ivaiporã, 4 – Cornélio Procópio, 5 – Jacarezinho e 6 – Ibaiti. Ao todo, o mapa conta com 32 núcleos, cada um elaborado com texturas diversificadas e cores distintas, sendo delimitados por barbante preto. À direita, há três quadros que destacam os municípios pertencentes aos núcleos de Jacarezinho, Apucarana e Ivaiporã. À esquerda, os outros três quadros ressaltam os municípios de Londrina, Cornélio Procópio e Ibaiti.

Existem 32 Núcleos de Educação no Paraná assim como destaca o quadro 13, cada núcleo é responsável pela organização do número dos estudantes que frequentam o ensino regular, além de orientar, acompanhar e avaliar o funcionamento da Educação Básica e suas Modalidades, incluindo os serviços de apoio e Atendimentos Educacionais Especializados (NRE/SEED, 2020).

O Paraná possui algumas diversidades no que diz respeito a organização das Salas de Recursos Multifuncionais, com ênfase para o público-alvo. Na política do Paraná são contemplados para o Atendimento Educacional Especializado alunos que apresentam transtornos funcionais específicos, na maioria dos diagnósticos

associados ao transtorno do déficit de atenção com ou sem hiperatividade e distúrbios de aprendizagem (Paraná, 2011).

Quadro 13 - Núcleos Regionais de Educação (NRE) do Paraná

1- NRE de Apucarana	**Atende 16 municípios:** Apucarana, Arapongas, Bom Sucesso, Borrazópolis, Califórnia, Cambira, Cruzmaltina, Faxinal, Jandaia do Sul, Kaloré, Marilândia do Sul, Marumbi, Mauá da Serra, Novo Itacolomi, Rio Bom e Sabáudia.
2 - NRE da Área Metropolitana do Norte	**Atende 14 municípios da área norte de Curitiba:** Adrianópolis, Almirante Tamandaré, Bocaiúva do Sul, Campina Grande do Sul, Cerro Azul, Campo Magro, Colombo, Doutor Ulysses, Itaperuçu, Pinhais, Piraquara, Rio Branco do Sul, Quatro Barras e Tunas do Paraná.
3 - NRE da Área de Metropolitana do Sul	**Atende 14 municípios da área sul de Curitiba**: Agudos do Sul, Araucária, Balsa Nova, Campo do Tenente, Campo Largo, Contenda, Fazenda Rio Grande, Lapa, Mandirituba, Piên, Quitandinha, Rio Negro, São José dos Pinhais e Tijucas do Sul.
4 - NRE de Assis Chateaubriand	**Atende 7 municípios:** Assis Chateaubriand, Brasilândia do Sul, Formosa do Oeste, Iracema do Oeste, Jesuítas, Nova Aurora e Tupãssi.
5 - NRE de Campo Mourão	**Atende 16 municípios:** Altamira do Paraná, Araruna, Barbosa Ferraz, Campina da Lagoa, Campo Mourão, Corumbataí do Sul, Engenheiro Beltrão, Farol, Fênix, Iretama, Luiziana, Mamborê, Nova Cantu, Peabiru, Quinta do Sol e Roncador.
6 – NRE de Cascavel	**Atende 18 municípios:** Anahy, Boa Vista da Aparecida, Braganey, Cafelândia, Campo Bonito, Capitão Leônidas Marques, Cascavel, Catanduvas, Céu Azul, Corbélia, Guaraniaçu, Ibema, Iguatu, Lindoeste, Santa Lúcia, Santa Tereza do Oeste, Três Barras do Paraná e Vera Cruz do Oeste.
7- NRE de Cianorte	**Atende 12 municípios:** Cianorte, Cidade Gaúcha, Guaporema, Indianópolis, Japurá, Jussara, Rondon, São Manoel do Paraná, São Tomé, Tapejara, Terra Boa e Tuneiras do Oeste.
8 – NRE de Cornélio Procópio	**Atende 19 municípios:** Assaí, Bandeirantes, Congonhinhas, Cornélio Procópio, Itambaracá, Jataizinho, Leópolis, Nova América da Colina, Nova Fátima, Nova Santa Bárbara, Rancho Alegre, Santa Amélia, Santa Cecília do Pavão, Santa Mariana, Santo Antônio do Paraíso, São Jerônimo da Serra, São Sebastião da Amoreira, Sertaneja e Uraí.
9 – NRE de Curitiba	**Este Núcleo Regional de Educação atende ao município de Curitiba.**
10 – NRE de Dois vizinhos	**Atende 7 municípios:** Boa Esperança do Iguaçu, Cruzeiro do Iguaçu, Dois Vizinhos, Nova Esperança do Sudoeste, Nova Prata do Iguaçu, Salto do Lontra e São Jorge do Oeste.
11- NRE de Foz do Iguaçu	**Atende 9 municípios:** Foz do Iguaçu, Itaipulândia, Matelândia, Medianeira, Missal, Ramilândia, Santa Terezinha de Itaipu, São Miguel do Iguaçu e Serranópolis do Iguaçu.
12- NRE de Francisco Beltrão	**Atende 20 municípios:** Ampére, Barracão, Bela Vista da Caroba, Bom Jesus do Sul, Capanema, Eneas Marques, Flor da Serra do Sul, Francisco Beltrão, Manfrinópolis, Marmeleiro, Pérola do Oeste, Pinhal de São Bento, Planalto, Pranchita, Realeza, Renascença, Salgado Filho, Santa Izabel do Oeste, Santo Antônio do Sudoeste e Verê.
13 – NRE de Goioerê	**Atende 9 municípios:** Boa Esperança, Goioerê, Janiópolis, Juranda, Mariluz, Moreira Sales, Quarto Centenário, Rancho Alegre do Oeste e Ubiratã.
14- NRE de Guarapuava	**Atende 8 municípios:** Campina do Simão, Candói, Foz do Jordão, Goioxim, Guarapuava, Pinhão, Reserva do Iguaçu e Turvo.
15 – NRE de Ibaiti	**Atende 9 municípios:** Conselheiro Mairinck, Figueira, Guapirama, Ibaiti, Jaboti, Japira, Pinhalão, Siqueira Campos e Tomazina.
16- NRE de Irati	**Atende 9 municípios:** Fernandes Pinheiro, Guamiranga, Inácio Martins, Irati, Mallet, Prudentópolis, Rebouças, Rio Azul e Teixeira Soares.
17 – NRE de Ivaiporã	**Atende 14 municípios:** Arapuã, Ariranha do Ivaí, Cândido de Abreu, Godoy Moreira, Grandes Rios, Ivaiporã, Jardim Alegre, Lidianópolis, Lunardelli, Manoel Ribas, Rio Branco do Ivaí, Rosário do Ivaí, São João do Ivaí e São Pedro do Ivaí.
18 – NRE de Jacarezinho	**Atende 12 municípios:** Abatiá, Andirá, Barra do Jacaré, Cambará, Carlópolis, Jacarezinho, Joaquim Távora, Jundiaí do Sul, Quatiguá, Ribeirão Claro, Ribeirão do Pinhal e Santo Antônio da Platina.

*Continuação na próxima página

19 – NRE de Laranjeiras do Sul	**Atende 10 municípios:** Cantagalo, Diamante do Sul, Espigão Alto do Iguaçu, Laranjeiras do Sul, Marquinho, Nova Laranjeiras, Porto Barreiro, Quedas do Iguaçu, Rio Bonito do Iguaçu e Virmond.
20 – NRE de Loanda	**Atende 12 municípios:** Diamante do Norte, Itaúna do Sul, Loanda, Marilena, Nova Londrina, Planaltina do Paraná, Porto Rico, Querência do Norte, Santa Cruz do Monte Castelo, Santa Isabel do Ivaí, Santa Mônica e São Pedro do Paraná.
21 - NRE de Londrina	**Atende 19 municípios:** Alvorada do Sul, Bela Vista do Paraíso, Cafeara, Cambé, Centenário do Sul, Florestópolis, Guaraci, Ibiporã, Jaguapitã, Londrina, Lupionópolis, Miraselva, Pitangueiras, Porecatu, Prado Ferreira, Primeiro de Maio, Rolândia, Sertanópolis e Tamarana.
22- NRE de Maringá	**Atende 25 municípios:** Ângulo, Astorga, Atalaia, Colorado, Doutor Camargo, Floraí, Floresta, Flórida, Iguaraçú, Itambé, Ivatuba, Lobato, Mandaguaçu, Mandaguari, Marialva, Maringá, Munhoz de Mello, Nossa Senhora das Graças, Ourizona, Paiçandu, Presidente Castelo Branco, Santa Fé, Santo Inácio, São Jorge do Ivaí e Sarandi.
23 – NRE de Paranaguá	**Atende 7 municípios:** Antonina, Guaraqueçaba, Guaratuba, Matinhos, Morretes, Paranaguá e Pontal do Paraná.
24- NRE de Paranavaí	**Atende 21 municípios**: Alto Paraná, Amaporã, Cruzeiro do Sul, Guairaçá, Inajá, Itaguajé, Jardim Olinda, Mirador, Nova Aliança do Ivaí, Nova Esperança, Paraíso do Norte, Paranacity, Paranapoema, Paranavaí, Santa Inês, Santo Antônio do Caiuá, São Carlos do Ivai, São João do Caiuá, Tamboara, Terra Rica, Uniflor.
25 – NRE de Pato Branco	**Atende 15 municípios**: Bom Sucesso do Sul, Chopinzinho, Clevelândia, Coronel Domingos Soares, Coronel Vívida, Honório Serpa, Itapejara do Oeste, Mangueirinha, Mariópolis, Palmas, Pato Branco, São João, Saudade do Iguaçu, Sulina e Vitorino.
26 – NRE de Pitanga	**Atende 7 municípios:** Boa Ventura de São Roque, Laranjal, Mato Rico, Nova Tebas, Palmital, Pitanga, Santa Maria do Oeste.
27- NRE de Ponta Grossa	**Atende 11 municípios:** Carambeí, Castro, Imbituva, Ipiranga, Ivaí, Palmeira, Piraí do Sul, Ponta Grossa, Porto Amazonas, São João do Triunfo e Tibagi.
28 – NRE de Telêmaco Borba	**Atende 7 municípios:** Curiúva, Imbaú, Ortigueira, Reserva, Sapopema, Telêmaco Borba e Ventania.
29 – NRE de Toledo	**Atende 16 municípios:** Diamante do Oeste, Entre Rios do Oeste, Guaíra, Marechal Cândido Rondon, Maripá, Mercedes, Nova Santa Rosa, Ouro Verde do Oeste, Palotina, Pato Bragado, Quatro Pontes, Santa Helena, São José das Palmeiras, São Pedro do Iguaçu, Terra Roxa e Toledo.
30 – NRE de Umuarama	**Atende 19 municípios:** Alto Paraíso, Alto Piquiri, Altônia, Cafezal do Sul, Cruzeiro do Oeste, Douradina, Esperança Nova, Francisco Alves, Icaraíma, Iporã, Ivaté, Maria Helena, Nova Olímpia, Perobal, Pérola, São Jorge do Patrocínio, Tapira, Umuarama e Xambre.
31- NRE de União da Vitória	**Atende 9 municípios:** Antônio Olinto, Bituruna, Cruz Machado, General Carneiro, Paula Freitas, Paulo Frontin, Porto Vitória, São Mateus do Sul e União da Vitória.
32 - NRE de Wenceslau Braz	**Atende 7 municípios:** Arapoti, Jaguariaíva, Salto do Itararê, Santana do Itararê, São José da Boa Vista, Sengés e Wenceslau Braz.

Fonte: NRE/SEED, 2020.
Organização: Autora, 2023.

A escala geográfica de atuação é ampla, contemplando 89 municípios. As docentes realizam trabalhos articulado com a Secretaria de Educação do Estado do

Paraná (SEED – PR) e Departamento de Educação Especial. A prática específica das docentes consiste no atendimento pedagógico a estudantes com deficiência visual, que se integra às ações dos docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizadas nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Além do acesso à escola, é fundamental que todos os estudantes com deficiência tenham seus direitos respeitados e assegurados. O Estado tem a obrigação de garantir a permanência e o prosseguimento dos estudos do público-alvo da Educação Especial. É importante esclarecer que a presença de um docente de apoio não resolve todas as demandas. Para que o ensino se torne realmente inclusivo, é necessário que todos os envolvidos estabeleçam ações de forma articulada. As escolas especializadas devem complementar e não substituir o ensino regular; essa distinção é reconhecida há mais de duas décadas (Brasil, 1994).

As escolas que reproduzem o modelo tradicional e se baseiam em concepções médico-patológicas, sem articular a esfera pedagógica e social não têm demonstrado condições adequadas para atender a todas as normativas e reais necessidades de inclusão dos estudantes com deficiência. Portanto, é fundamental um trabalho colaborativo entre universidades, comunidades e famílias para consolidar ações práticas que sejam humanizadoras e significativas na educação.

De acordo com as narrativas, tornou-se ainda mais evidente que cada um dos participantes da pesquisa desempenha um papel crucial na construção de uma Educação Inclusiva. Vivenciando de forma diversa no cotidiano, as mazelas da lógica neoliberal que permeia as escolas e os espaços da vida. São tanto atores quanto autores de suas práticas, a invisibilidade em torno das pessoas com deficiência visual foi refutada.

Todos foram e continuam sendo resistência, concluindo a educação básica apesar dos desafios enfrentados. Isso não difere do que é evidenciado atualmente; ingressaram na escola durante um período de mudança de paradigma, entre os anos 1990 e 2000. Hoje, dois participantes atuam como professores temporários na cidade de Londrina, desafiando as leis capacitistas que insistem em determinar os “melhores” lugares para as pessoas com deficiência. Na verdade, essas pessoas têm o direito de escolher onde desejam estar.

Professores de Geografia, diante de tantas dualidades que envolvem a prática docente não estão isentos de desafios físicos e emocionais, que retratam toda a conjuntura educacional refletida no cotidiano dos docentes. Esses desafios parecem

se repetir e, por vezes, se intensificar: desmotivação dos alunos, desvalorização dos docentes, cansaço físico e emocional, ausência de recursos, entre outros. As lições de casa parecem se tornar fáceis diante de tantos elementos que compõem a docência. Em resposta a esses desafios, existe um grande potencial de transformação social na vida dos estudantes, que podem compreender sua própria história e lutar por sua modificação. Eis a grande potência da educação e da docência.

Os docentes responsáveis pela orientação e elaboração de recursos inclusivos para estudantes com deficiência visual não estão isentos de desafios; pelo contrário, dialogam com diversos atores sociais e instâncias. O cotidiano escolar não é linear; surgem demandas, urgências e questões burocráticas, elementos frequentes em todas as práticas. No entanto, esses desafios representam uma ponte para a construção de uma escola inclusiva. A prática que realizam é norteada pela experiência adquirida ao longo dos anos e, claro, pelo diálogo direto com docentes de diversas áreas, especialistas, pesquisadores, diretores, famílias, equipe pedagógica, associações e pessoas com deficiência. Essa interação permite um aprendizado contínuo, pois a prática educativa inclusiva não é construída da noite para o dia; é um processo contínuo que exige contato direto com pessoas com deficiência.

4.2 Narrativas sobre Educação Especial e Inclusiva: Perspectivas de docentes e pessoas com deficiência visual

A forma como compreendemos os conceitos está diretamente relacionada às nossas práticas cotidianas. Defendemos o que acreditamos e realizamos nossas ações com base em nossa interpretação do mundo, o que ressalta a importância da dialética entre teoria, intencionalidade e prática. Partindo desses pressupostos, a segunda parte da entrevista semiestruturada está articulada com as concepções de cada entrevistado, refletindo suas vivências e experiências pessoais.

A origem das discussões sobre Educação Inclusiva na contemporaneidade revela antecedentes médico-assistencialistas (Jannuzzi, 2014; Bueno, 2004). Em um passado não tão distante, ainda persistem práticas que se apresentam como inclusivas, mas que destoam da realidade, especialmente no que diz respeito à alocação de recursos públicos e ao local de atendimento (Kassar, Rebelo, 2019). A inserção na educação regular não garante a inclusão (Kassar, 2012). É importante

lembrar que a Educação Especial precisa ser pensada em relação à educação, sem, no entanto, desconsiderar seu percurso histórico (Caiado, 2014).

Os sistemas educacionais devem ser uma prioridade nos programas de governo. Nas escolas, a educação precisa ser concebida em seu caráter de transformação social. Como afirma Arroyo (2013, p. 51), “se o fazendeiro via a educação como necessária ao adestramento de trabalhadores submissos e considerava o ensino uma ameaça, a educação popular a via como libertação”. Nesse contexto, a educação continua sendo um campo de tensões, e a escola desempenha um papel formador que vai além de suas estruturas. Por isso, é fundamental implementar práticas significativas no cotidiano escolar, onde os estudantes se sintam incluídos e reconhecidos como cidadãos.

Se desejamos novas respostas sobre a construção de uma Educação Inclusiva, é fundamental compreender as concepções existentes a respeito do tema. Nesse sentido, a segunda parte da entrevista semiestruturada teve como objetivo entender como os entrevistados percebem a Educação Especial e a Educação Inclusiva.

4.2.1. As concepções das pessoas com deficiência visual sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva: vivências, ausências e inclusão escolar

Dois participantes com deficiência visual (cegueira congênita) apresentaram concepções distintas sobre Educação Especial e Educação Inclusiva. No entanto, um ponto comum nas narrativas de ambos foi a ênfase nas tecnologias, que, segundo os relatos, contribuem de maneira significativa para a inclusão. Durante a trajetória no ensino regular, ambos frequentaram uma instituição especializada, além de participar das Salas de Recursos Multifuncionais.

A diversidade de atendimentos recebidos proporcionou uma compreensão mais ampla sobre os diferentes espaços educacionais. Com base em suas vivências, os participantes acreditam que tanto a Educação Especial quanto a Educação Inclusiva necessitam de melhorias. Observa-se que, ao relatar suas experiências, os participantes fizeram uma distinção entre os diferentes tipos de atendimento, mencionando as instituições especializadas, o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais.

Um participante destacou que, “A Educação Inclusiva é a educação para todos, para todas as deficiências, tanto para deficiência visual, auditiva, entre outras,

enquanto a Educação Especial é a educação encontrada nas instituições especializadas” **(PDV01, 25 anos)**. Além disso, ressaltou que considera que ambas as abordagens obtiveram avanços, mesmo com as restrições significativas à Educação Inclusiva nos anos anteriores. Referindo-se ao período de 2019 a 2022, afirmou que essa abordagem continua a ser essencial para garantir os direitos das pessoas com deficiência.

Essa é uma realidade enfatizada por pesquisadores que destacam as mazelas surgidas após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016. Esse período é marcado por uma sequência de retrocessos na implementação de direitos constitucionais, bem como por restrições à liberdade de expressão e à autonomia universitária. Além disso, surgem propostas mecanicistas e neoliberais fundamentadas no neoconservadorismo, como a Escola Sem Partido e a reforma do Ensino Médio, que reduz a obrigatoriedade das disciplinas de humanidades, entre outras (Silva *et al*., 2019).

Esses projetos usurpadores se utilizam de duas frentes: a mercantilização da educação e a moralização conservadora (Moraes, 2004), visando à subordinação da educação aos interesses do mercado capitalista e das classes hegemônicas, com o principal objetivo de tornar a escola uma empresa e, consequentemente, buscar incessantemente maior produtividade e resultados (Freitas, 2018).

Não por acaso, o debate sobre a inclusão das pessoas com deficiência no ensino dito comum ocorre em um período de reforma do Estado e da educação, um cenário que se mostrava propício para a discussão sobre a Educação Inclusiva. Em síntese, o ideário inclusivo e, particularmente, o discurso da Educação Inclusiva visam à diminuição do uso dos recursos públicos na área (Silva *et al.*, 2019; Kassar, 2011).

O cenário retrógrado foi evidenciado na minuta da Política Nacional de Educação Especial apresentada pelo Ministério da Educação em setembro de 2018, que enfatiza que os recursos são contingenciados. Além disso, a minuta sugere que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser realizado em instituições especializadas, retornando assim ao paradigma da segregação e à transferência de recursos públicos para essas instituições. Essa retórica, além de promover a terceirização, associa novamente a Educação Inclusiva a serviços caritativos e voluntários (Silva *et al*., 2019), evidenciando ainda as opressões, infantilização, invisibilidade e desvalorização de suas pautas (Sarmento; Torres, 2023).

É importante lembrar que o Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CONADE) foi extinto durante o governo de Jair Bolsonaro. Essa extinção coincidiu com o surgimento de outras formas de exclusão, como o decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020 (revogado), que estabeleceu a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”. Essa política tinha como objetivo viabilizar instituições especializadas, mas representa um retrocesso claro nos Direitos Humanos das pessoas com deficiência, além de ter sido considerada inconstitucional (Pletsch; Souza, 2021).

Sarmento e Torres (2023) destacam que a lógica central desse governo se baseava na análise dos corpos através de uma perspectiva meritocrática, que ignora a totalidade dos sujeitos e se concentra apenas em suas características individuais e corponormativas. Essa abordagem sugere que os corpos considerados padrão terão vantagens, desconsiderando as barreiras estruturais que moldam as relações sociais em relação à deficiência. Em vez de questionar a lógica estrutural excludente da sociedade, a deficiência é tratada como um elemento à parte (Diniz, 2007).

O primeiro participante destaca os desafios para a inclusão das pessoas com deficiência, especialmente no que diz respeito à segregação. Ele afirma: “A Educação Especial é muito importante para contribuir na preparação da pessoa com deficiência a ingressar no ensino inclusivo. Já a educação inclusiva é fundamental para a inserção dessas pessoas na sociedade” **(PDV01, 25 anos)**. Enfatiza ainda que, as instituições especializadas são importantes, no entanto, deve-se sempre estar atento no foco dessas instituições, visto que o objetivo delas deve ser contribuir para autonomia da pessoa com deficiência e inseri-la na sociedade, acrescenta ainda que:

> Os avanços são inúmeros: pessoas com deficiência já conseguem ter um emprego; vencemos a barreira da ideia de que PCD deve ficar apenas em casa ou com outros PCDs. No entanto, os desafios são imensos: é necessário evitar retrocessos, como os projetos que estão em discussão sobre ensino domiciliar, que claramente promoverão a exclusão de diversas pessoas, incluindo as PCDs **(PDV01, 25 anos).**

A esse respeito, Lanuti e Baptista (2022) destacam que é notável o desmonte das políticas públicas educacionais e das conquistas alcançadas ao longo das últimas duas décadas no Brasil, especialmente sob a influência dos governos neoliberais. Esses governos têm buscado implementar mudanças por meio de um discurso mercadológico, baseado na alienação, homogeneização e exclusão, como exemplificado pela proposta do ensino domiciliar (homeschooling). Um exemplo disso

é o Projeto de Lei nº 3.179 (Brasil, 2012), que autoriza a educação domiciliar[32]. Em síntese, nesse modelo de ensino, os pais são responsáveis pela execução da educação escolar, seja contratando professores particulares ou tutores de sua escolha.

Os principais argumentos adotados pelo governo concentram-se na liberdade de escolha das famílias, em razão da baixa qualidade do ensino nas escolas públicas, da violência e de questões ideológicas contrárias aos valores familiares. Assim, o ensino domiciliar é apresentado como o modelo mais viável de educação. Essa justificativa se alinha, às ideias defendidas no extinto Decreto nº 10.502, que buscava permitir às famílias a escolha da instituição de ensino para seus filhos com deficiência, com ênfase em instituições especializadas (Lanuti; Baptista, 2022).

Essa lógica fere os princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que estabelece o dever da família de matricular as crianças a partir dos 4 anos na educação básica (Brasil, 1996). Além disso, essa proposta reflete a crescente desvalorização da educação pública observada nos governos neoliberais, com ênfase nos governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022). Representa, ainda, um retrocesso na inclusão, pois a interação social é um dos principais elementos do desenvolvimento cognitivo. A aprendizagem ocorre a partir das diferenças sociais, culturais e outras, como aponta Vigotski (2021).

Sob essa ótica, concorda-se com o participante que afirma que o ensino domiciliar está na contramão do verdadeiro sentido da inclusão. Essas práticas contrariam os princípios da democracia, pois restringem o acesso das pessoas com deficiência aos espaços pelos quais elas lutaram e continuam lutando para ocupar. Além disso, representam o silenciamento de suas vozes, histórias e vivências. O caminho deve ser inverso, promovendo a valorização das diferenças, sem a imposição de modelos fixos e identitários.

O segundo participante compreende que a Educação Inclusiva é aquela que busca incluir o aluno em sala de aula regular, independentemente de quaisquer fatores. Já a Educação Especial, seria aquela que pode ser encontrada em salas de recursos, instituições para atendimento de pessoas com deficiência ou algum

[32]No Brasil, durante o século XIX, o ensino domiciliar era destinado principalmente à elite, enquanto parte significativa da população não tinha acesso à educação. No caso dos índios, a catequese funcionava como uma forma de doutrinação, e para os escravizados, o acesso ao ensino era proibido (Romanelli, 1978).

transtorno. Segundo ele as instituições especializadas são importantes, no entanto não podem substituir o ensino regular “acredito que é de extrema importância o aluno com deficiência frequentar tanto uma instituição especializada como uma escola regular” **(PDV02, 25 anos)**, enfatizando ainda:

> Entrar em uma **sala de aula e perceber que há uma diversidade de alunos**, é uma prova de que a inclusão teve bastante avanço nos últimos anos. Além disso, **nota-se que há leis que defendem a inclusão em todos os lugares, sejam mercados, escolas** etc., porém, **não basta apenas colocar o aluno com deficiência em sala de aula**, pois assim não incluirá de verdade. Por isso, acredito que o maior problema hoje em dia é que a inclusão somente está a ser vista como colocar pessoas diversas em sala de aula, por exemplo, mas sem que haja a inclusão dessa pessoa no acesso aos materiais didáticos, sem que os professores tenham o menor conhecimento do que fazer para que esse aluno consiga estudar ou ter êxito em acompanhar a turma regular. **Em outras palavras, o aluno é incluído apenas no sentido de estar em sala de aula, mas não como aluno de fato (PDV02, 25 anos, grifo meu)**.

Como foi destacado, a educação é um campo marcado por tensões. No contexto da Educação Especial, coexistem atores hegemônicos e setores refratários à política de inclusão, que buscam preservar a exclusão por meio da segregação das pessoas com deficiência, com ênfase, principalmente, nas instituições especializadas de caráter filantrópico (Mazzotta, 1996; Jannuzzi, 2014). Essas disputas originaram uma polarização que tem dificultado a implementação de propostas para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial, especialmente no que diz respeito a recursos, especificidades educacionais e ao financiamento público (Kassar *et al*., 2019).

A reflexão do participante da pesquisa retrata uma situação concreta, pois a verdadeira inclusão vai além da simples inserção do estudante com deficiência no ensino regular. É imprescindível que toda a escola seja acessível, englobando não apenas a estrutura física, mas também os conteúdos ministrados. Devem ser planejados contextos inclusivos, nos quais todos com suas diferenças e potencialidades, aprendem juntos em uma única turma, o que consequentemente exige trabalho colaborativo, reflexão-ação e reestruturações físicas, e no Projeto Político e Pedagógico.

De imediato, é fundamental adotarmos uma prática dialógica, deixando de lado concepções capacitistas e buscando compreender as reais necessidades das

pessoas com deficiência. Além disso, é necessário identificar as pedagogias que orientam nossa prática, refletir sobre nossos objetivos e repensar como concebemos os estudantes. Esse conhecimento instrumentaliza o docente, oferecendo elementos para que ele possa analisar sua própria prática e identificar possíveis descaminhos (Libâneo, 2014). É igualmente essencial considerar a realidade social mais ampla, pois a leitura crítica da realidade abre caminho para novos direcionamentos no pensamento e na ação pedagógica (Gasparin, 2012).

4.2.2 As concepções dos docentes de Geografia sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva: anseios, (in) completudes, diferenças e autonomia

A primeira docente de Geografia entrevistada não apresentou definições específicas de Educação Especial e Educação Inclusiva, mas relatou elementos que as compõem. Destacou ainda, que percebe a presença de muitos profissionais da educação no Estado do Paraná com especialização na área de Educação Especial:

> Sinto que há um engajamento por parte dos professores para sempre se atualizar quanto a essas questões, e a SEED em algumas situações envia profissionais (professor de apoio) para acompanhar os alunos em sala de aula, o que é fundamental para um melhor aproveitamento da aprendizagem do aluno **(PGEO01, 41 anos)**.

Este relato revela algumas articulações, embora contraditórias com as falas das pessoas com deficiência visual. Primeiramente, destacam-se três pontos principais: **(1)** questionamentos sobre a ausência de um professor de apoio ou a breve permanência desse profissional no ambiente escolar; **(2)** a ênfase dos estudantes com deficiência visual na percepção de que a falta de formação adequada para práticas inclusivas na sala de aula interfere diretamente em seu aprendizado; **(3)** a crítica ao apoio pedagógico, a partir do relato de uma participante com deficiência visual, que afirmou que o docente do ensino regular se dirigia apenas ao docente de apoio para tratar de assuntos relacionados à própria estudante ou até mesmo a conteúdos da disciplina.

Assim, em vez de promover um diálogo, essa prática gerava uma relação de invisibilidade. Nesse contexto, fica evidente a necessidade de compreender o que é o trabalho colaborativo, e as atribuições tanto do docente do ensino regular quanto do docente de apoio. Acredita-se que, embora haja um engajamento pontual como citado,

esse processo pode se tornar mais significativo ao longo do tempo, à medida que o processo de inclusão seja ressignificado e fortalecido.

Diferente do exposto, um docente de Geografia destaca que a Educação Especial e Educação Inclusiva, são “Necessárias, desde que sejam feitas da maneira correta, não como ocorre no Estado do Paraná” **(PGEO02, 55 anos)**. Vale mencionar, que no Paraná, existe uma forte presença das instituições especializadas. Além disso, o artigo 2° da Resolução 3600/2011 do estado autoriza a participação dessas instituições filantrópicas em todos os programas e políticas públicas vinculadas à área da educação. Essa resolução, ao proporcionar e intensificar a manutenção de incentivos públicos para o setor privado, reforça a concepção de manter o público-alvo da educação especial em áreas segregadas do processo de ensino.

Apesar da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) instituída em 2008, que forçou uma reorganização das escolas especiais, fazendo com que estas fossem reconfiguradas como instituições de caráter complementar ou suplementar, em centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Estado do Paraná o movimento foi contrário. Grupos e movimentos locais buscaram assegurar a continuidade das instituições especializadas, que, em síntese, passaram a preencher as lacunas deixadas pelo Estado (Machado; Vernick, 2013).

A literatura aponta que, no Estado do Paraná a participação das instituições privadas de caráter filantrópico, denominadas APAEs foi significativa e extensa. Essas instituições já desempenhavam um papel especializado antes mesmo de a educação especial ser integrada como parte estruturante da Secretaria de Estado da Educação (SEED). Por muitas décadas, as APAEs foram o principal serviço de atendimento especializado para alunos com deficiência intelectual, sensorial, entre outras (Rossetto; Piaia, 2015; Matos; Barroco, 2017).

Além desses elementos, a inclusão das pessoas com deficiência no Paraná parece avançar a passos lentos, uma vez que é o estado que apresenta o maior número de matrículas exclusivas em escolas especializadas, ou seja, instituições que oferecem atendimento segregado. Além disso, o Paraná possui uma grande quantidade de escolas na modalidade de educação especial, que atendem, em sua maioria, pessoas com deficiência intelectual e outras condições associadas (Inep, 2023; Fonseca, 2023).

A terceira entrevistada destacou elementos importantes no que diz respeito à temática:

> Não sei muito as especificidades dessas formas de educação, seus conceitos. O que sei é o que chega para mim em sala de aula. Dessa maneira, coloco os estudantes que apresentam um perfil que não é considerado “normal”, seja TDH, baixa visão ou Síndrome do Espectro Autista como **uma Educação Inclusiva, ou seja, aquela que acolhe, que coloca todo como seres dignos e de direito de ter uma educação de qualidade**. **Educação especial? Me parece algo que isola, que separa, que trata com diferença**. Não sei... Me lembro daquelas salas de recursos de educação especial em que os estudantes ficavam distantes dos outros e de nós, professores. O estudante tinha aula somente com o professor capacitado. **Penso que hoje mudou um pouco porque os estudantes estão frequentando também a sala de aula junto com os demais estudantes**. **Nos períodos anteriores, se tivéssemos sido acolhidos e treinados para compreender melhor esse estudante com alguma especificidade, talvez hoje seria diferente (PGEO03, 59 anos, grifo meu)**.

A educação é para todos e para ser inclusiva deve ser sensível, fundamentada na valorização das diferenças, promovendo o desenvolvimento a criticidade e a autonomia, sem espaço para julgamentos ou hierarquização da inteligência (Rancière, 2020). Na fala acima, observa-se um esforço em acolher os estudantes com deficiência, mesmo em um contexto ainda calcado na distinção entre o que é considerado normal e anormal.

Enquanto uma abordagem valoriza as especificidades e as diferenças, a outra tende a hierarquizar e a separar com base nas distinções. As lembranças da docente revelam que a Educação Especial foi marcada não apenas pelos paradigmas, mas também pela divisão de espaços de aprendizagem: ora em ambientes segregados, como instituições especializadas e classes especiais, ora “perto” da vivência plena da escola, mas sempre distantes dos cenários múltiplos e da integração completa.

A incompletude faz parte da vida, quiçá da prática docente (Freire, 2014). No entanto, quando falamos sobre a educação das pessoas com deficiência, a figura do “docente capacitado” sempre paira no ar. Apesar de sabermos que os conhecimentos específicos e até mesmo técnicos sejam necessários, é no cotidiano e no contato direto com as pessoas com deficiência que nos tornamos verdadeiramente aptos — não no sentido mercadológico, mas na ação de compreender o outro, planejando com intencionalidade as aulas, questionando a si e aos alunos sobre a compreensão da

temática, dialogando com o docente especializado e, principalmente, movimentando-se.

Porém, é imprescindível adotar uma postura ética e humana no processo de ensino. Como Freire e Shor (2021, p. 242 - 243) afirmam sobre os alunos, “eles não contribuirão para ensinar-me, a menos que sejam tratados na sala de aula como seres humanos que merecem respeito, num projeto de aprendizagem importante”. Nesse contexto, o ambiente verbal da sala de aula se configura como uma chave fundamental para esse processo.

Apresentando articulações com a literatura, outro docente entrevistado destaca “Acredito que as duas se compõem. Inclusiva quando de fato os educandos com alguma condição especial usufruem de uma formação educativa crítica que possibilite autonomia desses estudantes” **(PGEO04, 59 anos)**.

Concorda-se com a participante, pois conhecer as especificidades da deficiência é fundamental para a construção de práticas inclusivas. Em um modelo integrado, a Educação Especial oferece serviços, recursos e docentes especializados que atendem às necessidades individuais dos estudantes, promovendo seu desenvolvimento. Já na Educação Inclusiva, o objetivo não é apenas a permanência do aluno na escola, mas a garantia de sua participação plena nas atividades, sem diferenciação de critérios. Em linhas gerais, e conforme Vigotski (2021), ambos devem estar presentes no mesmo ambiente de forma “diluída”, pois a segregação dos alunos não favorece o desenvolvimento, mas sim a interação cotidiana com os outros.

O último professor de Geografia entrevistado apresenta uma série de reflexões importantes sobre a Educação Especial e Inclusiva, destacando que:

> Tem diferença, veja só, o Governo Federal coloca uma situação de inclusão, em uma rede particular de ensino, rede pública, na academia, mas o que que acontece... o que acontecia, naquele momento existia uma **ausência de preparação dos profissionais para receber**, e a **estrutura do colégio não estava adaptada** para receber esse tipo de inclusão, então chega esse estudante, o professor não estava preparado e **essas transformações foram acontecendo, de forma muito lenta**. **Algumas escolas devido ao grau de conhecimento das famílias e de seu poder aquisitivo, isso acelerou um pouco mais (PGEO04, 59 anos, grifo meu)**.

A inclusão deve ocorrer obrigatoriamente em diversos espaços educacionais, desde a educação infantil até o ensino superior. No entanto, as formas pelas quais essa inclusão acontece são diferenciadas. Porém, um elemento está sempre presente: a ausência de preparação dos profissionais para receber os estudantes com

deficiência, público-alvo da educação especial, além da estrutura física inacessível. Essas são duas barreiras significativas diante da emergência da inclusão, frequentemente citadas pelos participantes da pesquisa.

Como já mencionado, a inclusão exige um processo de reestruturação, mas a forma como foi implementada seguiu um caminho inverso. A inclusão foi concebida como necessária, com novas exigências sendo impostas. No entanto, enquanto os estudantes buscavam seus direitos, a escola continuava a operar nos mesmos moldes, sem se adequar para recebê-los. Mesmo ciente de seu papel, a escola continua estruturada para classes homogêneas e identidades fixas e as diferenças ainda não conseguiram ocupar de fato os espaços escolares.

A lentidão, o despreparo e os espaços inacessíveis fazem parte da trajetória educacional das pessoas com deficiência, mas de maneira desigual. Cada indivíduo vivencia esse processo de forma única, o que exige que a deficiência seja tratada considerando todos os seus aspectos sociais, e não de forma arbitrária. A inclusão de pessoas com deficiência, especialmente aquelas com maior poder aquisitivo e acesso à informação, tende a ser mais rápida, como o próprio docente destacou. Mais uma vez, o poder se instaura como fator determinante nesse processo, uma inclusão-desigual. O docente apresenta outro exemplo que evidencia as desigualdades no processo de inclusão escolar:

> Eu vou dar um exemplo aqui no colégio do centro que trabalho, onde eu ficava muito.. eu diria assim, chateado, onde **um aluno dentro da linha de inclusão ele recebia rapidamente um professor auxiliar porque a família procurava o Núcleo Regional de Ensino, com um belo advogado**, e já mostrava a lei e já entrava com o pedido para essa inclusão acontecer, dentro de uma situação de respaldo de profissionais seja dentro da sala de aula, como externamente, onde estaria um profissional para pegar esse aluno, levá-lo para o banheiro, levá-lo para o lanche, para ele se deslocar, ou seja, para ele se sentir acolhido, entendeu bem? **E eu não sentia bem isso no colégio[33] da área periférica porque eu tenho no colégio, uma classe social que já é excluída, é muito nítido isso**, **e que não tinha essa mesma visão, e não tinha esse mesmo apoio**, quantas vezes eu não falava, vamos comigo, eu vou junto com vocês para cobrar os mesmos direitos, porque estou vendo que lá está acontecendo e aqui não está acontecendo, esse aluno é tão merecedor quanto aquele que está lá **(PGEO04, 59 anos, grifo meu)**.

[33]Os nomes dos colégios foram mencionados durante a entrevista, mas, em respeito aos participantes e em consideração à dinâmica educacional, optou-se por não divulgá-los.

As geografias da inclusão e exclusão são estabelecidas e evidenciadas em diferentes cenários locais. De um lado, em um colégio localizado na área central de Londrina, os estudantes com deficiência e suas famílias, que possuem poder aquisitivo, conseguem acesso a um professor de apoio na educação básica. Por outro lado, no colégio situado na periferia, os estudantes com deficiência estão na sala de aula regular, mas não estão verdadeiramente incluídos, vivendo uma inclusão superficial e forjada. Uma inclusão que não permite autonomia, acesso igualitário e desenvolvimento não pode ser considerada como tal.

Outros exemplos e vivências sobre a inclusão foram relatados:

> Então, **essa inclusão ela foi lentamente acontecendo**, hoje aqui nesse colégio eu a vejo em um outro patamar, mas **a estrutura física da escola não foi preparada essa escola é uma escola antiga, então ela não tem uma forma de atender e que esses alunos possam ir para outros lugares**. Tem escadaria, não tem outros caminhos, é o que você pode perceber na sede antiga do NRE, por isso até a mudança, porque as vezes o professor doente tinha que ir lá e não conseguia. Então tem diversas situações, essa é a minha visão de uma situação de inclusão, que ainda é desigual, continua desigual, diante do que eu percebo, a vivência temporal que eu tenho como professor **(PGEO04, 59 anos, grifo meu)**.

As permanências da estrutura física tradicional das escolas não estão alinhadas com o processo de ressignificação que a inclusão exige. Além das práticas pedagógicas, os espaços também precisam ser tornados acessíveis para garantir a autonomia de todos os estudantes. No trecho “Tem escadaria, não tem outros caminhos”, fica claro que os estudantes com deficiência visual e deficiência física/motora permaneceriam restritos a determinados espaços, dependendo de apoio constante para circular pela escola. Isso evidencia que a matrícula no ensino regular ainda não segue as premissas da inclusão.

O docente destaca outro questionamento, “tenho um aluno lá na zona Sul que ele poderia vir para cá, mas o que impede? É o deslocamento, ele precisa de recurso, e esse deslocamento o impede, para chegar nessa escola de referência como o colégio da área central” **(PGEO04, 59 anos)**. Novamente, são evidenciados outros fatores essenciais para compreender a inclusão, como o fator socioeconômico, que influencia o acesso e a permanência em escolas consideradas referência na inclusão ou que já implementaram processos de ressignificação.

Outra situação foi destacada durante a entrevista semiestruturada: no dia da coleta de dados, havia estudantes público-alvo da educação especial, especificamente alunos com Altas Habilidades e/ou Superdotação dos 6º, 7º, 8º e 9º anos, que estavam realizando e participando de diversas atividades exploratórias na biblioteca. De acordo com a concepção do docente, essas atividades proporcionam o desenvolvimento e um processo de ensino-aprendizagem significativo. No entanto, isso gera exclusão, pois apenas esses estudantes estavam envolvidos nessas atividades. A esse respeito, o docente enfatizou que:

> Isso dá a ele uma visão muito ampla, e eu vejo que isso ainda gera uma exclusão, ela poderia ser maior...**a estrutura da escola também poderia melhorar, tudo isso mostra uma situação distinta**, então nós temos "n" escolas, **nem todas vão estar desenvolvendo porque isso acontece por meio de uma direção e de uma gestão superior, que indica essa vai fazer**, essa também vai fazer, as outras não estão fazendo, pode acontecer também que nem todos os profissionais estão habilitados para fazer esse tipo de atuação, por exemplo, estava tendo Educação Especial em uma escola periférica, e perdeu-se, esse ano não tem mais, mas eu não era o profissional que estava atendendo, porque primeiro eu tive que trabalhar dentro das especializações para ter um conhecimento, eu gostaria muito de estar dentro, mas ainda não tinha essa possibilidade, então.. nem todo professor quer, entende? **E consequentemente ainda nos percebemos uma falta de profissionais especializados, para atuar nessa situação (PGEO04, 59 anos, grifo meu)**.

Questões estruturais, hierarquização, barreiras físicas e a falta de formação adequada para atuar com estudantes com deficiência são frequentemente citados como empecilhos para o avanço da inclusão.

4.2.3 Concepções de docentes do Centro de Apoio Pedagógico sobre a educação especial e inclusiva para pessoas com deficiência visual: Amor, resistência, persistência, valorização e colaboração

De acordo com as narrativas da primeira docente entrevistada, a educação especial foi vivenciada como um processo de desvelamento, que envolveu tanto o conhecimento de si mesma e a ressignificação da prática, quanto o aprendizado sobre o outro. Esse processo, segundo ela exige reflexão, criatividade e uma valorização das diferenças.

Seu percurso na área não seguiu uma trajetória linear, a professora relata que iniciou o trabalho "do zero", passou a dedicar-se à educação especial depois de nove

anos trabalhando em uma faculdade e na secretaria de um colégio da cidade de Londrina. Considerando que esses são contextos bastante distintos, precisou aprender o braile, o soroban, os tipos de deficiência visual, mobilidade e acessibilidade, entre outros conhecimentos necessários. A esse respeito, a docente enfatizou que:

> E aí quando você começa a **conhecer esse novo mundo**. Porque para a gente, quando vemos as pessoas com deficiência nas ruas, pensamos “olha que coitadinho, que dó!” ele não enxerga, aí quando a gente começa a trabalhar na área, ir ao encontro dessa pessoa, proporcionar uma condição de aprendizagem dela, nossa! é muito legal e gratificante. Quando você olha para ela na rua, você já tem outra visão “nossa como ela consegue ler, que legal” quando você conhece o braile é um monte de pontinhos que você olha e pensa o que está escrito aqui? Porque eles leem com os dedos, com a falange, eu não sei ler com a falange, mas eu consigo pegar um texto e ler o texto, porque aprendi o braile, de vez em quando tem uma colinha que me ajuda quando vou escrever algumas coisas, são várias regras, não é igual o alfabeto, tudo certinho...são várias regras, mas é gostoso você saber. **O soroban quando você vê um aluno fazendo as contas, você fala nossa! como eles são inteligentes, eles não são coitadinhos, só precisam da pessoa certa para ajudar e orientar, por isso precisamos ter profissionais na área, precisamos de pessoas capacitadas e que gostem de trabalhar na área**. Por exemplo aqui, você não aprende tudo de uma vez, você sempre está aprendendo, algumas coisas vão mudando, você vai aprendendo mais **(OERI01, 45 anos, grifo meu)**.

A fala evidencia que, ao conhecer as pessoas com deficiência — no caso, as pessoas com deficiência visual — ocorre um processo de desconstrução em relação à deficiência, inicialmente concebida como sinônimo de incapacidade. Esse processo também envolve a superação de sentimentos de pena, que frequentemente surgem diante da visão da deficiência como uma limitação.

A relação entre docente e estudante é mediada pela dialética ensinar-aprender. Ou seja, ao ensinar o estudante com deficiência visual, o docente também aprende com suas potencialidades, muitas vezes desconhecidas devido ao foco excessivo na ausência da visão. Além da formação na área, a docente acredita que é fundamental haver uma identificação com o trabalho, pois ele é caracterizado por complexidades, contextos diversos e uma prática de aprendizagem contínua. Em síntese e corroborando com suas palavras:

> Claro que **existem várias especificidades e etapas**, **tem aluno que está descobrindo a deficiência, tem aluno que está no processo de deficiência**, uns estão com medo, outro lidando bem com aquilo,

> então tudo tem que ser trabalhado, nós aprendemos todos os dias, tudo o que vamos fazer, conversamos sempre, tudo é bem detalhado **(OERI01, 45 anos, grifo meu)**.

A importância de compreender as nuances e especificidades da deficiência visual é enfatizada, pois pode ser congênita ou adquirida, abrangendo diferentes graus e patologias. Essa compreensão exige uma visão integral dos sujeitos, levando em conta seus anseios, medos e necessidades. Nesse contexto, a ética e o respeito tornam-se fundamentais, tanto na educação quanto na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

A respeito das instituições especializadas, destaca-se que são bastante específicas. Além disso, observa-se que em alguns casos, as atividades realizadas nessas instituições não contribuem para uma aprendizagem significativa, nem para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

> Com 60 anos, agora estão aprendendo que um prato é assim, um garfo. Então há quantos anos é realizado esse trabalho com ele, como ele é tratado ali? Como um bebê que tem de ser protegido? O aluno tem que aprender as coisas na etapa que precisa aprender, ele não é menos, eles são muito inteligentes, o processo pode ser mais devagar, mas é o processo deles. Lógico que tem aluno que perde a visão mais tarde, mas ele já tem um conhecimento, então é diferente, mas um aluno com 65 anos que vai aprender o que é uma uva, ele aprendeu o que antes? Ele vai na instituição para brincar? falta um planejamento, a instituição não pode ser só lazer, tem que ser um local que ele vai lá, para aprender, deve ser um local de crescimento **(OERI01, 45 anos)**.

Esses questionamentos devem ser analisados de forma abrangente, considerando não apenas as práticas das instituições especializadas, mas também outros aspectos da vida da pessoa com deficiência visual. Qual é a história de vida dessa pessoa? Quais são suas especificidades? Vale destacar que, a maioria dessas instituições é filantrópica, com foco na reabilitação de pessoas com deficiências de diferentes faixas etárias e patologias.

Foi destacado que embora o trabalho psicológico e de reabilitação social seja positivo outros elementos são essenciais. As instituições especializadas agora contam com o trabalho pedagógico, uma vez que as pessoas com deficiência estão retornando ao ambiente escolar. Com isso, essas instituições precisam revisar a concepção de focar exclusivamente no aspecto lúdico e começar a integrar efetivamente o trabalho pedagógico **(OERI03, 42 anos)**.

A segunda participante destaca que a Educação Inclusiva é “um cisco no deserto”. Explica que, quando trabalhou na sala de recursos a denominação era “sala de educação especial” e ficava no fundo da escola. Destaca ainda que, a educação especial deveria perpassar por todo ensino, “a inclusão é um ato de resistência. Depende da política, é uma bandeira de muitos” **(OERI02, 63 anos)**.

Para a terceira participante, há uma grande diferença teórica e prática entre Educação Especial e Educação Inclusiva. Quando iniciou na área, ainda existia a sala de Educação Especial, que em síntese era um espaço onde todas as deficiências eram tratadas da mesma forma. Ressalta que essa abordagem é uma espécie de “falsa inclusão”, pois os estudantes dessa sala não tinham contato com os demais alunos.

> Quando entrei no estado **peguei a última turma de educação especial**, essa **sala tinha todas as patologias e eram tratadas igualmente, eram as mesmas atividades para todos**. Não que não tinha inclusão e qualidade, não é isso, **não tinha uma questão específica para cada um, a professora tinha que lidar com todos dentro de uma sala, não existia inclusão, a inclusão para eles era ter essa sala dentro da escola, mas não havia o contato com o restante da escola**, e eu percebia que era uma sala que não era bem quista, tanto que não abriu novamente **(OERI03, 42 anos, grifo meu).**

A presença da sala destinada a estudantes com deficiência na escola foi cercada de incômodos e questionamentos. Segundo a docente, por volta de 2006 a 2008, uma sala de recursos multifuncionais específica para deficiência visual estava prestes a ser aberta na escola em que ela atuava, com a intenção de receber duas alunas — uma com cegueira e outra com baixa visão. No entanto, na época a escola inteira não mediu esforços para impedir a abertura dessa sala, pois as alunas deveriam estudar pela manhã no ensino regular, e à tarde participar dessa sala de recursos. Ou seja, nos moldes da educação inclusiva atual, mas com grande resistência, conforme evidenciado:

> **Já não queriam a sala especial**, mas gostavam no sentido de que pensavam assim: “**Ah, ela vai ficar lá no cantinho vai ter aula e ir embora**”, quando se falou de inclusão, aí que não queriam mesmo. **Nesse período a educação especial não era inclusiva, era segregativa, tinham a sala bem no cantinho**. Tinha uma aluna surda que utilizava aparelho auditivo, mas ela não entendia tudo o que a professora falava, tinha dificuldade, e ela não tinha guia intérprete, ela sofreu muito. Mas não adiantava bater de frente com os professores, tínhamos que ter jogo de cintura e conversar com a família para levar

> para um lugar específico, aí ela foi para o ILES[34] e foi bom para ela **(OERI03, 42 anos, grifo meu).**

Os embates concentraram-se na resistência dos professores em aceitar estudantes com deficiência, questionando não apenas a presença desses alunos nas fases de transição das salas especiais para as salas de recursos, mas também no contexto atual. Em seus relatos, os professores enfatizam que “Percebemos que as pessoas têm medo do diferente e medo de mudar”. Além disso,

> Quando vamos nas escolas para dar orientação, quando elas solicitam a primeira coisa que notamos é a revolta “**mas por que essa aluna veio para cá? Ela devia ir para uma escola mais apropriada**” realizamos dois, três, encontros para as instruções as vezes. Mas aí quando explicamos que é uma aluna como qualquer outra, mas que algumas mudanças são necessárias aí vão entendendo, conseguimos atingir uns e outros não. **Esse ano (2024) teve uma situação que a aluna saiu da escola, e tínhamos feito toda orientação para escola. Uma das principais situações é aceitação entre eles, é eles entenderem que é um aluno como qualquer outro, mas é uma nova forma de olhar, trabalhar (OERI03, 42 anos, grifo meu).**

A docente observa que, embora perceba o processo de inclusão nas escolas, frequentemente as pessoas com deficiência são tratadas de forma objetificada, como se fossem atrações ou alegorias. Destaca um exemplo:

> É igual você, que trabalha com Geografia. Se chegar nas escolas, as professoras vão adorar. “Qual recurso você utiliza? É assim?” Aí, a criança acaba virando uma exposição, porque tudo se resume a: “Vamos chamar a fulana para testar” **(OERI03, 42 anos).**

Há uma resistência frequente por parte de docentes mais tradicionais, que questionam os motivos para utilizar recursos de acessibilidade, muitas vezes por desconhecerem as necessidades reais dos alunos. Esses docentes costumam dizer: “Como assim? não precisa usar!”. No entanto, no caso em questão, a estudante realmente necessita desses recursos — como fones de ouvido, notebook ou até mesmo celular —, que funcionam como ferramentas essenciais de acessibilidade.

Por outro lado, os professores mais jovens e recém-formados tendem a aceitar com mais facilidade o uso da tecnologia. No entanto, ressalta que “é um trabalho árduo, embora gratificante”. Afinal, a tarefa não se limita apenas à orientação e à elaboração de recursos inclusivos; trata-se também de um trabalho psicológico, que

[34]Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES) é uma entidade de direito civil, sem fins lucrativos, autônoma e com personalidade jurídica, fundado em 15/08/1959, presta serviços em duas grandes áreas: saúde auditiva e educação de surdos, por meio do Centro Audiológico Professora Rosalina Lopes Franciscão e do Colégio do ILES (ILES, 2023).

envolve mostrar as possibilidades e os recursos disponíveis dentro das limitações e oportunidades oferecidas pelo Estado **(OERI03, 42 anos).**

A Educação Especial ainda é concebida por áreas específicas, como as áreas visual, intelectual e auditiva, como observa o participante **(OERI04, 49 anos).** A docente enfatiza que, a existência dessas áreas na Educação Especial já representa um avanço, pois o fato de esses alunos estarem nas escolas e nas ruas, já é uma conquista significativa. Isso é ainda mais relevante, considerando que no passado as famílias sentiam vergonha e os mantinham restritos em casa, excluídos da sociedade. Destacando que, embora a inclusão precise avançar, trata-se de um trabalho gradual, um processo contínuo.

Já a Educação Inclusiva se refere à vivência dentro da escola, à interação e ao desenvolvimento integral do estudante, em suas palavras:

> Então assim, se a vivência dele ali dentro da escola é muito boa, a gente não precisa ficar nem lembrando muito da deficiência, **chega um momento que vemos mais as habilidades do que a própria deficiência**, **você vai focar mais nas habilidades dele, e para mim quando isso acontece, aí ele está incluso**. E a Educação Especial para mim são as áreas, como é organizado isso, as áreas na questão do trabalho em si, da separação da área intelectual, de área visual, área motora, deficiência física neuromotora, como é separado isso. Para mim a **Educação Especial, são as áreas e a Educação Inclusiva é como é a vivência dele no ambiente que ele está, como a sociedade o inclui, como ele é aceito, como ele é tratado, como é que a gente vai incluir, como que vai ser feito isso**. Para mim a inclusão, acontece quando, eu trato como qualquer outra pessoa, focando nas habilidades dele, e não nas dificuldades. **Quando olho para ele, e não vejo a deficiência, vejo a potencialidade dele, eu até esqueço, isso acontece às vezes (OERI04, 49 anos, grifo meu)**.

Todos nós possuímos tanto dificuldades quanto habilidades. Como destacado na concepção apresentada, quando direcionamos o foco para as habilidades e valorizamos os conhecimentos prévios, conseguimos promover a inclusão. A docente ressalta ainda:

> Vamos supor, chegou lá no colégio, **matricularam três alunos e um tem deficiência**. **Os professores reagem: "Meu Deus!"** Não, gente, matricularam os três. Vamos ver como eles estão na aprendizagem, **quais são as habilidades de cada um**. Aí é inclusão, para mim **(OERI04, 49 anos, grifo meu)**.

A respeito de suas concepções sobre Educação Especial e Inclusiva, a participante finaliza:

> Eu **acredito que nós estamos no caminho**, uma evolução que vai dar certo. **Esses atendimentos também já foram, professor de apoio, sala de recursos, já foi um avanço também**. Eu quero acreditar, que um dia vai ser uma coisa mais automática, que vai ser uma aceitação mais fácil, tranquila, que nem vai precisar de tantas coisas assim **(OERI04, 49 anos).**

Os relatos evidenciam que os professores do ensino regular e especial necessitam rever seus papéis e atualizar seus conhecimentos e práticas, para que todos possam reconhecer e valorizar as diferenças. Nesse processo, é importante destacar o papel fundamental dos docentes que atuam em Centros de Apoio Pedagógico, pois oferecem possibilidades reais de apoio, adaptadas à realidade da escola e às especificidades dos professores e estudantes. Afinal, não há avanço nos pressupostos da inclusão sem levar em conta as condições concretas e reais do ambiente educacional.

Sob essa ótica, teoria e prática, pedagogia e didática são momentos indissociáveis na atividade transformadora da prática social, enriquecendo-se mutuamente à medida que a prática educativa concreta é questionada e modificada em função das exigências das situações pedagógicas, as quais ocorrem em circunstâncias históricas específicas (Libâneo, 2014).

Nesse sentido, teorias sobre a inclusão devem ser aplicadas de maneira concreta nas escolas e, ao serem praticadas podem gerar questionamentos que contribuem para o aprimoramento da pedagogia e da didática. Além disso, as circunstâncias históricas e sociais desempenham um papel crucial na forma como a inclusão educacional é entendida e implementada, sendo um reflexo das mudanças nas políticas públicas e da sensibilização e conscientização crescente sobre os direitos das pessoas com deficiência.

4.2.4 Atendimento Educacional Especializado e a inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino regular: concepções de cenários distintos de atuação

As Salas de Recursos Multifuncionais contribuem para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência visual? Que tipo de trabalho é realizado nessas salas? Esse modelo inclusivo está em declínio? Essas questões orientaram a busca pelos significados atribuídos por estudantes com deficiência visual (cegos) que já frequentaram essas salas, bem como por docentes do Centro de Apoio Pedagógico

para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP- Londrina), responsáveis pela elaboração de recursos, orientação pedagógica e trabalho colaborativo.

O primeiro entrevistado com deficiência visual (cego), afirma que a sala de recursos é um espaço destinado ao ensino de Atividades da Vida Diária (AVD) e Orientação e Mobilidade (OM), mas ressalta que os atendimentos são definidos conforme as necessidades dos estudantes. Embora reconheça alguns avanços, acredita que ainda há muito a ser aprimorado, principalmente com enfoque nos elementos necessários para o desenvolvimento pleno da autonomia da pessoa com deficiência **(PDV01, 25 anos)**. O participante destaca que o AEE:

> Tem contribuído bastante. Como já mencionei, o ensino especial é um preparo fundamental para que as pessoas com deficiências (PCDs) possam ingressar no ensino inclusivo. Foi nessa sala que aprendi o Braille e comecei a aprender a andar com a bengala **(PDV01, 25 anos)**.

O participante relata que, o Atendimento Educacional Especializado é muito útil, mas também é relativo, pois possui limitações de ordem econômica, estrutural, entre outras. Com a inclusão, o ensino regular passou a receber alunos com diferentes laudos e o profissional responsável pela educação especializada na escola nem sempre consegue oferecer o atendimento adequado a todos os estudantes, devido as inúmeras especificidades e diferenças. Em resumo, o atendimento especializado funciona, mas com limitações. Quando frequentava a sala, o participante tinha acesso ao Braille básico e a Orientação e Mobilidade **(PDV01, 25 anos)**, e o segundo participante relata que “as atividades realizadas não vou me lembrar com exatidão, mas tinha acesso ao braile básico, jogos de tabuleiro e cartas **(PDV02, 25 anos).**

Para a docente do CAP, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) demonstra que é possível promover a aprendizagem e a inclusão de estudantes com deficiência, mesmo diante das dificuldades existentes. Destacando, que esse elemento não se aplica apenas a esse público-alvo, mas a todas as pessoas.

> É difícil? é difícil, mas **acho que todo processo de ensino é difícil, a aprendizagem de uma criança sem deficiência é difícil**, tem todo um processo e com aluno com deficiência visual, também é assim, é mais devagar, mas é um processo. Tudo que ser feito com muito cuidado e tato **(OERI01, 45 anos, grifo meu)**.

As Salas de Recursos representam uma oportunidade para o aluno que não conseguiu aprender na sala regular, aprender de maneira mais tranquila, com o apoio

de uma pessoa responsável por ajudá-lo a adquirir o conhecimento que não foi assimilado anteriormente, de forma dinâmica e alegre **(OERI01, 45 anos).**

Outra docente, enfatiza que contribui de forma significativa, principalmente se existir um trabalho paralelo e se o professor tiver motivação, disposição e vontade “se o aluno tem um professor com essas características vai se desenvolver muito! e o professor do regular vai amar e o aluno vai se desenvolvendo cada vez mais, vai adquirindo mais autonomia e confiança em suas habilidades” **(OERI03, 42 anos)**. Acrescentando ainda que:

> **Toda escola que tem um aluno com deficiência visual deveria ter uma sala**, **mas não é o caso, as vezes o aluno tem que ir para outra escola**. Antigamente podia abrir, entrava um aluno com deficiência e podia abrir uma sala, hoje não. Tem todo processo para avaliar a necessidade, se tem uma escola próxima ele vai nessa escola. Eu acho que isso aí quebra um pouco, porque dificulta até para o professor, se estivesse ali dentro já conheceria o professor, mas não é assim. Se não tiver a sala ele sofre muito **(OERI03, 42 anos, grifo meu)**.

Além desses desafios, outros aspectos foram mencionados, como o fato de que os professores especializados na área de deficiência visual estão se aposentando e não há reposição. Os novos profissionais que chegam estão em processo de aprendizado, e, por isso, “eles têm que ter muita disposição” **(OERI03, 42 anos)**.

Segundo o relato, um dos principais avanços observados no modelo inclusivo nas escolas é o aumento da participação dos alunos, que estão se esforçando para serem inseridos no ambiente escolar. Assim como no caso da escola em tempo integral, os alunos tendem a querer permanecer, mesmo diante das dificuldades que isso implica. Nesse sentido, a presença de alunos com deficiência visual nas escolas regulares já representa um avanço, embora, como ela mesma ressalta, “falta muito investimento, mas já é um avanço”. Destaca ainda que a área da deficiência visual é uma das mais complexas, e que o investimento no ensino deveria ser significativamente maior **(OERI03, 42 anos).**

Complementa ainda que:

> Então, acho que de pouquinho em pouquinho eles vão conseguindo o espaço deles. **Tenho meus receios em relação à política**, **porque um dos norteadores dentro da política quer que o aluno cego tenha uma escola para ele igual o surdo**. Mas o surdo vê, ele tem outra concepção de mundo, pode se virar melhor se o cego não tiver essa interação, ele ficar a vida inteira dentro de uma escola, ali vai ser o mundo dele quando ele for para fora vai ser muito mais difícil. Então eu até brinco né, se for ter uma escola para cego, lá vai ter música,

> atividades, então lógico que vou querer botar meu filho ali, mas e as consequências depois? Ele vai estar no mundo dele, e qual ele for para a faculdade, quando passar em uma UEL da vida, o que ele vai fazer? Não vai ter aquele aparato, então **se ele for para uma escola que ele pode interagir com outras pessoas já vai ser um avanço, a realidade do aluno precisa ser trabalhada e pensada nesse sentido (OERI03, 42 anos, grifo meu).**

Sob essa ótica, destaca-se a importância da sala de recursos multifuncionais, que desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem, assim como os demais profissionais envolvidos. Caso o estudante não consiga aprender na prática da sala regular, é nesse ambiente que seu desenvolvimento e autonomia poderão ocorrer de maneira integral e significativa. Contudo, é importante ressaltar que essa prática não deve ser considerada isoladamente. Todos os envolvidos devem participar ativamente do processo de construção do conhecimento, visto que é na sala de aula regular que os estudantes com deficiência irão aprender os conteúdos curriculares.

Nesse sentido, é essencial que o professor da sala de recursos trabalhe em parceria com o professor do ensino regular, para que quando o aluno chegue à sala de recursos, o docente já conheça suas necessidades de aprendizagem. Esse trabalho colaborativo é considerado imprescindível, pois beneficia todos os alunos, promovendo uma troca de percepções que enriquece a experiência de aprendizagem coletiva.

Outra docente concorda com essas considerações e relata que, quando iniciou sua carreira, a classe especial já era considerada um avanço. Em 2007, foi inaugurada a sala de recursos, o que representou outra grande conquista. Desde então, ocorreram vários outros ganhos, como a introdução dos tablets para alunos com deficiência física neuromotora, os óculos ORCAM, as pranchas de comunicação alternativa, e a chegada dos professores de apoio especializados em comunicação alternativa. Outra conquista significativa foi a atuação dos professores guia-intérpretes, que trouxeram um grande avanço para o processo educacional **(OERI04, 49 anos).**

Em síntese, argumenta que os estudantes com deficiência têm chegado cada vez mais à escola regular, em grande parte devido a esses avanços significativos. No entanto, existes casos específicos e pontuais de avanços, destaca que:

> **Se não tiver esse apoio, essas implementações, os alunos não iam chegar**. Se não houvesse investimento, seja tecnológico ou profissional, os alunos não iam chegar. **Eles chegam cada vez mais**

> **porque sabem que terão o apoio necessário (OERI04, 49 anos, grifo meu)**.

A docente faz outras observações importantes sobre a adaptação da escola para atender alunos com deficiência. Relata que, antes da implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a instituição se sentia perdida quando recebia um aluno com deficiência, se questionando: “Meu Deus, onde ele vai se sentar? O que vamos fazer?”. Quando uma aluna com baixa visão ingressou na escola, foi necessário um processo demorado e adaptativo para garantir um ensino-aprendizagem mais significativo. A docente menciona que as adaptações envolviam ações como abrir e fechar cortinas e ampliar letras, e a equipe de ensino buscou apoio no CAP (Centro de Apoio Pedagógico) e no Núcleo Regional de Educação de Londrina **(OERI04, 49 anos).**

Apesar dos desafios iniciais, essa aluna se destacou por sua disposição e iniciativa. Ao contrário de outros alunos com deficiência, ela não tinha vergonha de pedir ajuda e foi muito participativa, questionando quando as práticas pedagógicas não estavam funcionando. A estudante preferia usar lupa, sentava-se na frente da sala e não gostava do plano inclinado. Vale destacar, no entanto, que os recursos utilizados para essa aluna não são utilizados por todos os estudantes com baixa visão, uma vez que as necessidades podem variar significativamente de um aluno para outro, não há normas e recursos totalmente definidos, sob essa ótica:

> A gente já conhecia, mas a**s patologias variam, tem patologia que a janela fechada é melhor, o giz branco é melhor, tem patologia que é o giz amarelo, é a pessoa ali que vai escolher**. Quando ela chegou já tínhamos um conhecimento, mas assim, ah chegou! Já tinha um certo conhecimento mais ainda não tinha vindo ninguém, e aí foi chegando, foi chegando, fomos nos aprimorando, estudando, aprendendo com os alunos **(OERI04, 49 anos, grifo meu)**.

A docente destaca que a principal diferença entre as salas de recursos e as classes especiais é a forma de atendimento. Nas classes especiais, os alunos recebiam atendimento educacional todos os dias, integrando-se ao horário normal de aula, com uma carga horária de quatro horas diárias. Já nas salas de recursos, o atendimento é feito de maneira programada, conforme um cronograma específico. Os alunos são atendidos em horários determinados, geralmente no contraturno, com frequência que pode variar entre duas e três vezes por semana, dependendo da situação de cada estudante, em suas palavras:

> **Na classe especial, tinha aluno somente com deficiência intelectual**, tinha deficiência intelectual leve, e moderada e eu trabalhava matemática com ele, tinha que trabalhar alfabetização, leitura. As coisas que eram trabalhadas antigamente no ciclo básico que era o CB de 1ª a 4ª série. Mas no **formato mais lúdico, e mais lento**, não tão rápido. Então, ele não lia, **trabalhava a leitura com diversas atividades, de diversas maneiras, até ele conseguir começar a ler**. Muitas vezes alguns começavam a ler e esqueciam e tinha que retomar, então era um processo bem lento **(OERI04, 49 anos, grifo meu).**

Outras diferenças e especificidades, são apresentadas:

> [...] as salas de recursos quando eu assumi na deficiência intelectual, eu **não atendia só pessoas com deficiência intelectual, atendi autista, disléxico, discalculia**, **TDAH**, então outras patologias, diferente da classe especial que era só deficiência intelectual. Então, já é uma diferença gritante. A questão do horário também, que **atendia por cronograma de duas vezes na semana, três vezes de acordo com a disponibilidade do aluno**, **em contraturno das aulas dele no regular**. Então geralmente a sala de recursos, já eram alunos que estavam no 6º ano, até o 3º ano do ensino médio, então tinha bastante diferença da classe especial, para sala de recursos **(OERI04, 49 anos, grifo meu).**

A docente atuava 20 horas semanais na classe especial à tarde, e outras 20 horas, como extraordinária, na sala de recursos pela manhã. Foi a partir dessa dinâmica em sua prática que percebeu uma diferença marcante. Na sala de recursos, pela manhã, havia alunos que já estavam lendo, embora enfrentassem dificuldades, o que indicava as diferenças do atendimento educacional. Embora ambos os modelos estivessem relacionados à Educação Especial, o trabalho realizado na sala de recursos tinha um foco específico nas necessidades dos estudantes, diferenciando-se da abordagem adotada na classe especial que concentrava um maior número de alunos, com diversas patologias.

Porém no primeiro modelo da sala de recursos multifuncionais, relata que:

> **A minha sala de recursos foi a primeira multifuncional em Londrina**, **e ela recebia tudo, baixa visão, audição**. A minha não era tipo I ou tipo II, porque hoje tem, a tipo I atende só intelectual e a tipo II só visual, então a minha não tinha, eles colocaram na resolução que poderia receber tudo. **Aí pensei, meu pai, o que eu vou fazer? Curso! Fui fazer Libras**, não lembro muito, lembro algumas coisas, tenho os livros guardados, os vídeos do professor, apostilas, qualquer coisa grito um Help, tem aquele Hand Talk também, e vim para o CAP naquela época fazer cursos, antes de chegar o aluno. **Fiz curso de Braille, fiz curso de Educação Física adaptada**, **não fiz soroban, porque na época eles estavam montando (OERI04, 49 anos, grifo meu)**.

A esse respeito a docente destaca ainda que, a presença de estudantes com deficiências múltiplas torna o trabalho ainda mais complexo. Segundo ela, quando as pessoas perdem a visão, muitas vezes começam a balançar o corpo, o que pode ser interpretado pelos professores como um sinal de autismo, levando-os a buscar um diagnóstico mais preciso. Acrescenta que, já recebeu laudos apontando até três patologias diferentes. Nesse contexto, tanto os professores de apoio quanto os da educação regular frequentemente se perguntam: “O que acudo primeiro? O que eu faço para ajudar?” **(OERI04, 49 anos).**

Em contraposição às narrativas da docente **(OERI03, 42 anos)** destaca que, mesmo com o ensino integral, os estudantes com deficiência continuam interessados em estar na escola, outra professora aponta alguns embates, argumentando que o ensino integral pode comprometer a continuidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido nas salas de recursos multifuncionais. Segundo a docente, diante das políticas antagônicas essas salas já estão enfrentando dificuldades, e a situação tende a piorar com a implementação do ensino integral, pois:

> Hoje as salas de recursos ainda fazem um ótimo trabalho, e estão se segurando né? Porque **com a questão do ensino integral...elas fecham** né, e é uma pena**, porque o trabalho que elas fazem no integral, 20 alunos e uma professora atendendo itinerante não vai ser o mesmo trabalho**, **porque na sala de recursos visual por exemplo, eu atendo 1 aluno, eu faço a estimulação com ele com calma, eu vou acompanhando**, peço pra mãe levar ele no médico, para ver como é que tá o laudo, eu tenho todo esse acompanhamento, **não vai ter todo esse tempo para fazer**. **Na sala de recursos, eu crio material adaptado**, eu vou no computador com ele, **eu vejo a fonte melhor para ele, o contraste, e já repasso isso para os professores**. Então, quer dizer é todo um **trabalho colaborativo**, que facilita muito no regular, e é um tempo que eu não vou ter tanto no integral. Ainda se ele tivesse um professor de apoio, seria diferente **(OERI04, 49 anos, grifo meu).**

A docente também enfatiza o distanciamento das políticas públicas educacionais em relação à realidade das escolas públicas, destacando além da sobrecarga dos docentes e da falta de estrutura, a vulnerabilidade dos estudantes. Aponta que muitos alunos, ainda na adolescência precisam trabalhar para contribuir com a renda familiar. Essa distorção da realidade, segundo ela, contribui para a desistência de muitos alunos inclusive do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Em síntese, a docente ressalta que:

> Por isso que eu falo, tinha que vir uma pessoa lá da Federal, para conhecer a realidade, a escola em tempo integral está funcionando? **Não funciona no Brasil, funciona lá fora. Tem aluno aqui que precisa trabalhar para colocar comida em casa, é outra realidade**, eles querem comparar com outros países. Por exemplo, **6 aulas aqui já não funcionam, quando eu tinha os alunos perguntavam: "professora quando for ter a 6ª aula como é que vai ser?" Ah, vocês vão sair 12:40, "professora eu tenho que levar minha irmãzinha na creche, ela entra 13 hora, como é que eu vou fazer, não vou almoçar?"** É angustiante, os estudantes com NEE vão acabar desistindo **(OERI04, 49 anos, grifo meu).**

É evidente que estamos diante de um ensino fragmentado, que não leva em conta as diversas dimensões da educação pública. As políticas educacionais ao se distanciarem da realidade das escolas, dos professores e dos alunos, revelam as articulações concretas do neoliberalismo. Fundamentadas em modelos pedagógicos de países centrais, essas políticas frequentemente se mostram inadequadas para o contexto brasileiro (Libâneo, 2014).

4.2.5 Recursos e metodologias didáticas inclusivas para estudantes com deficiência visual

Em alguns casos, estudantes com deficiência são vistos como um peso adicional ou uma sobrecarga no ambiente escolar (Capelini; Zebato, 2022). Esse cenário evidencia a resistência dos docentes em ensinar esses alunos, pois muitos acreditam ser necessário elaborar dois tipos de atividades: uma mais simples para os estudantes com deficiência e outra para os demais. Ocorre, o desconhecimento de metodologias inclusivas que poderiam auxiliar tanto no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial quanto dos demais.

Essa lacuna, juntamente com o conhecimento fragmentado é consequência de uma formação inicial dicotômica, que não ofereceu uma abordagem integrada de saberes teóricos e práticos sobre Educação Especial e inclusão escolar. Além disso, a ausência de uma política de formação continuada consistente – que vá além de cursos superficiais – tem contribuído para a perpetuação e ampliação dessa situação ao longo do tempo (Kassar, 2012; Omote, 1994). Diversos recursos e práticas podem contribuir para tornar as aulas inclusivas. No entanto, para que esse processo seja verdadeiramente significativo, é essencial compreender as especificidades dos estudantes, enquanto sujeitos histórico-sociais.

Além disso, é essencial promover o diálogo, a fim de conhecer os estudantes de maneira integral, sem hierarquizações ou comparações (Rancière, 2020; Freire, 2014). A prática pedagógica deve ser permeada por uma aprendizagem contínua, para além das formações continuadas, o cotidiano escolar deve se tornar um espaço de reflexão-ação, fundamentado no contexto, nos cenários e nos atores envolvidos.

Os dois participantes da pesquisa com deficiência visual (cegos) são alfabetizados no Braille, mas não se restringem a esse sistema; também utilizam a tecnologia em seu cotidiano. Por isso, o diálogo é essencial para compreender as especificidades de cada estudante. Não se deve supor qual seria o formato de texto ideal sem antes perguntar sobre a preferência dos estudantes. Essa escolha pode ser o Braille, materiais em PDF ou ambos, dependendo de diversos fatores: o estudante pode preferir o Braille por não utilizar tecnologia, ou pelo contrário, pode optar por outro formato, pois considera o material em Braille excessivamente extenso, com muitas páginas.

O primeiro participante por exemplo, destaca que gosta bastante de tecnologia e utiliza principalmente o celular (com as configurações de acessibilidade) e o notebook com o NVDA. Tem domínio do Braille e das tecnologias. Considera que a presença de um docente de apoio é importante para o processo de ensino-aprendizagem, mas acredita que isso não substitui a necessidade de diálogo direto com o docente do ensino regular **(PDV01, 25 anos)**.

Destaca o uso frequente de celular, computador, reglete, e a máquina de escrever. Durante o ensino regular, fez uso do reglete, da máquina de escrever e do Soroban, além de materiais táteis com braile e texturas **(PDV01, 25 anos)**. O segundo participante, assim como o outro, enfatiza a importância de uma metodologia mais próxima do aluno, em que o professor possa dialogar diretamente com ele, a fim de identificar suas dificuldades. Relata ainda que, no ensino regular os professores de Geografia elaboravam mapas táteis utilizando cordões, colas de relevo, além de uma maquete do globo terrestre. Utilizava também livro didático em braile, e contava com o trabalho colaborativo dos colegas de sala que ditavam o conteúdo que o professor escrevia no quadro, já que não havia professor de apoio **(PDV02, 25 anos)**. A respeito dos recursos acessíveis a docente do CAP, narra que:

> Utilizar o mapa e **sentir por meio das texturas, o contorno**, **as proporções**, Brasil, Paraná, compreender que o estado do Paraná, está dentro do Brasil. É muito gostoso saber que você pode

> proporcionar essa aprendizagem para o aluno **(OERI01, 45 anos, grifo meu)**.

Para o desenvolvimento e autonomia das pessoas com deficiência visual, acrescenta que:

> **Os alunos com deficiência visual precisam saber o sistema Braille, soroban**. Tem que ter a falange bem trabalhada porque é importante na leitura/percepção, **precisam saber utilizar NVDA**, que é o leitor de tela do computador, e **eles precisam ser incentivados sempre**, porque eles perdem muito rápido a vontade de buscar esse conhecimento, tirando um ou outro, eles perdem muito rápido, **tem sempre que dar aquele "choquinho" assim, vamos lá, você vai conseguir! (OERI01, 45 anos, grifo meu).**

Além disso, reforça que mesmo com o "medo" em relação às diferenças e as inquietações sobre como dar aulas para estudantes com deficiência visual, os docentes têm procurado o CAP, mesmo sem saber nada sobre as deficiências. Considera que seria ainda mais agravante se não buscassem apoio e trabalhassem apenas com a oralidade, ou seja, com aulas expositivas e tradicionais, uma vez que:

> Não é errado trabalhar a oralidade, **mas o aluno com deficiência visual tem que aprender o braile, tem que aprender a fazer contas no soroban, por que e se ele for fazer o vestibular? Ou pegar um livro para ler?** Ele precisa ter a noção da escrita dele, **o braile é a escrita dele, então essa busca já é um avanço**. Eu entrei aqui na pandemia, e eu achei legal porque tinham cursos online, curso de braile online é difícil, mas já era um avanço. **O professor buscar conhecimento durante a pandemia já é muita coisa, são passos bem curtinhos, mas está indo**, lógico que **precisamos de políticas maiores e o pessoal mais unido, vejo que eles não são, tipo de "bater de frente", eles aceitam as coisas, acho que deveriam dizer: quero mais, vamos lutar mais, isso falta na área da educação (OERI01, 45 anos, grifo meu).**

Esses elementos reforçam a ideia de que a Educação Inclusiva não ocorre de forma automática apenas pela presença da pessoa com deficiência na escola. É necessária uma rede colaborativa composta por professores, profissionais de apoio e membros da comunidade escolar. Além disso, o conteúdo e todos os materiais devem estar acessíveis aos estudantes, o que exige um diálogo constante. A esse respeito, enfatiza-se que:

> As vezes os professores chegam aqui apavorados, quando possuem alunos com deficiência, **eles têm medo até de chegar perto do aluno, entendeu**? **Eles não sabem o que é braile, soroban, perguntamos se o aluno é cego ou baixa visão, e eles respondem: eu não sei... ou seja, ele não conversou com o aluno**, para saber o que ele tem ou não tem, se tem outra deficiência além da deficiência visual, porque podem ter um TDH, autismo, então chegam aqui com a bagagem zero**! Então assim, falar de inclusão é muito mais do que**

> **colocar o aluno com deficiência na escola, é preparar e vejo que os colégios não estão preparados, e eles acham muitas vezes que fazem muita coisa, mas não fazem nada**... e é triste porque poderiam ser coisas simples que podiam ser feitas **(OERI01, 45 anos, grifo meu).**

A inclusão exige, ainda criatividade e a habilidade de pensar em formas cognitivas para apresentar conteúdos complexos aos estudantes com deficiência. A docente descreve um exemplo que não exigiu a compra de materiais ou a elaboração de recursos táteis, mas a observação dos espaços da escola. Ou seja, trata-se de uma reflexão constante sobre a prática docente, que implica estabelecer intenções claras para a aula. Isso envolve, primeiramente refletir sobre: Quais elementos e objetos estão disponíveis e como posso me apropriar deles para explicar os conteúdos da aula?

> Alguns dias atrás fomos para Ibiporã, levar material adaptado que eu fiz, aí a diretora falou: **“**Nossa que legal! **Hoje mesmo estava conversando com uma professora que estava dando aula sobre marcas, logotipos e na sala de aula tinha um aluno cego”**, e a diretora estava assistindo a aula porque ela tinha que avaliar, e a professora só falando e o aluno cego lá, e **no final da aula a diretora falou: olha, você estava falando de logotipos, você poderia ter trazido algo, ou ter pego seus alunos e levado no estacionamento e mostrado as marcas de carro, inclusive seu aluno poderia ter sentido/tateado**, ai a professora disse: **Nossa! nem pensei nisso! Então assim, ela não precisava ter passado horas fazendo um material adaptado, poderia ter levado o que ela tinha em casa, é aquela coisa: sair do automático**, ver o conteúdo que será ministrado e levar os materiais, **ela teria favorecido o aluno com deficiência visual? Sim! Mas seria de grande valia para todos os alunos, um ganha e o outro ganha**, e a professora não pensou, e a diretora já teve essa visão, isso é bom para a escola que a diretora pense assim, e se ela conseguir puxar esse conhecimento de um outro professor será excelente, maravilhoso! **(OERI01, 45 anos, grifo meu).**

Acrescenta ainda que, infelizmente essa prática não é recorrente, pois são poucos os diretores que se preocupam com a ação docente. Muitos acreditam que vai dar muito trabalho, já que exige reuniões, treinamentos e a consideração de outros fatores, como: “Eu já faço demais”, “Estou perto de me aposentar” ou “Vou ter que voltar para a escola” **(OERI01, 45 anos).** Nesse sentido, essas perspectivas acabam dificultando a construção de um ensino de qualidade e inclusivo, no entanto, elementos como: desvalorização da docência, carga horária exaustiva, superlotação das salas, precisam ser considerados.

Outra docente compartilha uma situação semelhante, relata que uma professora precisou explicar o conceito de umidade para seus alunos e sugeriu levar

uma aluna cega ao Bosque Central de Londrina. Durante o trabalho de campo, a professora descreveu as percepções da aluna em um dia fresco, sem a necessidade de criar recursos no laboratório para explicar as sensações de calor ou frio **(OERI03, 42 anos).**

A docente enfatiza ainda que, essa abordagem simples ao utilizar o ambiente local e o lugar de vivência da aluna, foi significativo para promover a aprendizagem de forma inclusiva e acessível. De acordo com suas práticas, considera que essa metodologia contribui significativamente para a inclusão, pois valoriza as experiências sensoriais e cotidianas, além disso destaca que: “os estudantes com deficiência visual são muito inteligentes, detalhistas e concentrados, e usam muito a imaginação, não que os do ensino regular não sejam, mas eles sabem que vão ter que estudar mais” **(OERI03, 42 anos).**

Sobre as tecnologias e a inclusão das pessoas com deficiência visual, a docente relata seu percurso. Inicialmente, eram elaborados muitos livros em Braille, e cada aluno tinha cerca de 12 livros, mas havia poucos recursos tecnológicos disponíveis. Destaca que o Braille é uma das formas de identidade da pessoa cega. Em suas palavras:

> **Tem toda questão ortográfica você tem que escrever para aprender como é, concordância, não que a tecnologia não ajude, esse avanço foi grande**. **O aluno tinha muita dificuldade com o braile, tem muito aluno que não vai aprender o braile**. Tem muitas pessoas que pensam assim: ficou cego, já vai ler, não é assim, não é ligar um botãozinho que ele já vai aprender, **vão passar por todo processo de alfabetização**, uns vão conseguir escrever, mas não vão conseguir ler, não são todos que tem esse desenvolvimento, mesmo trabalhando desde criança. **O grande avanço foi a tecnologia, porque o professor pode passar todo o material pelo celular (OERI03, 42 anos, grifo meu).**

O avanço da tecnologia tem contribuído significativamente para a inclusão dos estudantes com deficiência visual, permitindo o uso de celulares e computadores durante as aulas e facilitando a realização de tarefas. No entanto, surgem novos desafios. Embora computadores mais modernos possuam leitores de tela, os equipamentos fornecidos pelo Estado, segundo relatos não vêm com os programas necessários, pois:

> **Os computadores chegam bloqueados para não instalar nada**, deveriam ser os primeiros a vir instalados, **então temos que pedir autorização para Curitiba, justificando a necessidade**. Ele vem no Linux e muitas das configurações não aceitam o ledor gratuito, então teria que comprar, já não dá **(OERI03, 42 anos, grifo meu).**

O desenvolvimento da tecnologia pode contribuir de forma significativa para as práticas inclusivas, mas é imprescindível que o Sistema Braille seja aprendido. Vale ressaltar que, os recursos tecnológicos não estão disponíveis em todas as salas de recursos multifuncionais. Os estudantes com deficiência visual que possuem celular e notebook conseguem utilizar essas ferramentas, mas na ausência desses dispositivos, não há alternativas. Como afirma um relato:

> Então **a tecnologia veio, mas não tem o recurso para trabalhar** com o aluno, mas o aluno que tem celular utiliza, eles aprendem muito rápido, escutam tudo na velocidade da luz e eles sabem fazer coisas no computador que nós não sabemos. Mas, **o braile não pode se perder (OERI03, 42 anos, grifo meu).**

A docente ressalta ainda que outros recursos são essenciais, especialmente na educação infantil, para promover a estimulação visual, sensorial, entre outros aspectos importantes para o desenvolvimento dos estudantes.

> **Existem várias formas de estimulação, mas o Estado precisa investir**, por exemplo, tem **tapete para colocar o aluno**, sentado, deitado, antigamente tinham lanternas que poderiam machucar a visão, hoje em dia existem **lanternas especificas que fazem movimentação**, o Estado não tem, então as professoras precisam de algum material para fazer essa adaptação para ser trabalhado. **Para começar no braile, tem que ter a prancheta, o reglete e a punção e você sempre tem que estar comprando, a punção por exemplo, vai chegar uma hora que ela não fura mais, ela começa a desgastar**, a régua o buraquinho dela já não faz mais aquele trabalho, vai se desfazer, então tudo precisa de atualização**. A máquina braile precisa de manutenção, é muito cara**. **A escola pode não ter, e o aluno não pode comprar (OERI03, 42 anos, grifo meu).**

Outro ponto mencionado pela docente refere-se às formações educacionais voltadas para estudantes com deficiência visual. Observa que, na cidade de Londrina houve uma grande evolução nesse aspecto. Inicialmente, no CAP eram oferecidas apenas uma ou duas formações sobre Braille e Soroban, além de algumas outras formações oferecidas pela prefeitura. Atualmente existem várias formações, no entanto, a docente destaca que ainda existem muitas áreas que precisam ser aprimoradas e ampliadas, como por exemplo, o curso de elaboração de material tátil.

Ressalta ainda, a importância de adaptar os cursos às necessidades e à realidade local, ou seja, trabalhar com os materiais que estão ao alcance e que atendem às condições da comunidade. Além disso, acredita que os questionamentos sobre a Educação Inclusiva para pessoas com deficiência visual devem receber mais

visibilidade e representatividade, a fim de fortalecer a busca pela inclusão plena em todos os aspectos da sociedade.

> **Quando falamos que barbante e cola resolvem, precisamos ensinar os professores a usarem, para fazer as adaptações**. Depois conseguimos acompanhar pelo Facebook e **vemos que eles estão continuando e colocando em prática o que aprenderam**. Esse avanço consigo ver no CAP. Hoje seguimos o MEC**. São poucos documentos para área visual então que tem nos utilizamos, acho que deveria ter mais**. **A área visual, não vou dizer que é abandonada, mas ela não traz visibilidade**. Você vê na televisão alguma coisa? Então tem pouca visibilidade, **são poucos documentos e instruções, então o que tem é porque é necessário**. Como tenho um irmão surdo percebo que eles são muito unidos, se eles têm uma causa fazem a gritaria do jeito deles e resolvem, o cego não, não sei se é pela acomodação porque muitos deles tem alguém para resolver para eles, ou medo da família de deixar socializar. **Falta união entre eles, mas tem pais que lutam muito, vão no Ministério Público, mas é um ou outro, vão resolver o problema deles, e os outros? Então eles só perdem na área, precisa mais de representatividade e união (OERI03, 42 anos, grifo meu).**

Os recursos tecnológicos podem melhorar a qualidade das informações, auxiliando também na adaptação de imagens e textos, computadores e celulares são muito utilizados. No entanto, não basta apenas a existência desses recursos; é fundamental que a questão financeira seja devidamente planejada e pensada. As escolas recebem materiais porque têm alunos com deficiência matriculados, mas todo o material vem de Curitiba e muitas vezes não atende às reais necessidades locais. A docente sugere que, uma solução seria a criação de um cartão destinado à aquisição de materiais, como cola, EVA e outros itens necessários para a elaboração de recursos pedagógicos **(OERI03, 42 anos).** A inclusão exige, portanto, um planejamento cuidadoso e a manutenção contínua desses recursos.

> **Existem muitas tecnologias na área da deficiência visual**, **mas não são acessíveis**. Tenho uma prima que mora na Espanha e ela tem uma amiga que é cega, e tem o celular dela tira foto e fala o que tem na foto, até perguntei se era aplicativo, ela falou que não, que quando ela tira foto o celular fala: ela está sentada com uma roupa tal, fiquei abismada! Quando vai chegar essa tecnologia aqui? Nós vamos demorar ter acesso e o aluno um pouco mais. Tudo isso precisa ser melhorado, **aqui não existe esse investimento e é muito caro, tanto para a gente quanto para eles**. **A impressora é necessária, um chocalho diferente é necessário, então tudo que vier é lucro. A aquisição do governo é boa, mas o que tem é de governos anteriores, mas a manutenção e reposição é mais demorada**. **Investimento e a continuidade é necessário (OERI03, 42 anos, grifo meu).**

Com relação às práticas e metodologias inclusivas, outra docente enfatiza que não existem receitas prontas, tratando-se de um processo contínuo e inacabado de tentativas, que deve ser ajustado de acordo com as necessidades dos estudantes e com o próprio processo de reflexão-ação.

> **Na área visual temos avaliação de ingresso, o plano individual, a instrução que rege o nosso trabalho, nós temos alguns documentos que norteiam e tem a ligação teoria-prática.** Tanto que avaliação de ingresso, é detalhada como se fosse uma anamnese para o professor. Na educação especial, o embasamento para gente é a **Declaração de Salamanca**, e tem também os documentos norteadores que dão um respaldo bom para o nosso trabalho, então tem como a gente fazer essa ponte. E acho que ano passado (2022) teve a reestruturação dessa avaliação de ingresso, que eles até incluíram mais coisas e o relatório também para ser feito trimestral, tem tudo especificado para você fazer do aluno. O que a gente pode fazer, o que não devemos fazer. Da mesma forma aqui, **fazemos o trabalho de orientação dos professores, mas a maioria quer o que? Receita pronta, não tem como. Não dá para dizer assim: primeiro dia, chegou o aluno com deficiência você atende e faz isso e isso, segundo dia, isso não tem como, o que existem são tentativas**. Quando estava em sala mesmo, falava, meu Deus será que estou fazendo certo? Porque nem todos os alunos falavam o que precisavam, mas são tentativas, receitas prontas a gente não tem mesmo, **eu tenho documentos que norteiam a minha prática e tentativas (OERI04, 49 anos, grifo meu).**

A inclusão exige paciência e tentativas; é um processo contínuo. O estudante com deficiência visual não se desenvolverá de uma hora para outra, assim como qualquer outro aluno. A docente relata, por exemplo que no Atendimento Educacional Especializado (AEE), um estudante não irá perceber o contraste em um único atendimento educacional. Para alcançar os objetivos propostos, serão necessários em média de 5 a 6 atendimentos de estimulação. No entanto, esse tempo pode variar de acordo com as necessidades de cada aluno.

A docente alerta que “não dá para ter pressa como no ensino regular, onde há uma pressão para resultados. Na Educação Especial, é preciso ter paciência” **(OERI04, 49 anos)**. Essa narrativa reflete a pressão constante da educação comum em cumprir requisitos por meio de provas e testes, visando atingir metas econômicas, muitas vezes negligenciando as especificidades do processo de inclusão e aprendizagem. Se tratando da inclusão dos estudantes com deficiência visual, considera-se que algumas práticas e recursos são imprescindíveis, a saber:

> **Material didático acessível**: **mapas, acesso ao material em Braille, NVDA, Soroban, Orientação e Mobilidade (OM).** A primeira coisa que falamos para um professor novo e que está recebendo um aluno novo na escola, é sobre a Orientação e Mobilidade, como é a orientação e mobilidade dele? E para ele conhecer a escola né? Então você vai relatando, aqui é o banheiro, para ele ir sentindo. **Nós conhecemos visualmente, a gente entra na escola e já vai ver, ele não, você tem que ir relatando: você entrou, tem a sala da direção a direita, ao lado dela, fica a secretaria, se ele quiser tatear**, vai tateando, mas **ele precisa conhecer a escola dele**, para ele ir pegando confiança naquele espaço. Então, **chegou Orientação e Mobilidade, e aí o acesso a esses materiais, Braille, soroban e os materiais acessíveis (OERI04, 49 anos, grifo meu)**.

Segundo a docente, o estudante com deficiência visual teria um grande benefício ao contar com um professor de apoio, que poderia atuar diretamente na orientação e mobilidade do aluno. Um profissional com conhecimentos sobre as especificidades da deficiência visual teria a capacidade de orientá-lo de forma mais adequada. Além disso, um professor de apoio que dominasse o Braille poderia trabalhar na transição entre o Braille e o NVDA (software de leitura de tela) faria uma diferença significativa no desenvolvimento do aluno **(OERI04, 49 anos)**.

> **O professor de apoio seria os olhos dele**, mas o que está sendo difícil é professor nessa área. **É uma área que exige muita responsabilidade**, porque você está enxergando por aquelas pessoas naquele momento **(OERI04, 49 anos, grifo meu)**.

No entanto, não se pode desconsiderar a importância do atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais, que desempenha um papel significativo no processo de inclusão. Nesse espaço, não se tratam apenas questões relacionadas à orientação e mobilidade, mas também aspectos essenciais como confiança, segurança e o incentivo contínuo aos estudantes, elementos fundamentais para o desenvolvimento de sua autonomia e autoestima.

A docente enfatiza que, quando toda a escola adota a perspectiva de que todos os estudantes devem ser incluídos, independentemente de terem ou não deficiência, ocorre uma verdadeira transformação no processo de inclusão. Destaca que a compreensão de si mesmo e das próprias fragilidades pode levar à percepção de que todos possuem suas diferenças. Essa concepção, segundo a docente, torna o processo de receber o aluno com deficiência na escola menos angustiante.

Em relação a isso, a docente chama atenção para:

> **O importante é se preparar, antes deles chegarem é pensar assim, se estou em uma escola vou ter uma diversidade de alunos**, não adianta pensar que não vai entrar um aluno surdo porque vai. Vai

> entrar um aluno cego, vai chegar, uma hora vai chegar. Quando eu estava em uma escola, chegou autista, chegou baixa visão, indígenas, que não falava direito a nossa língua, venezuelano. **E quando a gente fala em inclusão, para mim não é só o aluno com deficiência**, para mim é o **venezuelano que vem de fora**, que não entende direito, é a aluna que tinha que usar uma palmilha maior porque ela teve paralisia infantil, dava uma diferença no andar, também tem a questão da cadeira para ela, tinha que fazer um calço, para não dar escoliose na coluna e tudo isso é inclusão. É o índio que chegou com os costumes diferentes, então não é só o aluno com deficiência, é o negro, são todos. **Todo esse cuidado é inclusão (OERI04, 49 anos, grifo meu).**

A docente observa que, entre a equipe escolar essa concepção pode ocasionar uma mudança de postura. Comumente, ao receber alunos com deficiência surgem questionamentos como: “O que vamos fazer? Por que esse aluno veio para cá?”. No entanto, essa preocupação pode ser substituída por uma abordagem mais positiva e acolhedora, que tenha como foco as potencialidades do aluno. Essa mudança de postura está fundamentada no esforço de conhecer melhor o estudante, compreendendo que todos possuem diferenças, para adotar práticas que beneficiem a todos.

4.3 Desafios da Educação Especial e perspectivas para a inclusão e valorização das diferenças

A partir das discussões sobre Educação Especial e Educação Inclusiva, emergiram questões relacionadas aos tensionamentos existentes, com ênfase em três aspectos principais: 1) a **formação docente**, 2) **concepções entre deficiência - diferença e deficiência - incapacidade**, e os 3) **recursos e metodologias inclusivas**. Há unanimidade entre os participantes da pesquisa a existência de diferenciações entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva.

Após a Constituição de 1988, surgiram duas concepções principais sobre a relação entre os indivíduos com deficiência e a educação escolar, seja ela comum ou especial. A primeira concepção, chamada de visão dinâmica ou não linear, enfatiza a interação contínua e flexível entre os alunos com deficiência e o sistema educacional. Em contrapartida, existe a concepção estática, que entende essa relação de forma mais rígida, associando diretamente o Atendimento Educacional Especializado aos estudantes com deficiência ou outras especificidades (Mazzotta, 1996). Essas concepções são ilustradas pelas figuras 5 e 6.

Figura 5 - Visão dinâmica ou por unidade da relação entre o estudante com deficiência e a educação escolar

Fonte: Mazzotta, 1996.
Organização: Autora, 2023.
Descrição da figura: A figura apresenta um esquema sobre a educação para pessoas com deficiência, organizado por unidades. No centro, há um quadrado com o texto: “Situação de Ensino-Aprendizagem Comum ou Especial”. À direita, um retângulo de cor cinza claro com a palavra “EDUCAÇÃO” em caixa alta, que se conecta ao quadrado central por meio de uma seta pontilhada. À esquerda, em um retângulo da mesma cor cinza claro, está o texto “Estudante com Deficiência (Público-Alvo da Educação Especial)”, também direcionado ao quadrado central por uma seta pontilhada.

Segundo Mazzotta (1996), a visão por unidade ocorre quando o legislador reconhece a necessidade de diferentes alternativas para o Atendimento Educacional Especializado para os estudantes com deficiência ou com outras especificidades. Essa perspectiva envolve a articulação entre o ensino regular e a educação especial, visando a uma abordagem integrada e complementar.

A concepção dicotômica que separa os estudantes com deficiência ou outras especificidades, público-alvo da Educação Especial, aponta para a ideia de que esses alunos devem ser atendidos exclusivamente por serviços especializados, geralmente de caráter filantrópico e assistencialista. Essa visão resulta em uma educação segregada, que não adota uma abordagem holística das diferenças. Por outro lado, o ensino regular é destinado aos estudantes sem deficiência.

Figura 6 - Visão estática e dicotômica da relação entre estudante público-alvo da Educação Especial e a educação escolar

Fonte: Mazzota, 1996.
Organização: Autora, 2023.
Descrição da figura: A figura apresenta um esquema sobre a visão estática e dicotômica da relação entre o estudante público-alvo da Educação Especial e a educação escolar. O esquema é composto por quatro quadrados, dispostos em duas linhas. Na parte superior, o primeiro quadrado do lado esquerdo contém o texto “Estudante com deficiência ou com outras especificidades, público-alvo da Educação Especial”, e está vinculado ao segundo quadrado do lado direito, que traz a expressão “Educação Especial”, através de uma seta dupla. Na parte inferior, é representada a oposição: no lado inferior esquerdo, um quadrado com o texto “Estudante que não possui deficiência”, vinculado, por uma seta dupla, ao quadrado “Educação Regular”.

Em contraposição a concepções segregacionistas, surgem claros embates na busca pela construção de uma escola inclusiva, pois a forte presença da iniciativa privada que oferece serviços educacionais especializados contribui para a fragmentação dos recursos. Isso enfraquece as bases para a construção de um ensino regular equitativo e de qualidade para todos (Mazzotta, 1996).

Partindo desses pressupostos iniciais, que delinearam a Educação Especial e ainda se fazem presentes, inclusive nas narrativas de pessoas com deficiência visual, docentes de Geografia e profissionais do Centro de Apoio Pedagógico e Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP foi possível identificar exigências essenciais para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, capaz de superar a visão

dicotômica entre Educação Especial e Inclusiva. Nesse sentido, os principais elementos citados foram:

1. **Políticas públicas concretas**: Fundamentadas na realidade do Brasil.
2. **Investimento contínuo:** Tecnologia assistiva, formação para docentes do ensino regular e AEE.
3. **Formações para docentes:** Devem considerar a realidade local, os recursos existentes na escola e o domínio do docente.
4. **Trabalho colaborativo:** Essencial para o processo de inclusão.
5. **Valorização das diferenças e diálogo:** Fundamental no ambiente educacional.
6. **Prática educativa:** Deve ir além dos recursos e metodologias, fundamentando-se em criatividade, amor, sensibilidade e persistência.
7. **Trabalho nas salas de recursos:** Imprescindível e contínuo; deve envolver também a família e o docente do ensino regular.
8. **Inclusão:** Exige um processo de ressignificação, planejamento e manutenção.
9. **Inclusão não é diferenciação:** Trata-se de conhecer as diferenças e garantir a acessibilidade ao ensino.
10. **A inclusão:** Não diz respeito apenas à matrícula do estudante com deficiência no ensino regular.
11. **A inclusão-excludente**: embora essa concepção tenha ganhado força, na prática, nem todos os estudantes com deficiência têm acesso aos mesmos atendimentos educacionais, especialmente devido a fatores socioeconômicos. Esses fatores podem gerar desigualdades no acesso a recursos, serviços especializados e, até mesmo, à qualidade do ensino, o que resulta em uma inclusão que, muitas vezes, se revela desigual e limitada.

Segundo os participantes da pesquisa, a Educação Especial é organizada em áreas específicas, conforme o público-alvo definido e ocorre em salas de recursos e instituições especializadas. No entanto, essas instituições não devem desempenhar o papel central na educação de pessoas com deficiência, pois além de não favorecerem a interação, baseiam-se na homogeneização e em práticas de reabilitação. Porém, os conhecimentos e as atividades oferecidas nesses espaços não deveriam se limitar a eles. Todos os estudantes com deficiência visual destacaram que os atendimentos, as Atividades de Vida Diária, a Orientação e Mobilidade, além dos conhecimentos

tecnológicos oferecidos, foram essenciais para sua inclusão no ensino regular. Algumas concepções destacaram que:

> A **Educação Especial** é muito importante para contribuir na preparação da pessoa com deficiência ingressar no ensino inclusivo. Já a **Educação Inclusiva** é a parte fundamental para a inserção das pessoas com deficiência na sociedade **(PDV01, 25 anos, grifo meu)**.

> Entendo por **Educação Inclusiva aquela que busca incluir o aluno em sala de aula regular**, independentemente de quaisquer fatores. Já a **Educação Especial, assim, seria aquela que pode ser encontrada em salas de recursos**, **instituições para atendimento de pessoas com deficiência** ou algum transtorno (**PDV02, 25 anos, grifo meu)**.

A Educação Inclusiva se concretiza por meio da presença e permanência dos estudantes com deficiência no ensino regular. Isso envolve não apenas a garantia de acessibilidade em todos os espaços da escola, mas também a disponibilização de recursos, além do suporte de docentes de apoio, quando necessário. No entanto, a inclusão vai além da simples presença, pressupõe a valorização dos conhecimentos prévios e das diferenças dos estudantes. A verdadeira inclusão ocorre quando a prática educativa é fundamentada em princípios éticos, sensibilidade no ensino, acolhimento, diálogo e na busca contínua por uma educação crítica que promova a autonomia e o desenvolvimento de todos os alunos.

A Educação Especial e a Educação Inclusiva são fundamentais e estão articuladas, sendo essencial conhecer os alunos com deficiência ou com outras especificidades. No caso da deficiência visual por exemplo, é importante compreender se a condição é congênita ou adquirida, e se refere-se a cegueira ou baixa visão, uma vez que a mesma patologia não implica o mesmo processo educacional para todas as pessoas. No entanto, embora esses conhecimentos sejam necessários, não são suficientes. É preciso ir além da visão médica, que se concentra apenas nas capacidades e incapacidades, adotando uma abordagem holística e inclusiva.

A verdadeira inclusão consiste em compreender as especificidades dos alunos, com o objetivo de implementar práticas pedagógicas que contribuam de maneira significativa para seu desenvolvimento e para o processo de ensino-aprendizagem. Como ressaltado por Vigotski (2021), é fundamental que as práticas de Educação Especial e Inclusiva se integrem de maneira holística com o objetivo de conhecer a deficiência para incluir, e não para diferenciar.

No que se refere à formação docente, observou-se a presença de diferentes interpretações: a de docente “capacitado”, que se refere ao docente especializado e o docente do ensino regular. É notório que existe uma diferenciação no ensino para pessoas com deficiência, com divisões específicas para cada prática, como se apenas o docente especializado estivesse preparado para ensinar o público-alvo da Educação Especial. Essa concepção, ainda presente atualmente, reflete a forma como a Educação Especial foi implementada no Brasil.

Nos cursos de licenciatura que não abordaram essas especificidades, o encontro com as diferenças ocorreu de maneira tardia, não durante a graduação, mas na prática docente, já em sala de aula. Um docente de Geografia, com mais de 30 anos de experiência e que concluiu a graduação entre 1990 e 1994, destacou que a inclusão teria sido diferente se tivesse tido contato com essas especificidades ainda na graduação, no entanto os conteúdos não foram abordados.

Interessante que nesse período, as discussões sobre a inclusão educacional das pessoas com deficiência estavam em pauta no cenário internacional. Outros docentes também ressaltaram a mesma fragilidade na formação. Ou seja, a inclusão foi colocada diante de uma estrutura educacional divergente, tanto no aspecto físico quanto nas práticas sociais. Por isso, exige uma ressignificação, que envolva uma compreensão sobre a valorização e o respeito às diferenças.

A chegada dos estudantes com deficiência, frequentemente desperta receios e insatisfação devido à falta de conhecimento sobre o tema. O processo de ressignificação desse cenário, no entanto, não ocorre de maneira imediata; é um trabalho contínuo e minucioso. A resistência à inclusão escolar configura-se como uma luta diária, de mão dupla, que envolve tanto os estudantes quanto os docentes. Estes últimos – embora não seja o caso dos participantes da pesquisa, mas foram um dos desafios citados – muitas vezes demonstram relutância em aceitar a convivência com as diferenças, o que leva à reflexão: será que todos nós não possuímos nossas próprias diferenças? Além disso, existem setores hegemônicos que buscam enfraquecer a inclusão nas escolas públicas, promovendo projetos que priorizam a permanência de pessoas com deficiência em instituições especializadas.

Segundo os relatos, a tecnologia assistiva tem sido implementada nas escolas e nos Centros de Apoio Pedagógico e Atendimento às Pessoas com Deficiência, sendo considerada um recurso valioso para a inclusão. No entanto, exigem constante manutenção para garantir sua eficácia. Exemplos disso são as impressoras 3D, as

máquinas Perkins em Braille e os computadores, que devem ser equipados com todos os softwares necessários para atender às necessidades dos estudantes com deficiência.

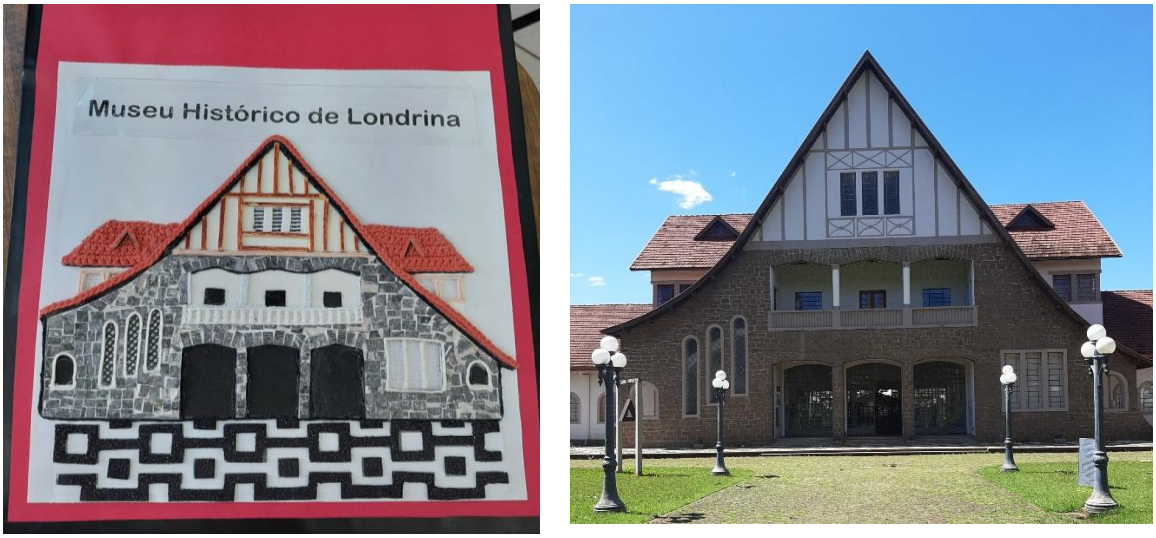
No entanto, os recursos tecnológicos não são os únicos essenciais para a inclusão de estudantes com deficiência visual. Os recursos táteis também desempenham um papel fundamental, sendo imprescindíveis no processo de ensino-aprendizagem. Para sua elaboração, é necessário que haja disponibilidade de materiais adequados, que, em alguns casos, podem incluir itens reutilizados - prática frequentemente abordada nas formações realizadas pelas docentes do CAP - Londrina. Essa abordagem contribui para a acessibilidade e a inclusão, não apenas dos estudantes com deficiência visual, mas de todos os alunos.

As figuras 7, 8 e 9 ilustram os recursos elaborados pelas professoras da equipe do CAP - Londrina, com ênfase na localização, nas referências históricas (Projeto Conhecer Londrina) e nos conteúdos de Geografia, os quais desempenham um papel crucial na inclusão e na construção do raciocínio geográfico.

Figura 7 – Mapas táteis elaborados pelo CAP - Londrina

Fonte: Acervo da autora, 2023.
Descrição das imagens: A imagem destaca os materiais táteis elaborados pelas docentes do CAP – Londrina. Na primeira imagem, à esquerda, está o mapa de Londrina, elaborado em EVA vermelho e texturizado. Na parte superior do mapa, encontra-se o título “MAPA DE LONDRINA” em letras adesivas, com o texto em braile abaixo, e à direita, as informações e o logo do CAP-Londrina. Na segunda imagem, também à esquerda, há uma mesa com diversos materiais táteis de Geografia. O ambiente conta com duas cadeiras azuis e dois rolos de papel Craft no chão do lado esquerdo.

Figura 8 – Representação tátil do Museu Histórico de Londrina, projeto “Conhecer Londrina” elaborado pelo CAP - Londrina



Fonte: Acervo da autora, 2023.
Descrição das imagens: A imagem é composta por duas representações. Do lado esquerdo, há uma representação tátil do Museu Histórico de Londrina, elaborada com EVA preto, tecidos e bordados, permitindo uma exploração sensorial do local. Do lado direito, está a fotografia do Museu Histórico de Londrina, em um dia ensolarado, mostrando sua forma e estrutura reais.

Figura 9 - Representação tátil do Cine Teatro Ouro Verde, projeto “Conhecer Londrina” elaborado pelo CAP - Londrina

Fonte: Acervo da autora, 2023.
Descrição das imagens: A imagem é composta por duas representações distintas. À esquerda, há uma representação tátil do Teatro Ouro Verde, situado no Calçadão de Londrina. À direita, encontra-se uma fotografia do próprio teatro, em frente ao teatro do lado direito, há um pé de café.

Além da importância dos recursos táteis, é fundamental aproveitar as potencialidades do lugar em que os estudantes vivem, pois isso contribui significativamente para estabelecer uma conexão com os conteúdos que muitas vezes são abstratos e imagéticos. No caso dos estudantes com deficiência visual, é essencial que possam sentir e tatear, já que nem sempre os recursos táteis são elaborados. Isso ocorre, muitas vezes porque os docentes sentem que não têm as habilidades ou a formação necessária para desenvolvê-los. Portanto, é preciso olhar ao redor, refletir sobre a prática e criar estratégias com base nos recursos disponíveis no espaço escolar e no bairro, tornando o conteúdo inclusivo para todos.

O exemplo da docente sobre o Bosque Municipal Marechal Cândido Rondon **(OERI03, 42 anos)** localizado na área central de Londrina, ilustra a importância de utilizar a experiência sensorial para ajudar os alunos a compreenderem o conceito de umidade de forma concreta. Através do tato, os alunos podem explorar as folhas, observando suas diferentes texturas, além de tocar no solo, nos troncos das árvores ou nas rochas para perceber a umidade presente nessas superfícies; O olfato identifica os cheiros das plantas e do solo, e a audição, os sons do bosque. Ao deixar o bosque, outros elementos sensoriais são percebidos, como o barulho do trânsito e a temperatura, proporcionando a identificação de contrastes em um mesmo espaço geográfico.

Nesse contexto, é importante enfatizar que não existem predefinições para a sala de aula, pois as diferenças entre os estudantes não se encaixam em modelos prontos. A formação de um professor inclusivo não se limita apenas à realização de cursos de extensão, especializações e outras formações, pois o processo de reflexão-ação vai muito além disso. O docente inclusivo se constrói na prática educativa diária, trata-se de um processo contínuo e de resistência, uma vez que a docência não está pronta e acabada, é uma prática complexa. A inclusão está diretamente relacionada à maneira como o professor compartilha seu conhecimento, à forma como realiza a avaliação e à busca por recursos e metodologias inclusivas. Em outras palavras, trata-se de uma ressignificação da prática pedagógica, com o objetivo de garantir que todos os estudantes, de alguma forma, estejam incluídos na sala de aula.

5. GEOGRAFIA, EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA: FUNDAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO ESCOLAR INCLUSIVO

> Não nasci, porém, demarcado para ser um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na **reflexão sobre a ação**, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma **abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender** (Freire, 2021, p.102-103, grifo meu).

A Geografia tem se mostrado cada vez mais potente, pois nos permite compreender não só o nosso próprio lugar, mas também o lugar do outro, a partir de uma perspectiva crítica e decolonial. Isso é fundamental, pois a dinâmica nas diversas escalas geográficas não permite as mesmas relações em todos os contextos - não há homogeneização. Mas o que torna tão potencializador o ato de compreender o próprio lugar e os diferentes cenários?

Ao reconhecermos o nosso lugar, passamos a compreender melhor nossos direitos e deveres. Por exemplo, entendemos que a escola que frequentamos foi construída por trabalhadores. A crescente verticalização das cidades é resultado tanto das incorporações imobiliárias quanto da expansão urbana, enquanto o aumento das ocupações irregulares evidencia uma lógica excludente, refletida na desigualdade socioespacial. Essa desigualdade decorre da falta de políticas habitacionais eficazes. Além disso, as diversas formas de ocupação dos espaços pelas pessoas revelam uma estrutura desigual, que moldam as relações sociais existentes, fragmentando os lugares, os acessos, os atores e autores do espaço geográfico.

Construímos geografias no cotidiano e, para compreender essas nuances é essencial que os estudantes consigam refletir sobre sua própria realidade. Isso implica a capacidade de apreender os fatos, fenômenos e acontecimentos em sua espacialidade, considerando os espaços absoluto, relativo e relacional. Em outras palavras, os alunos devem ser estimulados a responder perguntas como: Onde? Como é esse lugar? Por que possui essas características e por que foi escolhido? Para tanto, é fundamental o desenvolvimento de um trabalho sistemático com conceitos, raciocínios e linguagem, possibilitando a efetivação de análises e sínteses geográficas (Cavalcanti, 2019; Moraes; Cavalcanti; 2023).

A Geografia vai além da simples memorização de nomes de rios, montanhas, capitais, cidades principais, demografia, entre outros (Pontuschka, 1999). Ao longo do processo de institucionalização da Geografia, diversas abordagens teórico-metodológicas influenciaram o desenvolvimento dessa ciência. Com isso, as análises passaram a considerar o espaço como um resultado da produção humana, capaz de compreender suas dinâmicas, especificidades e contradições. Além disso, a disciplina, que anteriormente se dividia em discussões dicotômicas entre aspectos físicos e humanos, passou a adotar uma abordagem mais integrada, com análises e discussões sistêmicas sobre a realidade (Lacoste, 1988; Claval, 2002; Moreira, 2007).

Ensinar a refletir sobre a própria realidade e atuar sobre ela, é uma prática grandiosa e potente, que se configura como uma disciplina de resistência na busca pela equidade em contextos tão desiguais. Essa abordagem se torna uma ferramenta de reivindicação e desalienação, o que pode explicar a constante tentativa dos governos neoliberais em reduzir a carga horária das disciplinas de humanidades. Exemplos disso podem ser observados nos casos do Governo de São Paulo e do Paraná, que têm enfrentado diversas tentativas de privatização da educação.

Contudo, para que essa prática seja potente na promoção do conhecimento e da autonomia, tornando-se de fato uma forma de resistência, é essencial antes de tudo, fundamentar o autorreconhecimento dos discentes (Callai, 2018). Em síntese, o lugar de aprendizagem deve ser uma referência constante, mediando o processo de ensinar-aprender, e considerando o aluno como sujeito ativo nesse processo (Cavalcanti, 2012).

Essa dinâmica se manifesta no encontro de dualidades, em que os estudantes identificam semelhanças entre o que almejam, o que desconfiam, o que tentam elaborar e os resultados que alcançam. Por outro lado, o docente introduz o novo, uma experiência que pode gerar até confusão. No entanto, esse “novo” é reconhecido pelos alunos, ou melhor, eles se reconhecem nele. É por meio dessa dinâmica que os estudantes passam a compreender melhor e com mais clareza sua própria prática, trata-se de uma prática educativa pautada na unidade dialética de dois movimentos: continuidade e ruptura (Libâneo, 2014).

Esse processo ocorre quando os conhecimentos prévios dos estudantes são valorizados e a realidade é levada em consideração, permitindo que o conhecimento avance para além de sua experiência. Ou seja, trata-se de uma aprendizagem significativa (Moreira, 2007). Esse tipo de aprendizagem tem o poder de modificar a

realidade dos estudantes, permitindo-lhes compreender as mazelas existentes e as formas de intervenção. Esse é um dos elementos essenciais da escola e da educação: garantir o acesso ao conhecimento e contribuir para a construção da cidadania (Libâneo, 2014; Callai, 2018).

Nesse sentido, é imprescindível refletir sobre a dimensão pedagógica, uma vez que cabe ao docente adotar práticas estratégicas que tornem o conhecimento acessível – embora não seja o único responsável por isso. Isso se concretiza quando o professor considera aspectos fundamentais, como: quem são os alunos, qual o contexto em que vivem, o nível de conhecimento que possui sobre a disciplina que ministra e os saberes do cotidiano que os alunos já carregam. Um dos maiores desafios desse processo é articular o conhecimento científico com a experiência dos alunos, visando ao desenvolvimento intelectual de todos. Em outras palavras, busca-se ir além do senso comum, frequentemente carregado de preconceitos e análises simplistas (Callai, 2018).

A aprendizagem centrada nos pressupostos da educação problematizadora, entendida como correlata da educação libertadora, revela a força motivadora do processo educativo, que se inicia a partir da codificação de uma situação-problema (Libâneo, 2014). Nesse contexto, não se trabalha com conteúdos abstratos, mas com saberes concretos, indissociáveis da realidade social. São esses cenários que tornam as escolas, enquanto espaços de apropriação do conhecimento, o melhor lugar para atender aos interesses populares, uma vez que podem contribuir para a eliminação da seletividade social e para a promoção de uma educação democrática e inclusiva.

A escola, como parte integrante da vida social, deve promover práticas educativas críticas e reflexivas, cumprindo um papel fundamental na busca pela transformação da sociedade. Ao realizar esse tipo de abordagem, a educação não apenas transmite saberes formais, mas também fortalece o compromisso com a construção de um espaço mais justo, em que as desigualdades possam ser questionadas e, assim, transformadas.

Na dinâmica da prática educativa, existem diversas vias que precisam ser percorridas. O professor deve dominar o conteúdo e, ao mesmo tempo, compreender as ações e subjetividades dos alunos, enquanto estes precisam entender o que o professor transmite. Essa é uma tarefa de alta complexidade, que exige do educador a capacidade de compreender e refletir sobre suas próprias práticas, modificando-as sempre que necessário. A sala de aula, como espaço que representa as diferenças,

tem a função de promover a superação da visão dicotômica da realidade pelos estudantes (Libâneo, 2014; Gasparin, 2014).

A docência não é indiferente às mudanças; se constrói a partir da realidade que vivemos, tanto dentro da escola quanto no diálogo com grupos sociais diversos, nas vivências que compartilhamos com os outros e nos espaços que percorremos, como na Educação Básica, nas universidades e em outros contextos de encontros reflexivos. Nesse processo, nos ressignificamos constantemente.

A atenção às complexidades da docência nos impõe a necessidade de transformação, pois não é possível permanecer da mesma forma desde o término da graduação; à docência não é uma prática concluída. Sua trama é multifacetada, e, para adotarmos novas perspectivas, refletindo sobre nossa prática e buscando a inclusão, é fundamental estarmos abertos à pluralidade da vida. As diferenças se manifestam, tornando a escola um espaço cada vez mais único e singular.

No que se refere ao ensino de Geografia para pessoas com deficiência visual, há diversas possibilidades a serem exploradas. Defende-se que essa Geografia seja construída para todos, com especial atenção às pessoas invisibilizadas, objetificadas, categorizadas e excluídas de alguma forma. Essas práticas não podem perpetuar a exclusão; é necessário um movimento de transformação, com o objetivo de criar caminhos que promovam a inclusão e o reconhecimento das diferentes formas de percepção do espaço de maneira equitativa

Partindo dessas premissas, o capítulo apresenta as tessituras alinhadas à tríade Geografia – Educação – Docência, que orientaram a discussão sobre a construção de um espaço escolar inclusivo, pautado na valorização das diferenças. Para superar as práticas de exclusão e o medo em relação às diferenças, foram destacados elementos fundamentais para a inclusão nas escolas.

Nesse sentido, outros elementos estão intrinsecamente ligados à tríade: **(1)** Alternâncias para pensar o espaço geográfico, ou seja, apreensões que vão além do sentido da visão; **(2)** A deficiência concebida como Diferença-Potência, uma vez que as concepções calcadas em princípios normatizadores e de incapacidade não favorecem a inclusão, mas reforçam a demarcação dos corpos, a hierarquização e a segregação; **(3)** A ressignificação da prática docente, entendendo o ensinar-aprender a partir das diversas formas de existência. Essas reflexões foram organizadas em diferentes itens, os quais abordaram:

5.1 Princípios Fundamentais da Inclusão: Abecedário da Escola, Docência e as Diferenças e o **5.1.1** Para docentes e futuros docentes de Geografia: Reflexões sobre a construção de uma escola inclusiva e as motivações para a docência. Destacam-se as narrativas dos participantes da pesquisa, que refletem suas práticas e vozes individuais, mas que também ecoam outras perspectivas, entrelaçando-se de maneira significativa. As principais questões abordadas foram: Como você define os conceitos de Escola, Geografia, Educação e Inclusão? Como você caracteriza sua prática docente? Quais são as funções do professor? Quais são seus sonhos e motivações para continuar atuando na educação? E, por fim, quais são as perspectivas para a construção de um ensino de Geografia e de uma docência inclusiva?

5.2 A Geografia dos Sons, Texturas e Vivências: Significados dos Conceitos Geográficos para Pessoas com Deficiência Visual destaca as concepções de pessoas com deficiência sobre os conceitos geográficos, assim como a importância do ensino de Geografia para compreensão da realidade. Apresenta possibilidades para a ressignificação das práticas educativas e a construção de Geografia(s) Inclusivas, com base nas diferenças, superando os limites dos elementos visíveis. Ao reconhecer as múltiplas formas de expressão das pessoas, busca-se possibilitar uma compreensão mais ampla do espaço geográfico, considerando as experiências sensoriais além da visão.

5.1 Princípios Fundamentais da Inclusão: Abecedário da Escola, Docência e as Diferenças

A escola é um lugar de conhecimento, aprendizagem e interação **(PDV01, 25 anos; PDV02, 25 anos; PGEO01, 41 anos)**. No entanto, a escola vai além de ser apenas um espaço de aprendizagem; esse ambiente contribui também para a socialização das pessoas e para o processo de construção do ser humano **(PDV01, 25 anos)**.

A prática educativa que se desenvolve na sala de aula, no contexto de interação entre estudantes e professores, ainda preserva as características específicas dessa ação. A qualidade dessa prática continua a ser um elemento fundamental para a escola e outros espaços educativos. Embora haja constantes tentativas de racionalização empresarial, essas iniciativas não conseguiram tornar a qualificação profissional desnecessária. De maneira geral, o cotidiano escolar é profundamente

influenciado pelo papel dos professores, cujas funções se caracterizam por constantes reinvenções. Esse papel está intimamente relacionado à tarefa de educar, com o objetivo de formar sujeitos críticos e autônomos (Arroyo, 2013).

Além desses elementos dinâmicos, a docente de Geografia **(PGEO03, 59 anos)** destaca que a escola é um espaço de aprendizagem mútua, com múltiplas interações entre o professor e os alunos. As trocas e a confluência de saberes, bem como a busca pelo conhecimento, tornam a escola um lugar de produção do saber. Nesse sentido, a escola é um espaço para fazer ciência e elaborar conceitos. No entanto, é frequentemente usurpada e manipulada pelo mercado e pela lógica neoliberal, cujo principal objetivo é capacitar mão de obra barata e promover a alienação. Felizmente, existem resistências a esse modelo.

Essas resistências se manifestam nas práticas educativas que contrariam os interesses hegemônicos dominantes, por meio de conteúdos significativos, com o objetivo de que os estudantes compreendam as contradições existentes, proporcionando-lhes um instrumental que, através da aquisição de conhecimentos e da socialização, favoreça uma participação ativa na sociedade (Libâneo, 2014).

A busca pela valorização das diferenças e pela inclusão de todos os estudantes também é um ato de resistência. Os estudantes com deficiência, ao estarem na escola, configuram-se como uma forma de resistência e de busca por seus direitos, tendo em vista que seus corpos foram historicamente demarcados como algo fora do esperado, algo incomum. No entanto, não seria realmente fora dos padrões desconsiderar as diferenças? Afinal, nada é igual, e o que existe, na verdade, são simulacros (Deleuze, 2009).

A escola é um espaço primordial, mas necessita de mudanças significativas. É essencial uma reorganização profunda, com investimentos adequados nas áreas realmente necessárias, como melhorias nas estruturas físicas e ampliação do quadro de profissionais qualificados, entre outros **(PGEO04, 59 anos)**. Além disso, a escola é considerada, uma extensão do lar, sendo o lugar onde os docentes passam a maior parte do seu tempo, um dos professores de Geografia ressalta:

> **A Escola é minha vida!** (risos) Passaram-se 36 anos da minha vida na escola, que **é onde passo a maior parte do meu tempo**. Fico de manhã, à tarde, e, há dois anos, eu ficava à noite, frequentando os três períodos. Portanto, a escola é minha vida. Ela **representa a essência das vivências, das construções, das felicidades, das tristezas e das liberdades**. Às vezes, dependendo do lugar, essa liberdade pode ser cortada ou impedida**. A escola é um local onde**

> **se compartilham ideias, vivências e sonhos (PGEO04, 59 anos, grifo meu)**.

A narrativa do docente destaca que a trama da escola é composta por diversas tessituras, entrelaçadas por inúmeros desafios e por uma profissão frequentemente desvalorizada. No entanto, mesmo diante dessas dificuldades, a escola se configura como um espaço de resistência, capaz de enfrentar as adversidades e evidenciar as contradições presentes. Ali, há vida, felicidade e sonhos. Modificar a vida dos estudantes e transformar sua realidade é um ato grandioso. Essa, entre tantas outras, é uma das funções do docente, que segue sendo uma forma de resistência. Esse ato de resistência se repercute de maneira contínua, como um novelo de lã, com nós, mas também com desdobramentos.

Em relação à função do professor e ao significado da docência, foi destacado que o docente exerce um papel fundamental e deve ensinar conforme sua especialidade **(PDV01, 25 anos)**. Um dos participantes com deficiência visual enfatiza que espera que o professor explique a matéria de maneira clara, orientando todos os alunos, além de desempenhar uma função social relevante. Deseja que o docente utilize os recursos disponíveis na escola para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Além desses aspectos, entende-se que o papel do professor é amplo, pois transcende o complexo ato de ensinar **(PDV02, 25 anos)**.

Concorda-se com o participante da pesquisa ao afirmar que os professores são indispensáveis na construção de um novo projeto de sociedade, especialmente no que diz respeito a uma educação crítica. No entanto, essa tarefa não é simples, sobretudo quando se refere à atratividade e à construção de um processo de ensino-aprendizagem significativo, uma vez que envolve diversas nuances. Ensinar é uma ação complexa, pois os docentes atuam em diferentes espaços escolares, diante de atores sociais diversos. Nesse contexto, ao invés de uma mera observação, é imprescindível estabelecer um processo horizontal de diálogo e reflexão.

A prática educativa é essencialmente permeada pelo diálogo, ou seja, pela interação e comunicação. Através do ato da palavra, os indivíduos não apenas transmitem seus saberes, mas também poetizam, traduzem e convidam os outros a fazerem o mesmo. Assim como um artesão que domina a linguagem, o educador manipula as palavras como instrumentos. No entanto, a comunicação não se restringe apenas ao uso das palavras; também se dá por meio das obras realizadas, pelas

ações e pelos significados que estas materializam. Esses são os fundamentos do Ensino Universal: um ensino inclusivo, sem hierarquias. Para se emancipar, o docente precisa falar de suas obras, e o aluno, por sua vez, deve falar da arte que deseja aprender (Rancière, 2020).

As ideias defendidas por Libâneo (2014) oferecem direcionamentos importantes para a educação, destacando que os métodos de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos podem contribuir significativamente para o papel transformador da escola por meio da prática docente. Isso ocorre porque essa abordagem leva em consideração as condições existentes e a realidade dos estudantes. Um dos pilares para tornar os conteúdos atrativos é a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham significado na vida dos alunos, ou seja, conteúdos que estejam em sintonia com a sua realidade. Isso exige uma ruptura com o modelo tradicional e mecanicista de ensino, sendo fundamental conhecer e valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes.

Sob essa ótica, o ensino que se concentra exclusivamente no professor ou no aluno, colocando-os em extremos opostos, praticamente nega a própria essência da relação pedagógica. Isso porque não existem alunos aprendendo de forma unilateral, nem um professor ensinando de maneira isolada. O que ocorre, na verdade, é um confronto entre a cultura do aluno e os elementos histórico-culturais da sociedade, entre seu modo de viver e os modelos sociais desejados para um novo projeto de sociedade. Nesse processo, o professor desempenha um papel de intervenção, não para contradizer os desejos e a autonomia dos alunos, mas para ajudá-los a compreender as realidades sociais existentes (Libâneo, 2014).

A proposta pedagógica deve estar fundamentada no escopo epistemológico da teoria dialética do conhecimento, tanto na concepção metodológica e no planejamento do processo de ensino-aprendizagem quanto na ação docente-discente. A construção do conhecimento, nesse modelo, nunca é linear, pois a conjuntura histórico-social envolve continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços de maneira dinâmica (Gasparin, 2012; Saviani, 2003).

Concordando com as ideias de Libâneo (2011), Gasparin (2012) destaca que uma das principais formas de tornar a aprendizagem significativa, assim como a prática docente, é ouvir os alunos sobre a prática social imediata. Essa prática não depende exclusivamente do indivíduo, mas das relações sociais como um todo. Conhecer essas duas dimensões do conteúdo constitui uma forma essencial de

despertar o interesse pela aprendizagem significativa, além de promover uma prática docente igualmente significativa. Nesse sentido, torna-se imprescindível estabelecer a relação entre os conceitos empíricos trazidos pelos estudantes e os conteúdos da disciplina.

De maneira geral, essa abordagem permite que o conhecimento teórico seja usado para refletir sobre as práticas cotidianas. Trata-se de uma concepção metodológica que propõe um equilíbrio entre teoria e prática, além de integrar os processos indutivo e dedutivo na construção do conhecimento escolar. Essa integração se dá por meio da tríade dialética: **a)** Prática, **b)** Teorizar, **c)** Transformação (Gasparin, 2012).

As concepções sobre o papel do docente na transmissão de conteúdos aos alunos foram frequentemente mencionadas. Contudo, destacou-se que essa prática possui um grande potencial para a transformação social, especialmente por meio do diálogo e de conteúdos significativos. Por esse motivo, é vista como algo ameaçador, pois tem o poder de estimular a reflexão e promover a compreensão crítica da realidade.

Nesse contexto, uma professora enfatiza que:

> **O professor é a base de uma educação de qualidade**, como diz uma frase: “O professor é que toca o futuro**”. Ele tem o papel de iluminar, de fazer da aula a potência que ela é**. **O papel do professor é perigoso porque pode fazer com que os estudantes sejam seres pensantes**, que possam realmente trilhar o caminho para a sua autonomia, por isso a substituição dele pela máquina. Primeiro que não terá gastos com os humanos e segundo que é bem mais fácil de adestrar e direcionar os conteúdos a serem trabalhados sem resistência. Como é o exemplo do tal empreendedores de si **(PGEO03, 59 anos, grifo meu)**.

Mais uma vez, uma narrativa destaca o papel essencial do docente na formação de alunos autônomos e críticos. O professor vai além da simples transmissão de conhecimento, atuando como inspiração e guia no desenvolvimento intelectual e pessoal dos estudantes. Em outra perspectiva, uma docente enfatiza que é sua responsabilidade orientar os caminhos e apresentar os conteúdos, o que configura uma prática motivacional. Isso porque o conhecimento é construído de forma individualizada, levando em conta os interesses e as especificidades **(PGEO01, 41 anos)**.

Outro salienta que:

> **Dentro da comunidade escolar ele é um elo essencial**, fundamental no processo, mas ele não é o único, **ele precisa de toda comunidade escolar, ele precisa da família na sua casa dando apoio, ele precisa do gestor escolar para que a escola possa realmente caminhar bem**, e dê todos os recursos necessários, ele precisa dos outros colegas de trabalho, **o professor é parte desse sistema, escola, educação, vida, progresso, e tudo mais (PGEO04, 59 anos, grifo meu).**

O docente ressalta que a função do professor é essencial, mas que é necessário evoluir nas práticas docentes. Além disso, destaca a importância desse ofício ser valorizado. Acredita que quando a sociedade realmente compreender a importância dessa profissão, mudanças significativas podem ocorrer. Ou seja, quando a educação for de fato levada a sério, seus efeitos serão transformadores **(PGEO04, 59 anos)**.

O sistema educacional enfrenta diversos desafios, que não oferecem as condições necessárias para uma educação de qualidade. Essas dificuldades refletem obstáculos cada vez mais comuns nas trajetórias e nos contextos de atuação dos professores, como a falta de recursos, o apoio insuficiente, a sobrecarga de trabalho e o crescente processo de privatização da educação pública. Nesse contexto, a escolha de ser docente implica, desde o início, inúmeros desafios, configurando-se, portanto, como um ato de resistência.

O centro do conhecimento sempre foi o professor, mas, ao longo dos anos, o tratamento em relação ao docente mudou, marcado pela crescente desvalorização e desrespeito por parte dos alunos, além do desinteresse contínuo **(OERI01, 45 anos)**. Parece que os papéis foram alterados: além da transmissão de conteúdos e da busca por interação e aprendizagem, os docentes passaram a ser vistos como “apagadores de incêndio”, devido à sobrecarga das funções escolares e às dificuldades da conjuntura educacional **(OERI04, 49 anos)**. Destacando que:

> **A escola, para mim, sempre foi um lugar onde eu poderia transmitir conteúdos e conhecimentos**, fornecer as bases para a vida profissional e para o futuro. **Não era um espaço para eu aprender meus valores ou me formar como ser humano**; isso era algo que vinha de casa. São dois conceitos diferentes, mas que hoje em dia se misturaram. Por isso, a escola não consegue mais cumprir sua função principal, nem de transmitir o conteúdo, pois os professores acabam se dedicando a “apagar incêndios”. [...] **a escola foi perdendo muito o papel dela**, ela **foi acumulando muita tarefa, e não está dando mais conta**, entendeu? **Porque hoje, ela não tem só que transmitir o conteúdo, por isso que os professores estão cansados e sobrecarregados**. O **professor tem que transmitir o**

> **conteúdo, ensinar o aluno, educar, chamar a atenção por o aluno na linha**, porque o aluno está vindo de casa sem aqueles valores, não tem mais a educação, que vinha antes, então assim, se perdeu e a escola tem que resolver coisas que estão acontecendo até em casa, o que é errado. **Os problemas que estão vindo de casa estão refletindo na escola e na prática do professor (OERI04, 49 anos, grifo meu)**.

Quanto à educação, um dos participantes considera que é um dos principais elementos para contribuir com um futuro melhor. Por isso, deve proporcionar conhecimento e incentivar reflexões críticas sobre tudo o que nos cerca (**PDV01, 25 anos)**. A educação possui ramificações e, tanto no contexto formal quanto informal, pode ser definida como o conjunto de saberes adquiridos para viver em sociedade, abrangendo aspectos sociais, econômicos, políticos e familiares **(PDV02, 25 anos)**.

Em síntese, temos duas formas: a educação formalizada nas escolas organizada por conhecimentos acumulados historicamente, e a informal fora desse ambiente, através de experiências e interações do cotidiano **(PGEO01, 41 anos).** Um docente defende a ideia de que, a educação é essencial tanto para o desenvolvimento social, quanto econômico **(PGEO02, 55 anos).** Educar é iluminar, é abrir caminhos para que o estudante possa seguir seu rumo com autonomia **(PGEO03, 59 anos)**. Educação é essencial, mas sozinha não muda o mundo **(PGEO04, 59 anos)**.

Para uma participante, a educação não é um processo que se inicia apenas na escola; trata-se de um processo contínuo de ensino-aprendizagem que começa desde o nascimento. A aprendizagem ocorre na escrita, na fala, no brincar, no olhar e até na dança. Aprendemos todos os dias e nunca deixamos de aprender. Embora seja um processo cansativo, torna-se satisfatório quando se alcançam os objetivos de desenvolvimento **(OERI01, 45 anos)**.

Escola, docência e educação são componentes entrelaçados, onde um influencia diretamente a dinâmica do outro. Nenhum deles existe de forma isolada, pois todos dependem mutuamente para se concretizarem. Nesse sentido, outras concepções destacaram que:

> **Educação para mim é transformação como dizia Paulo Freire**, ele deixa muito claro, então ela é única, ela é importante, mas ela **precisa realmente ser valorizada para que ela possa atingir a todos**, **o que eu vejo são mecanismos tentando manter ainda uma parcela a sociedade fora desse contexto transformador que a educação é capaz**, e eles estão conseguindo, infelizmente. Então para mim **a educação é essencial, é transformadora, é vida**, é importante, e que todos tivessem isso, de uma forma que elas pudessem realmente construir o todo **(PGEO04, 59 anos, grifo meu)**.

A escola é o local responsável por transformar a vida das pessoas, sendo, muitas vezes, concebida ou até mesmo confundida com uma extensão da família. Trata-se de um espaço delimitado, frequentemente visto como a própria vida do docente, devido à sua permanência contínua e cotidiana nesse ambiente, como se fosse uma segunda casa. A residência do docente torna-se, assim, o espaço onde as tarefas da escola se prolongam, em função da sobrecarga desse ofício, frequentemente desvalorizado, mas com grande potencial para a transformação social.

Não há dúvidas de que a garantia dos direitos sociais só será alcançada por meio da afirmação de uma cultura pública, que envolve o reconhecimento social e coletivo desses direitos, além do comprometimento de toda a sociedade — e não apenas dos professores, que buscam, por meio de suas práticas, construir uma educação crítica e autônoma. Outras vozes também precisam ecoar de forma holística (Arroyo, 2013).

É evidente a precarização da docência, agravada pelo crescente número de contratações temporárias de dois anos como é o caso do Processo Seletivo Simplificado (PSS), o que reforçam essa realidade — não é o caso dos docentes de Geografia entrevistados, mas esse também é um dos elementos que impactam negativamente a escolha pela docência. Nesse contexto, é fundamental uma ruptura não apenas com o modelo de escola imposto pela lógica neoliberal, mas também com a compreensão da importância da educação e do papel dos professores.

5.1.1 Para docentes e futuros docentes de Geografia: Reflexões sobre a construção de uma escola inclusiva e as motivações para a docência

> **Uma escola inclusiva** seria uma escola em que há **alunos com deficiência, de diversas classes sociais, cores de pele, origens**, mas não apenas sentados em uma carteira e sim tendo acesso ao conhecimento transmitido pelo professor **(PDV02, 25 anos, grifo meu)**.

Início este subcapítulo apresentando uma das concepções de um participante da pesquisa com deficiência visual (cego), que reforça a ideia central da construção de uma escola inclusiva. Para esse participante, a escola deve ser um espaço múltiplo,

livre da hierarquização dos saberes, onde não se estabelece uma comparação entre o que é considerado normal e anormal. Nesse contexto, os estudantes com deficiência ou outras especificidades não devem ser vistos ou rotulados apenas como o público-alvo, mas como sujeitos histórico-sociais, com sonhos, anseios e práticas distintas. São essas diferenças que contribuem para uma sala de aula potencializadora, em que tais diferenças não se limitam à deficiência, mas abrangem todas as formas de ser presentes na sociedade.

De acordo com pessoas com deficiência visual, o **diálogo** é essencial para a eliminação das barreiras atitudinais. Muitas vezes, os estudantes com deficiência não comunicam imediatamente suas reais necessidades. Por isso, é preciso conhecê-los, e a melhor forma de fazer isso é por meio da escuta atenta, livre de preconceitos e aberta a todas as possibilidades de aprender-ensinar o outro, resumindo: “Escola inclusiva seria um ambiente que proporcionasse **os mesmos direitos aos alunos**. Que houvesse recursos que auxiliasse as pessoas a serem incluídas de verdade” **(PDV02, 25 anos, grifo meu)**.

A respeito das discussões apresentadas, uma docente destaca e reforça a complexidade e os diversos elementos que devem ser considerados para a inclusão de todos os estudantes com deficiência, a fim de garantir o respeito aos seus direitos. Trata-se, antes de tudo, da colaboração de toda a equipe pedagógica e, é claro, do apoio do Estado.

> Tive uma estudante que tinha deficiência visual. Ela foi minha aluna no 9º ano e nos três anos do ensino médio. Ela enxergava muito pouco, e a princípio foi difícil descobrir que ela não enxergava bem. Ela era rebelde. Suas notas eram baixas e **demorou muito tempo para sabermos que ela tinha deficiência visual**. Mesmo assim, **sempre foi negligenciada na escola**. **Como ela se posicionava era vista a sua deficiência como malandragem**. É triste constatar isso, **foi com muito custo que essa estudante conseguiu um pouco de direitos**. **Se sentar na frente**, ter um cuidado maior dos professores e sempre era uma luta **conseguir que as avaliações fossem impressas de maneira ampliada**. Com o tempo, já no ensino médio, ela começou a não aceitar fazer prova sem ser ampliada.
>
> **A escola deixa a responsabilidade para o professor**, só que este professor tem vários estudantes, precisa da colaboração da equipe pedagógica. Então essa estudante, no fundo ajuda, porque ela recusava fazer atividades sem ampliação. Mas imagino quanto ela teve que lutar por isso. **A maioria dos estudantes com deficiência visual se escondem. São submissos...infelizmente**. Às vezes eu penso que é confortável para a escola ter estudantes submissos, ainda mais com algum certo grau de “problema”, máscara, é mais fácil deixar para lá. **Não culpo totalmente a escola porque sei que falta**

> **funcionários, que tem um monte de burocracia e os estudantes são deixados de lado porque tem que preencher formulários e assistir "live" da secretaria da educação, por exemplo (PGEO03, 59 anos, grifo meu)**.

A narrativa destaca novamente a importância do diálogo, mas, neste caso, a ausência dele foi predominante. O comportamento da estudante com deficiência visual foi interpretado como rebeldia, talvez uma tentativa de ser vista, notada e compreendida. Contudo, foi justamente por meio desse posicionamento, embora tardio, que ela conseguiu assegurar alguns de seus direitos, como a garantia do mínimo esperado: a acessibilidade dos materiais, especialmente no que se refere às provas. Caso tivesse permanecido inerte, poderia ter ficado à margem da inclusão, simplesmente sentada na cadeira da sala de aula regular, mas sem ser realmente incluída — uma verdadeira ilusão.

Toda a responsabilidade recai sobre o docente, mas é importante destacar que existem diversos estudantes em uma única sala de aula, que não devem ser vistos apenas como números — considerando a superlotação das salas de aula nas escolas públicas —, mas como sujeitos com múltiplas diferenças e individualidades. Outro desafio é o silêncio dos estudantes com deficiência. Nesse contexto, o silêncio não se limita a eles, envolve toda a escola, que diante dessa quietude, acaba mascarando e inviabilizando as reais necessidades desses alunos, que vão além do simples acesso à sala de aula regular.

O encarceramento de suas vozes faz com que a permanência na escola se torne uma verdadeira luta, em um espaço que deveria ser um direito de todos. Além disso, há a burocracia dos espaços escolares, a escassez de funcionários e outras demandas. O fato é que a inclusão não acontece de forma isolada, é um dever de toda a escola.

> Uma **escola inclusiva** para todos, com **condições materiais** e **emocionais** que corroborem para uma formação humana de todos. Uma **escola democrática** como espaço para as **diferentes formas de interação e aprendizagem**. A escola seria **totalmente inclusiva quando atendesse toda a sociedade, e ela não atende**. **A escola periférica não está inclusiva** ainda, eu vejo isso muito nitidamente e para ela ser inclusiva ela precisa atender a sociedade (**PGEO04, 59 anos, grifo meu)**.

Corroborando essas concepções, outros relatos ressaltam que as premissas de uma escola inclusiva deveriam ser refletidas na arquitetura, com a inclusão de espaços sensoriais para estudantes com deficiência, além da presença de

professores especializados e materiais acessíveis **(PGEO01, 41 anos)**. Uma escola que respeitasse e proporcionasse todas as oportunidades de aprendizagem para os estudantes com deficiência **(PGEO02, 55 anos)**. Ou seja:

> **Uma escola que daria suporte para que os estudantes, independente de suas diferenças cognitivas ou físicas possam ser tratados com respeito e dignidade**. Que **todos tenham acesso ao saber**, ao conhecimento, que possam partilhar das mesmas coisas oferecidas na escola, **sem distinção**. Para isso, **é necessário que a escola esteja estruturada**. Me lembro de um estudante de Síndrome do espectro autista que tinha um professor permanente do lado dele. Foi muito bom porque o estudante estava amparado e ao mesmo tempo incluso com os outros estudantes e houve muita acolhida por parte dos colegas. Ao mesmo tempo trouxe tranquilidade para mim, professora, porque quando tinha dúvida de como abordar o professor acompanhando-te me dava orientação ali no momento **(PGEO03, 59 anos, grifo meu)**.

Segundo os participantes da pesquisa, a escola contemporânea ainda está enraizada na desigualdade, e a chamada inclusão tem sido imposta de maneira contraditória. Enquanto alguns estudantes com deficiência têm acesso pleno à educação, outros apenas frequentam o ensino regular, sem uma inclusão de fato, mas sim uma inclusão forjada. Essas concepções reforçam a ideia de que a inclusão é desigual. Por isso, não é apenas a deficiência que deve ser considerada, mas também fatores socioeconômicos.

Estudantes com deficiência matriculados em escolas públicas, cujos pais possuem maior poder aquisitivo e conhecimento sobre leis e decretos, têm melhores condições de garantir a inclusão. Por outro lado, aqueles que não contam com esse respaldo enfrentam um desafio maior, agravado pela resistência das escolas em respeitar as diferenças e as diversas formas de aprendizagem. Esse ponto foi frequentemente destacado pelo docente PGEO04, que desenvolve suas práticas educativas em diferentes escolas de Londrina. A literatura também tem abordado essas questões, como evidenciado por Kassar (2012), Rebelo e Kassar (2018) entre outros.

Uma docente responsável pela elaboração de recursos didáticos táteis, descreve a escola inclusiva como um ambiente onde todos os educadores estão preparados, o espaço físico é acessível e os estudantes se sentem mais motivados a frequentá-la. Enfatiza que, ao falar de inclusão, é fundamental que todos os elementos da escola sejam organizados, como os móveis, o piso, os materiais e, especialmente,

as estratégias de ensino e o tempo dedicado pelos professores para planejar as aulas. Destaca que a inclusão não precisa ser algo grandioso, mas sim uma escola bem estruturada e ajustada às necessidades de todos **(OERI01, 45 anos)**.

Uma escola inclusiva tem como pilares o diálogo, a acessibilidade e a equidade, buscando atender às múltiplas diferenças entre os estudantes, com ou sem deficiência, assim como destaca uma das docentes:

> Por exemplo, eu tenho três alunas que se matricularam, só que uma não anda, beleza! Vamos lá, o que nós podemos fazer para ajudar? Vai dar para usar a rampa de acesso? Ou vamos utilizar a primeira sala aqui embaixo? Primeira carteira, ou afastamos a carteira? É tomar as providências **(OERI04, 49 anos)**.

Negar a realidade, mascarando e negligenciando as diferenças, além de desconsiderar o direito pleno à educação para todas as pessoas, vai contra os princípios de uma escola inclusiva. Contudo, é importante ressaltar que a inclusão é um trabalho contínuo e colaborativo, sendo responsabilidade de todos na escola. O ideal é que todos os membros da comunidade escolar planejem estratégias de acordo com a realidade da instituição, levando em consideração tanto os docentes quanto os estudantes.

Ao nos depararmos com as diferenças, é fundamental compreendê-las sem impor rotulações, pois não somos indivíduos padronizados. Um olhar hierárquico não se aplica a escola contemporânea, porém, não é tarefa simplista, cabe a compreensão da realidade, singularidade das escolas públicas e da prática docente, assim como destaca uma participante:

> Por exemplo, eu tinha um número de alunos em sala quando recebia um aluno especial, 25 antigamente. Aí, fui lá e reduzi essa turma, mas para mim, “reduzir” pode significar 30, enquanto para você pode ser 50. **O que significa “reduzir” para o governo que está lá? 40 alunos? Eu mexi na lei, mas quem fez isso deveria ir à escola, passar um mês lá e perceber que 25 já era o suficiente, especialmente com um aluno com deficiência na sala**. Dependendo do diagnóstico dele, já é difícil. **Chegamos a ter até 4 alunos com deficiência em uma sala e não queriam abrir outras turmas**. Daí eu falei: “É impossível, é humanamente impossível.” Na época em que eu estava na sala de recursos, fiz uma justificativa para todos os meus alunos que tinham laudo, e então abriram outra sala.
>
> Mas imagina **a sala tinha 37 alunos e mais 4 laudos, impossível**. Então a inclusão caminhou, mas **quem faz as leis deveriam estar lá**. **Não só da Educação Especial e da inclusão, mas da educação**. Tinha que estar lá no contexto acompanhando, sentindo, porque não é fácil. Porque quando chega aluno com NEE leve é uma coisa em outros casos, ele precisa de um atendimento maior, porque a

> necessidade dele é mais complexa, é outra coisa, é mais complicado, não vou falar que é fácil **(OERI04, 49 anos, grifo meu).**

Em síntese, a participante ressalta em suas narrativas que, embora o processo de inclusão esteja ocorrendo lentamente, está avançando. Enfatiza a necessidade de mudanças, especialmente no que diz respeito às decisões sobre inclusão que muitas vezes são tomadas de cima para baixo e simplificadas por aqueles que estão distantes da realidade das escolas. A participante defende que os responsáveis pela criação das leis educacionais deveriam passar um tempo nas escolas, observando e compreendendo a realidade dos alunos antes de elaborar as políticas. Acredita que essa vivência prática permitiria que as leis fossem mais adequadas às necessidades reais das escolas e dos estudantes. Além disso, a participante critica veementemente a visão distante e distorcida das autoridades, que, sem essa experiência prática, tratam a inclusão como algo simples, sem compreender a complexidade da situação.

Não é possível falar sobre o desconhecido, e no contexto da educação, os conhecimentos parciais acabam por resultar em leis fictícias e ilusórias, pois não se ajustam à realidade das escolas. Essas leis, muitas vezes são criadas sem a compreensão profunda das necessidades reais do ambiente escolar, o que compromete sua qualidade e aplicabilidade.

> **Imagina com 40 alunos na sala. Não é porque o professor não quer dar atenção, é porque, às vezes, realmente não tem como**. Ainda mais com a questão da indisciplina, que aumenta cada vez mais. Está social o negócio hoje, **cada vez mais eles estão desinteressados e indisciplinados**. O professor, muitas vezes, **ao invés de dar aula, fica apagando fogo ali**. E, na maioria das vezes, esses alunos com necessidades especiais não são os que dão trabalho; é muito raro, é um ou outro que está sem medicação ou não está bem. Mas a maioria está lá, tranquilamente. **Mudou bastante coisa, mas ainda precisa melhorar (OERI04, 49 anos, grifo meu).**

Fatores como indisciplina na sala de aula, desinteresse e superlotação continuam a ser mencionados como desafios que impactam diretamente a prática dos professores. Os docentes enfrentam situações complexas que vão além da simples transmissão de conteúdo e domínio de métodos e metodologias do processo de ensino-aprendizagem. As dificuldades também envolvem a dinâmica da aula, um espaço concreto e mutável, com diversos atores sociais e interesses distintos, incluindo o desejo de alguns alunos de não estarem presentes na sala de aula, por diversos fatores.

Nesse sentido, e considerando todas as narrativas, uma escola inclusiva deve ser cuidadosamente planejada. Isso envolve garantir acessibilidade em todos os seus espaços, tanto físicos quanto pedagógicos e assegurar que docentes e toda a comunidade escolar respeitem e valorizem as diferenças. É fundamental que existam recursos didáticos acessíveis, professores de apoio, salas de recursos adequadas e salas de aula que não sejam superlotadas. Seria isso uma utopia, ou já vivenciamos uma escola em processo de se tornar inclusiva? Um docente considera que:

> **Nesse nosso país, nesse nosso estado[35], nessa nossa cidade, ela ainda está meio distante**, conforme os relatos iniciais que eu fiz para você, eu acho que ainda **tem uma inclusão extremamente desigual**, nessas escalas aí, por quê? **A inclusão ela acontece em certo grupo populacional que tem poder**, eu acho que Foucault fala muito bem disso, o **meu aluno da periferia afrodescendente já excluído de todo um processo histórico, ele não está recebendo esse benefício da inclusão não, está muito claro e muito evidente**. E não é falta de pedir para oficializar, **quando você faz o ofício para o Núcleo Regional de Ensino parece que não atende, mas se fosse um pai que tivesse um poder e chegasse lá, resolveria**. Então, os caminhos ainda continuam diferentes, **o poder ainda continua mandando nesse país**, desde o processo de ocupação, **nesse poder temos benefícios e excluídos**, não incluídos **(PGEO04, 59 anos, grifo meu)**.

A inclusão desigual, orientada pela bússola do poder, assim como ocorre em outras esferas da sociedade, é responsável por determinar quais cidadãos terão efetivamente todos os direitos assegurados. A inclusão, portanto, não é apenas um novo paradigma, mas um modelo de sociedade justa e equitativa, que se torna urgente diante da crescente desigualdade e da exclusão social. A deficiência, frequentemente colocada como identidade, é na realidade um fenômeno contingente, moldado pelo tempo e muitas vezes construído a partir de perspectivas de pessoas sem deficiência (Caiado, 2003; Piccolo, 2023).

Essas perspectivas empobrecem as diversas formas de ser e, influenciam a forma como a sociedade concebe e se relaciona com essas pessoas, que excluem não apenas pela deficiência, mas por raça, gênero, etnia, entre outros. Uma escola inclusiva, por sua vez, é uma escola acessível, onde os corpos não são mais objetificados, hierarquizados ou estigmatizados. Nesse espaço, as diferenças são reconhecidas e respeitadas, não existem métricas.

[35]O docente se refere ao estado do Paraná. Todos os participantes da pesquisa residiam em Londrina – PR, durante a realização das entrevistas semiestruturadas 2023 - 2024.

Apesar dos muitos desafios, ainda há sonhos e motivações que impulsionam a continuidade na educação. Um professor de Geografia destaca a importância de as famílias ensinarem aos filhos o valor do respeito pelos professores. Além disso, defende que tanto a sociedade quanto o Governo reconheçam e valorizem todos os profissionais da educação **(PGEO02, 55 anos)**. Outra docente destaca que sua principal motivação vem do feedback positivo de seus alunos sobre suas aulas e prática pedagógica. A opinião deles é considerada a principal validação de seu trabalho, o que a impulsiona a continuar na docência **(PGEO01, 41 anos)**.

Em uma das entrevistas presenciais, o docente de Geografia expressa grande satisfação ao falar sobre seus sonhos e motivações para continuar em sala de aula. Durante a conversa, destaca que tem conseguido alcançar seus objetivos e sonhos nos últimos tempos, e se sente motivado ao perceber o crescimento dos alunos, especialmente quando os acompanha desde o 6º ano. Ver os resultados e perceber sua contribuição no desenvolvimento dos estudantes, é um aspecto que considera extremamente importante.

O professor também enfatiza a necessidade de motivações que lhe permitam enxergar o brilho nos olhos dos alunos, o que o impulsiona a seguir ensinando **(PGEO04, 59 anos)**. Além desses pontos, uma docente destaca:

> Eu já posso talvez me aposentar, mas com o salário pífio, vou ter que continuar mais alguns anos. Talvez mais uns cinco anos. Mesmo assim, devo, depois de aposentada, atuar de maneira voluntária em cursinhos da periferia, gosto de sala de aula. **Meu sonho mesmo é ver a escola como um exemplo de tecnologia, com o uso de telhado verde, separação de lixo, ambiente saudável nas salas de aula**. As salas de aula são insalubres na maioria das vezes. **Gostaria que as escolas fossem com jardins, bancos, árvores, espaços para leitura, refeitórios, aulas de música, dança, teatro...esse é meu sonho de escola**. Acho que nunca vou ver**... sigo motivada porque penso que a educação e ser professor é uma profissão nobre, de alguma maneira estamos fazendo algo para a sociedade**. Acho que a gente pensa muito mais no outro, a motivação é o estudante, tentar por meio da nossa profissão melhorar o mundo, pelo menos um pouquinho. **Meu sonho é que professor ganhe um salário decente, que não adoeça, que seja respeitado (PGEO03, 59 anos, grifo meu)**.

Com mais de 30 anos de experiência como professora de Geografia, enfrenta diariamente os desafios da educação, especialmente na realidade da escola pública. Enfatiza que a educação deve ser vista como um projeto para uma sociedade democrática, com o poder de transformar a vida das pessoas. Almeja uma escola viva,

sensível, libertadora e crítica, em contraste com os espaços escolares insalubres. Além disso, defende melhorias nas condições de trabalho dos professores, incluindo um salário digno e o devido respeito pela profissão.

As determinações políticas, econômicas e sociais que deram origem ao modelo de escola mecanicista e padronizada, desde a estrutura física até os conteúdos curriculares, já evidenciam o perfil de aluno esperado pela lógica neoliberal. Nesse modelo, estudantes com quaisquer diferenças não são reconhecidos como indivíduos com potencial; mesmo que o fossem, o foco seria exclusivamente a formação para a mão de obra.

Em síntese, a educação precisa superar o reducionismo que aprisiona professores e alunos ao conteúdo programático. Também é necessário questionar os mecanismos de exclusão, como testes e processos seletivos, que reforçam o mito da capacidade e da meritocracia, além de valorizar os conhecimentos prévios e diferenças dos estudantes. O fracasso da educação não é responsabilidade exclusiva da prática docente, mas da conjuntura educacional como um todo (Carvalho, 2002).

É possível que as escolas se tornem como em nossos sonhos, desde que a aprendizagem seja a bússola norteadora do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo-se nos estudantes, as habilidades metacognitivas, a capacidade de resolver problemas, as habilidades sociais, os valores éticos, além do respeito a si e aos outros (Carvalho, 2002).

5.2 A Geografia dos Sons, Texturas e Vivências: Significados dos Conceitos Geográficos para Pessoas com Deficiência Visual

> **O importante não é que o cego veja as letras, mas que saiba ler**. O importante é que leia, exatamente do mesmo modo que lemos e que seja ensinado como uma criança normal. **O importante é que o cego saiba escrever e não apenas mover a caneta pelo papel**. Se ele aprende a escrever marcando o papel com uma punção, estamos novamente, diante do mesmo princípio e diante de um fenômeno praticamente idêntico [...] do ponto de vista psicológico e pedagógico, pode-se e **deve-se compreender a criança cega e surda na mesma medida que a normal** (Vigotski, 2021, p.33, grifo meu).

A grandiosidade dos estudos de Lev Semionovitch Vigotski (1898 - 1934), realizados no início do século XX[36], destacam a importância de analisar as barreiras sociais que surgem quando pessoas com deficiência são impedidas de conviver e de compartilhar os mesmos espaços, incluindo o direito ao status de humanidade. Um exemplo disso são as pessoas que se orientam espacialmente por outros meios que não seja a visão, ou seja, que não constroem o pensamento complexo de maneira hegemônica, mas apresentam outras formas de ser. Ao contrário do contexto de exclusão das pessoas com deficiência, fundamentado nos modelos médico, terapêutico e assistencialista, Vigotski propõe que as patologias sejam compreendidas como variabilidades nos sujeitos (Vigotski, 2021; 2022).

Para Vigotski (2021), a deficiência se constitui quando os estímulos compensatórios não são reconhecidos e apoiados. Ou seja, ocorre quando a sociedade não considera a pessoa com deficiência como um sujeito histórico-cultural. Dessa forma, o impedimento da vida nas diversas esferas das pessoas com deficiência é produzido socialmente, e não de forma orgânica (Diniz, 2007).

Em nossa cultura hegemônica, ocorre a desvalorização das diversas possibilidades de humanização, sustentando a ideia de que há apenas uma forma de elaborar as informações, através de sons, elementos imagéticos, odores e movimentos. Qualquer indivíduo que fuja dessa totalidade é visto como anormal. Assim, acredita-se que exista uma única maneira padronizada de se comunicar com os outros, como se todos fôssemos iguais, não havendo espaço para as diferenças e para a alteridade (Vigotski, 2021; Deleuze, 2009).

Segundo Vigotski (2021), a concepção despatologizante é essencial para fundamentar práticas educativas e sociais, pois oferece novas formas de compreender os indivíduos e o mundo, com o objetivo de promover a equidade, ou seja, a construção de uma sociedade democrática, justa e acessível. Em seus estudos, Vigotski defende que a defectologia contribui com novas reflexões sobre as potencialidades das pessoas com deficiência, enfatizando suas vivências e as histórias dos sujeitos. Essas potencialidades estão diretamente articuladas com a

[36]Desde o início de seus estudos, os processos de patologização e medicalização estavam presentes no campo educacional, especialmente no que diz respeito às crianças com deficiência. Para Vigotski (2021), o estudo do desenvolvimento atípico é fundamental para compreender os processos típicos ou comuns. Essa ideia perpassa toda a sua obra sobre defectologia, pois constitui o eixo central de suas investigações voltadas para a compreensão da diversificação das formas de desenvolvimento cultural.

capacidade simbólica e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, em contraposição às crenças limitantes.

Apesar de terem mais de 100 anos, as ideias de Vigotski permanecem alinhadas com o modelo social da deficiência, especialmente no que se refere à importância do contexto sociocultural no desenvolvimento humano. Suas concepções enfatizam a interação social com as diferenças, não se limitando apenas à interação com os pares. Em síntese, a inclusão educacional da pessoa com deficiência ocorre na sala de aula regular ao lado de todos os alunos, ao invés de ser segregada em instituições especializadas.

Os processos inclusivos tornam-se mais significativos quando a presença de pessoas com deficiência nos espaços sociais compartilhados traz benefícios tanto para elas quanto para os demais. A convivência com as diferenças, portanto, é essencial para o desenvolvimento de pessoas com deficiência, pois é por meio da participação cultural que se estabelece o espaço-tempo necessário para a formação subjetiva (Vigotski, 2021; 2022).

As deficiências são frequentemente vistas como fenômenos biológicos, e não sociais, ou seja, como características físicas que determinam a incapacidade de uma pessoa. Essa visão fragmenta as práticas educativas, direcionando-as para aspectos patológicos. Contudo, é importante concentrar-se nas consequências sociais das deficiências e nas particularidades de cada indivíduo. Nesse sentido, é essencial entender como essas características afetam a vida social, bem como identificar as barreiras ou limitações impostas pelos contextos social, educacional e cultural (Vigotski, 2021).

A partir dessas reflexões, é essencial buscar a inclusão e o desenvolvimento das pessoas com deficiência, considerando suas reais necessidades, sem recorrer a análises simplistas que se limitem a ver a deficiência como uma questão exclusiva de compensação biológica. Assim, é necessário construir uma prática educativa inclusiva, alinhada à compensação das limitações físicas dessas pessoas. O objetivo é reconfigurar a conexão social com a vida, direcionando-a por um novo caminho (Vigotski, 2021).

Em primeiro lugar, trata-se de uma pessoa e em segundo plano, de uma pessoa com deficiência visual ou outras especificidades. Não há diferenças significativas entre a educação de uma pessoa cega e de uma pessoa vidente, pois as novas conexões condicionais são estabelecidas da mesma forma para qualquer estímulo. Nesse

processo, a influência das ações externas organizadas — como as práticas pedagógicas, as interações sociais, a linguagem e os instrumentos — desempenham um papel crucial, sendo a força determinante da educação. É por meio dessas interações que o desenvolvimento se realiza (Vigotski, 2021).

Nesse sentido, é imprescindível que a educação possibilite o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência, para que alcancem a plenitude social, superando as concepções limitantes. Embora a leitura em braile, realizada com as mãos por uma pessoa cega, e a leitura visual feita por uma pessoa vidente, sejam processos psicológicos distintos, ambos cumprem a mesma função cultural no comportamento do indivíduo e compartilham basicamente um mecanismo fisiológico semelhante. Assim, é necessário criar instrumentos culturais acessíveis à estrutura psicológica da pessoa com deficiência ou permitir que ela domine as formas culturais gerais, com o auxílio de procedimentos pedagógicos para a decodificação de símbolos e informações (Vigotski, 2021; 2022).

A escola não deve ser apenas acessível, deve combater as mazelas da exclusão, tornando-se uma instituição democrática. Isso exige, consequentemente um trabalho criativo de organização, visando abandonar a pedagogia hospitalar-terapêutica. Além disso, deve se fundamentar no materialismo dialético que serve como base filosófica para a construção de uma educação social e significativa (Vigotski, 2021; Freire, 2014).

Em síntese, para construir uma escola democrática e inclusiva, o processo de ensino-aprendizagem deve considerar as funções superiores do pensamento, como a formação de conceitos, que são essenciais para o desenvolvimento cognitivo de todos os estudantes. A partir da interação social e da linguagem, as representações mentais podem ser enriquecidas e internalizadas de maneira significativa, ampliando as possibilidades de percepção além das limitações sensoriais iniciais.

O aprendizado não deve se restringir a verbalismos ou conceitos abstratos e vazios; ao contrário, deve buscar significados concretos, que representem a realidade em sua totalidade. Nesse sentido, a interação entre pessoas com deficiência visual e videntes torna-se essencial, pois promove um pensamento coletivo e novas possibilidades de desenvolvimento para todos no processo de ensino-aprendizagem (Vigotski, 2021; 2022).

Corroborando com essas concepções, um dos participantes com deficiência visual reforça a importância do diálogo e do uso de materiais acessíveis no processo

de ensino-aprendizagem, com o objetivo de garantir a compreensão dos conteúdos e promover a inclusão. Foi destacado que os professores de Geografia, uma disciplina que abrange conteúdos complexos e imagéticos, assim como, os demais docentes, precisam estabelecer um diálogo constante, com os alunos com deficiência. Esse diálogo é fundamental para tornar os materiais acessíveis, adaptando-os conforme as possibilidades e necessidades de cada contexto e momento **(PDV01, 25 anos)**.

Outro participante destaca alguns conteúdos de Geografia dos quais se lembra, como a parte histórica da organização do espaço, do planeta, das placas tectônicas, dos eventos climáticos e da dimensão política. Acrescenta: “Geopolítica me interessa, assim como o estudo do clima, dos vulcões e do centro da Terra. Espero que o professor fale sobre temas como mapas, climas, estatísticas e outros conteúdos de sua área” **(PDV02, 25 anos)**, outro ressalta que “Gosto bastante dos mapas. É impressionante conhecer as extensões territoriais, lembro dos biomas, dos IDHS, das fronteiras políticas. Acho que um conteúdo muito importante, é a Geopolítica e estudar as placas tectónicas” **(PDV01, 25 anos)**.

Os conteúdos destacados envolvem aspectos físicos e socioeconômicos, que estão diretamente interconectados. Esses temas não devem ser apresentados de forma fragmentada, mas sim como partes de um quebra-cabeça interligado. O fato de o estudante se lembrar desses tópicos sugere que foram abordados de maneira relevante, indicando uma boa mediação do ensino, especialmente considerando o tempo de conclusão do ensino regular. Conteúdos com significado, não são esquecidos.

Com relação as categorias geográficas, os participantes apresentaram significados distintos, e que contribuem para reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência visual a partir de outras perspectivas corpóreas. O quadro 14 destaca as conceituações.

Quadro 14 – Definições das categorias geográficas de acordo com as concepções das pessoas com deficiência visual

Conceitos	PDV01	PDV02
Espaço	Espaço geográfico é o que deve delimitar um território do outro. Imagino que seja isso.	Espaço geográfico seria a Terra
Lugar	Pergunta complicada. Para mim, lugar é um espaço em que pessoas ou animais possam habitar.	Acredito estar equivocado, mas lugar seria um espaço habitado.
Paisagem	Paisagem, acredito que seja o ambiente que possa ser visto.	É a formação do território pela característica ambiental (formato da vegetação) e pelo formato do solo, se há pontos elevados, planos, inclinados.
Região	Deve ser espaços bem delimitados.	Acredito que pode tanto ser um conjunto de territórios como um espaço menor dentro de um território. Por exemplo, regiões do nordeste, norte do território brasileiro; região sul da América.
Território	É onde tem Governo, leis e pessoas morando, segundo o que imagino	É um espaço maior, com características políticas e culturais próprias.

Fonte: Narrativas das entrevistas semiestruturadas realizadas com pessoas com deficiência visual, pertencentes ao acervo da pesquisadora, 2024.
Organização: Autora, 2024.

Antes de abordar essas questões, perguntei aos participantes com deficiência visual (cegos) se lembravam das categorias geográficas e se as conheciam. Todos afirmaram não se recordarem de maneira clara, uma vez que já haviam concluído o ensino fundamental e médio há alguns anos. No entanto, durante os relatos destacaram que utilizaram recursos táteis, como mapas, esquemas e globos, para auxiliar no aprendizado dos conteúdos de Geografia. Alguns desses materiais foram elaborados por professores de Geografia, enquanto outros foram produzidos pelo CAP – Londrina. De certa forma, com base nas concepções conceituais mencionadas, pode-se inferir que os participantes possuem conhecimentos geográficos, embora de forma sucinta.

O mapa por exemplo, foi considerado como um dos principais recursos de Geografia, utilizado para representar áreas por meio de escalas e projeções cartográficas. Os participantes ressaltaram que, a delimitação de um lugar e a Terra são elementos que compõem o espaço geográfico. A delimitação de um lugar também

foi apontada como parte do espaço geográfico, pois define territórios. A Terra, como o maior contexto geográfico, representa o espaço global onde todas essas dimensões se conectam. Essas concepções destacam diferentes escalas, desde a representação cartográfica até a realidade dinâmica, concreta e multifacetada, composta por diversos elementos interligados.

A definição de lugar gerou algumas dúvidas, mas em termos gerais, foi definido como o ambiente, uma área geográfica específica, ou seja, é o espaço habitado, marcado pelas experiências e significados. O lugar pode ser entendido, portanto, como um espaço que vai além da localização geográfica, sendo arraigado de significados pessoais, sociais e culturais, é um conceito dinâmico e subjetivo.

A paisagem foi descrita como um ambiente que pode ser observado, como, por exemplo, a formação do território com suas variadas características de vegetação e relevo. Esses elementos vão além da simples percepção visual, envolvendo também texturas e aspectos da vida e da geografia. Podem ser representados por recursos tridimensionais ou ainda percebidos e sentidos por meio do contato direto com o lugar e com a paisagem.

A região foi definida como um limite menor dentro de um espaço delimitado, representando um conjunto de territórios que formam uma área específica dentro de um território maior. Em outras palavras, um dos participantes destaca que consiste em um espaço menor dentro de um território mais amplo, com características distintas de outras áreas. Por exemplo, no contexto do Brasil as regiões do Nordeste e Norte, que são divisões geográficas do território brasileiro. Assim, as regiões são definidas como unidades geográficas que ajudam a entender a organização do espaço, destacando suas especificidades dentro de um território maior.

Além das delimitações físicas, o conceito de território foi ampliado para incluir aspectos políticos, culturais e históricos que conferem uma identidade singular. Dessa forma, um território é entendido como uma escala geograficamente maior, em essência arraigado de significados relacionados à cultura, à política e à história de seus habitantes.

Eis as múltiplas facetas da Geografia, uma disciplina que, conforme destacam os docentes, é definida por sua diversidade de abordagens e concepções “uma ciência essencial para compreensão do mundo, em diversos aspectos no âmbito econômico, político e ambiental” **(PGEO01, 41 anos)**, acrescentando ainda “uma ciência de grande importância em todos os aspectos da vida, que promove o

crescimento pessoal e profissional dos estudantes” **(PGEO02, 55 anos)**. Em síntese, “é a ciência que estuda o espaço geográfico, isto é, as relações do homem com o meio. É a geografia do cotidiano, do ambiente vivido” **(PGEO03, 59 anos)**.

A complexidade dos conteúdos dessa ciência, que dialoga com a realidade e com as práticas sociais distintas, cumpre um duplo e importante papel. Por um lado, busca compreender tanto as escalas de vivência mais próximas quanto as escalas mais amplas. Por outro, visa à transformação, promovendo a reflexão crítica para a prática. Ambos os lados articulados de forma dialética.

> Acredito na **potência que a Geografia tem para a formação dos sujeitos**. É uma ciência essencial, por meio dela **é possível expandir pensamentos e ações neste mundo**. A Geografia é uma ciência que, em minha concepção, **rompe com a dicotomia tradicional ao estabelecer uma interação entre a sociedade e o ambiente**. Essa interação envolve diversos elementos, como a análise territorial, que abrange questões políticas, ambientais e sociais. Para entender essas situações territoriais de forma mais profunda, **é necessário adotar uma abordagem sistêmica**. Embora a Geografia seja capaz de realizar essa integração, nem todos estão preparados para estabelecer essa conexão entre sociedade e ambiente **(PGEO04, 59 anos, grifo meu).**

O docente de Geografia adota uma perspectiva crítica e abrangente sobre a disciplina, destacando a necessidade de uma abordagem holística que leve em consideração as diversas dimensões, nuances e aspectos do espaço geográfico. Além disso, aponta os desafios práticos e formativos na aplicação dessa abordagem, incentivando a reflexão sobre a importância de fundamentar as análises e as práticas educativas, considerando a complexidade do território de forma sistêmica e integrada. A ênfase na interação entre sociedade e ambiente reflete uma tendência contemporânea da Geografia, que busca se distanciar das análises fragmentadas para pensar de forma crítica e dialética sobre a realidade.

Sob a ótica dos docentes de Geografia, a contribuição é fundamental, especialmente no que diz respeito à cartografia, localização e orientação. Além disso, destaca-se a importância de compreender conceitos geográficos essenciais, bem como entender o campo e as cidades **(PGEO01, 41 anos)**. Contribui para torná-los mais conscientes de suas responsabilidades socioambientais **(PGEO02, 55 anos)**.

O ensino de Geografia contribui para que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais profunda do mundo. A partir dessa compreensão, podem estabelecer relações com seu cotidiano e, possivelmente atuar de forma crítica, promovendo mudanças que façam sentido para a sua existência **(PGEO03, 59 anos)**.

Ou seja, o objetivo é sensibilizar e estimular o pensamento crítico em prol da cidadania **(PGEO04, 59 anos)**.

Um dos professores de Geografia entrevistados destaca que sempre dialoga com seus estudantes sobre as contribuições da Geografia. Em uma de suas metodologias e projetos, o “Clube do Livro”, os estudantes escolhem um livro e devem identificar os elementos da Geografia presentes nas histórias e narrativas. Dessa forma, precisam compreender claramente o que de fato é a Geografia. O docente contextualiza a maneira como trabalha os conteúdos de forma crítica e reflexiva, o que constitui uma das formas de apresentar as contribuições dessa ciência.

> Vou te dar um exemplo bem prático, de um assunto onde uma aluna da residência pedagógica veio falar aqui sobre os **processos exógenos, endógenos e antrópicos**. Ela trabalhou toda essa construção e eu amarrei essa situação, onde **selecionei três exemplos no YouTube**. Então, eu vou te colocar os exemplos. **Peguei o primeiro exemplo de processos exógenos, uma matéria produzida pela Globo, que não tem fala, mas tem imagens e som, e mostra Petrópolis, há dois anos, quando tivemos uma incidência e uma magnitude de precipitação na área serrana muito forte**. Eu gostei muito dessa informação porque ela trabalha com a imagem e um texto, e vai fazendo isso durante um período de quatro minutos, o que, no meu entender, ainda consegue prender a atenção deles. **Eu fui parando e pontuando, e disse: “Olha só, aqui você vai ter que pensar, se aqui houve processo exógeno, endógeno ou se houve processo antrópico**”
>
> **Então observe como aconteceu todo esse processo**. Veja como eu fiz com que esse aluno visse e lesse. **Trabalhei também com sentimentos**, e eu gosto muito disso. **Tem uma cena em que aparece um pai de família, dentro desse processo, de uma sociedade excluída, que está morando em uma área de risco, e houve o deslizamento**. Eu falo assim para eles: **“Quem é essa população que está aí? Por que ela está aí? Quem poderia fazer algo e não faz?”** Tenho que mostrar para eles todos os elementos possíveis de interpretação e reflexão **(PGEO04, 59 anos, grifo meu)**.

Os relatos apresentam detalhamentos sobre a prática pedagógica do docente, destacando a maneira como ele envolve os alunos na aprendizagem de conceitos geográficos. Em relação às estratégias de ensino, o professor adota uma abordagem prática e dinâmica, integrando recursos multimídia, como vídeos do YouTube, para ilustrar conceitos de Geografia. Ao selecionar exemplos concretos, como uma matéria da Globo sobre Petrópolis e relacioná-la aos conceitos de processos exógenos, endógenos e antrópicos, o docente cria uma conexão entre teoria e realidade, essencial para uma aprendizagem significativa (Moreira, 2011). Além disso, o uso de

áudio e a descrição das imagens do vídeo tornam os conteúdos acessíveis, incluindo os estudantes com deficiência visual.

Outro ponto relevante é a forma como o professor promove momentos de interação e reflexão de forma dialética. A maneira como o docente estimula os alunos a refletirem e questionarem as situações apresentadas, como no caso do processo de deslizamento em áreas de risco, é fundamental para construção do pensamento crítico. Isso vai além da simples explicação de conceitos, incentivando os alunos a pensarem criticamente sobre questões socioambientais, como a exclusão social, o abandono de áreas de risco e as responsabilidades envolvidas. Esse tipo de reflexão é essencial para a formação cidadã, especialmente em uma disciplina como a Geografia, que lida com questões dinâmicas e contraditórias de espaço, território e sociedade, entre outras.

O docente destaca que, além de valorizar os conhecimentos prévios e os conteúdos concretos, também trabalha com os sentimentos, envolvendo as emoções dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. A cena que descreve, o pai em uma área de risco em meio aos destroços, não serve apenas para ilustrar um conceito geográfico, mas também para despertar a criticidade dos estudantes por meio da sensibilização, especialmente no que diz respeito à exclusão social, representada pela segregação socioespacial.

Ao perguntar aos alunos quem é a população em risco, por que ela está ali e quem poderia agir para mudar a situação, o professor os induz a refletir sobre as desigualdades sociais, a invisibilidade de certas comunidades e a ausência de ações que contribuem para esses problemas. Esse tipo de reflexão promove empatia e proporciona uma compreensão mais profunda sobre o mundo ao seu redor.

O professor demonstra a intenção de formar alunos críticos e reflexivos, ao desafiá-los a analisar as causas e consequências dos fenômenos geográficos, e não apenas a aprender conceitos técnicos. Ao estimular os alunos a pensarem sobre as situações, os encoraja a aplicar o conhecimento de maneira prática e ética, algo que é essencial para o desenvolvimento de uma cidadania ativa.

Trata-se de uma metodologia participativa, de envolver os alunos ativamente nas discussões e reflexões sobre o conteúdo geográfico, além de incentivá-los a relacionar o que aprendem com o contexto social e ambiental, é um exemplo claro de ensino participativo. O docente não apenas transmite informações, mas também instiga os alunos a questionar e formar suas próprias opiniões sobre os assuntos

discutidos, o que favorece o aprendizado e a internalização dos conceitos. Acrescenta ainda que:

> Vou fazendo várias perguntas, porque sou aquele cara que vai andando pela sala e **vou fazendo questionamentos**. Como é que eu fiz a avaliação disso? Pedi para que eles escrevessem. **Escrever**, hoje em dia, está difícil, muito difícil, pedi para desenhar também, porque **para desenhar você também tem que pensar**. Faço muito isso, gosto muito! **(PGEO04, 59 anos, grifo meu)**.

Sentimentos, questionamentos, escrita e desenhos são elementos centrais na prática educativa do docente de Geografia, superando a abordagem mecânica e superficial das aulas tradicionais. Trata-se de uma aula dinâmica, viva e dialógica, que reflete um método de avaliação holístico. Esse método valoriza tanto a expressão verbal quanto a não verbal, criando um ambiente de ensino-aprendizagem diversificado e inclusivo, no qual diversas formas de participação são incentivadas.

Ao falarmos de aulas inclusivas, nos referimos a um ambiente em que todos os estudantes, independentemente de suas subjetividades, com ou sem deficiência, participam de forma plena, com acesso integral a todos os materiais e conteúdos. Isso não significa modificar toda a aula para atender exclusivamente às necessidades dos estudantes com deficiência, mas, sim, conhecer as especificidades dos alunos e, por meio do planejamento e da intencionalidade da aula, adotar metodologias que sejam significativas para todos.

Em meio aos desafios presentes na sala de aula, é essencial um trabalho colaborativo, formação contínua, tempo e investimento. A inclusão total não ocorre apenas pelo esforço exclusivo do docente, mas sim por meio de diversas práticas integradas. A inclusão é teorizada, planejada e executada em conjunto, por isso requer uma ruptura com o modelo de escola vigente.

Um exemplo desse trabalho em conjunto é o realizado por Barreto e Almeida (2023), em colaboração com uma docente das salas de recursos, com ênfase no ensino de Geografia para o 9º ano do Ensino Fundamental (anos finais), da Escola Estadual Capitão José da Penha (EECJP) situada em João Câmara, Rio Grande do Norte. A escolha dessa instituição se deu por três razões: é uma das poucas escolas na cidade que possui uma sala de recursos multifuncionais com Atendimento Educacional Especializado (AEE); atende alunos e alunas provenientes das periferias de João Câmara e das comunidades rurais, em situação de vulnerabilidade social; e

busca contribuir de forma significativa para o desenvolvimento educacional de seus estudantes.

Os autores destacam que os recursos táteis podem enriquecer a experiência sensorial das pessoas com deficiência visual, mas ressaltam a importância do desenvolvimento de todos os indivíduos, independentemente de suas necessidades ou limitações. Nesse sentido, é imprescindível que todos tenham acesso ao conhecimento. Os temas abordados foram selecionados com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com ênfase na competência específica número 4, que se refere ao desenvolvimento do pensamento espacial por meio do uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias (Brasil, 2018, p. 366).

Foram selecionadas as seguintes unidades temáticas, denominadas “experiências”. A **Experiência 01**, intitulada “Globalização”, teve como principal objetivo permitir que o estudante com deficiência visual compreendesse os fluxos da globalização em nível mundial. Para isso, foram utilizados os seguintes recursos: barbante, um globo terrestre e papel gramatura 40 para a escrita em braile. Dois globos terrestres foram posicionados na sala, sendo um sem informações acessíveis e o outro com informações acessíveis (Barreto; Almeida, 2023).

Em ambos os globos, foram amarradas 10 tiras de barbante, cada uma segurada por um aluno diferente. Cada barbante representava um fluxo distinto da globalização (econômico, social, de pessoas, informacional, entre outros), e a cada aluno que segurava o barbante estava associado um pequeno texto em braile sobre o respectivo fluxo. Os fluxos formaram uma teia, e o estudante percorreu todo o espaço geográfico da sala até chegar a cada fluxo da globalização (Barreto; Almeida, 2023).

A **Experiência 02** teve como foco o continente europeu, com ênfase na regionalização da Europa e suas potencialidades econômicas. Os estudantes foram divididos em seis grupos, com os seguintes temas: petróleo, turismo, minérios, agropecuária, indústrias e transportes. Após a análise de um mapa base, cada grupo ficou responsável pela elaboração de mapas táteis relacionados ao tema proposto, para que o estudante com deficiência visual pudesse interpretar as informações. Para a confecção dos mapas, foram utilizados diferentes materiais, como EVA, algodão, papel crepom, papel sanfonado, entre outros.

A **Experiência 03** abordou a Ásia e os sistemas de monções e consistiu na elaboração de gráficos táteis do tipo climograma. Foram utilizados os seguintes materiais: cartolinas com material mais rígido, folhas de EVA, papel de 40 gramas, barbante, reglete, punção e o globo tátil para situar o estudante com deficiência visual em relação à Ásia. A temperatura foi representada com EVA, enquanto o barbante foi utilizado para ilustrar a mudança climática da região estudada. A modificação das chuvas ao longo dos meses foi representada com EVA, correlacionando a pluviosidade com o período do ano. Todas as informações textuais foram escritas em braile, garantindo a acessibilidade do conteúdo para o estudante com deficiência visual.

Por fim, foram realizadas atividades com conteúdos diversos utilizando o tabuleiro tátil e a gamificação, sem o uso da internet, considerando a realidade da escola. Ao final das atividades, o estudante com deficiência visual destacou que aquele foi o ano em que mais aprendeu Geografia, reforçando a importância de tornar todos os conteúdos acessíveis para que se tornem significativos (Barreto; Almeida, 2023).

Nota-se que não foram utilizados recursos tecnológicos ou complexos, pois, ao conhecer as necessidades dos estudantes com deficiência visual e articulá-las com os objetivos da aula, é possível tornar os conteúdos acessíveis. O foco não está na deficiência, mas sim em como tornar os conteúdos acessíveis a todos, indo além da visão.

Com o objetivo de promover a inclusão dos estudantes com deficiência visual e o desenvolvimento de todos os alunos, Rossi (2013) realizou uma prática pedagógica no Instituto Santa Luzia (ISL), em Porto Alegre, com três turmas diversificadas do 6º ano do ensino fundamental, compostas por alunos videntes e com deficiência visual. Para essa prática, foram definidos dois objetivos principais: primeiro, desenvolver as noções de espacialidade e de lugar em alunos com deficiência visual, utilizando materiais multissensoriais e jogos; e, promover a interação e colaboração entre todos os estudantes por meio do uso de recursos pedagógicos adaptados.

A verdadeira inclusão não se baseia apenas em oferecer facilidades ou compensações, mas em preparar os estudantes para que eles possam, em condições de equidade, desenvolver suas habilidades e de forma autônoma. Se tratando do ensino de Geografia, não é possível apenas descrever a posição dos continentes ou

o movimento das placas tectônicas e esperar que o aluno compreenda plenamente e de forma significativa esses conceitos. Nesse sentido, o grande desafio para os professores em sala de aula é encontrar maneiras de substituir o vazio didático, devido a substituição de recursos visuais, sem comprometer o desenvolvimento e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos (Rossi, 2013).

A autora destaca que pensar em formas de promover o desenvolvimento dos estudantes com deficiência visual, especialmente no campo da Geografia, exige algumas reflexões, principalmente sobre como os conceitos de lugar e espacialidade se manifestam no seu cotidiano. Além disso, é importante questionar de que maneira os materiais multissensoriais e os jogos contribuem para o desenvolvimento socioespacial e integrativo desses alunos. Vale destacar que os esquemas corporais não se desenvolvem de forma isolada, sendo fundamental o diálogo e a interação, que permitem a compreensão do esquema corporal e da imagem do próprio corpo.

O corpo é a referência central que conecta nossas experiências ao mundo, refletindo nossa imagem, a dos outros e dos objetos. Nesse contexto, o reconhecimento das diversas formas de estar no mundo se fortalece quando essas diferenças são valorizadas e ressignificadas no ambiente escolar. A aprendizagem não se limita apenas aos estudantes, mas envolve também o professor, pois ambos participam de um processo de interação mútua (Rossi, 2013).

Partindo desses pressupostos, foram elaboradas as seguintes práticas e recursos: O **banho de papel** teve como objetivo o exercício das noções pessoais de direção e espacialidade, com base no estímulo corporal. A **exploração do globo terrestre**, elaborada com isopor, cola, cola quente, barbante, massa de modelar, papelão e tecidos de texturas diversas, teve como propósito o conhecimento sobre a disposição dos continentes, oceanos e as camadas interiores da Terra. O **mapa gigante**, confeccionado com tecido de TNT, fitas e cola de silicone, teve como finalidade o estudo dos continentes e sua disposição no planeta. A **erupção vulcânica**, elaborada com argila, copo de plástico ou vidro (150 ml), vinagre, bicarbonato de sódio, tinta têmpera vermelha e uma colher, visou simular uma erupção vulcânica. Por fim, foi organizada uma **visitação ao Museu da Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais (CPRM)**, com o objetivo de proporcionar aos alunos o aprendizado sobre um ambiente de trabalho, fomentar a interação entre os membros do grupo e aprofundar o conhecimento acerca da Terra (Rossi, 2013).

Essas atividades apresentam diferentes formas de exposição e compreensão dos conteúdos de Geografia, adotando uma abordagem tátil e concreta do aprendizado. A articulação entre o conhecimento teórico e a realidade é promovida, estimulando a participação ativa dos estudantes e proporcionando uma compreensão mais significativa dos temas abordados. Além disso, todas as práticas foram planejadas com base na realidade da escola e dos alunos.

Esses elementos também foram destacados na prática de Miotto *et al.*, (2017) com base na experiência e nas observações da professora Luciana Maria Santos de Arruda, durante suas aulas de Geografia no Instituto Benjamin Constant (IBC), constataram que os alunos com deficiência visual enfrentavam dificuldades na contextualização dos conteúdos abordados ao longo do ano letivo. A partir dessa observação, foi desenvolvido um conjunto de mapas-múndi táteis em Thermoform, com o objetivo de atender à demanda por esse tipo de representação cartográfica no ensino de Geografia para estudantes cegos e com baixa visão. Esses mapas vinculam os conteúdos relacionados ao Brasil à escala global, sendo destinados aos alunos do ensino fundamental (6º ao 9º ano) da Escola do Instituto Benjamin Constant.

Três mapas-múndi táteis foram desenvolvidos durante o Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência Visual oferecido pelo Instituto Benjamin Constant (IBC). Esses mapas apresentam as seguintes características: Mapa-múndi – continentes e oceanos; Mapa-múndi: divisões políticas – os seis continentes (África, América, Antártida, Ásia, Europa e Oceania); e Mapa-múndi: divisões políticas – os seis continentes e as linhas imaginárias (Equador, Meridiano de Greenwich, Trópico de Câncer e Trópico de Capricórnio).

Os mapas foram projetados com cores de alto contraste e dimensões aproximadas de 48 × 33 cm, tamanho suficiente para ocupar uma carteira escolar. A legenda, posicionada próxima à área do mapa, é essencial para relacionar o significado ao significante. No entanto, algumas sugestões dos estudantes destacaram pontos de melhoria. A ausência de uma linha delimitadora no mapa dificultou a compreensão da espacialização, tornando difícil a distinção entre o mapa e outras informações. Além disso, algumas texturas eram muito semelhantes, o que gerou confusão entre os alunos, porém os mapas mostraram-se significativos para compreensão de conteúdos complexos (Miotto *et al.*, 2017).

Outra proposta didático-pedagógica para a inclusão de estudantes com deficiência visual é apresentada por Sena e Jordão (2020), por meio da adaptação de

materiais com base nos princípios da Cartografia Tátil. Essa proposta fundamentou-se na análise dos livros adaptados e distribuídos gratuitamente pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP).

Os mapas foram adaptados a partir do diálogo e das avaliações presenciais do material com quatro atores sociais, com práticas distintas, mas interligadas: docentes da Educação Especial, estudantes com cegueira e baixa visão matriculados nas escolas estaduais de Ribeirão Preto (SP), estudantes de graduação e pós-graduação em Educação Especial e uma professora de Geografia que ministra aulas para estudantes com deficiência visual (Sena; Jordão, 2020).

O material analisado e adaptado pelas autoras foi o Caderno do Aluno do 6º ano do Ensino Fundamental (volume 2), disponível em braile e ampliado, distribuído nas escolas públicas de São Paulo como parte da política de inclusão. Esse material foi escolhido por conter conteúdos cartográficos que abrangem desde noções básicas até temas mais complexos, como fuso horário e urbanização (Sena; Jordão, 2020).

A cegueira ou a baixa visão afetam a forma como as pessoas se relacionam com seu espaço de vivência, o que por sua vez compromete a compreensão e a construção do raciocínio geográfico. Isso dificulta a apropriação e a interação autônoma do indivíduo com o lugar. Dessa forma, é essencial proporcionar condições adequadas para a aprendizagem, e a cartografia tátil desempenha um papel fundamental no ensino de Geografia inclusivo e acessível (Sena; Jordão, 2020).

Os materiais utilizados para a adaptação foram papéis, miçangas, lantejoulas, cordões, palitos de madeira, lixas, tecidos, areia, cortiça, velcro, isopor, cola plástica, entre outros, escolhidos devido ao baixo custo e à facilidade de encontrá-los em papelarias ou armarinhos. A técnica comumente utilizada foi a colagem, que possibilita a inserção de diversas texturas e, ao mesmo tempo, atende às exigências da semiologia gráfica. Para a base, recomenda-se o uso de um material firme, como papelão ou papel-cartão de gramatura espessa (Sena; Jordão, 2020).

As autoras destacaram que foi elaborada uma coleção de mapas devido ao excesso de informações presentes em alguns mapas do Caderno do Aluno. Cada tema foi apresentado individualmente, mantendo, no entanto, todas as informações cartográficas, nas seguintes medidas: 30 x 22 cm, 35 x 22 cm e 40 x 33 cm. Após a adaptação dos materiais, os estudantes com deficiência visual realizaram uma avaliação com base na tríade: a textura é sensível ao toque? As diferenças e

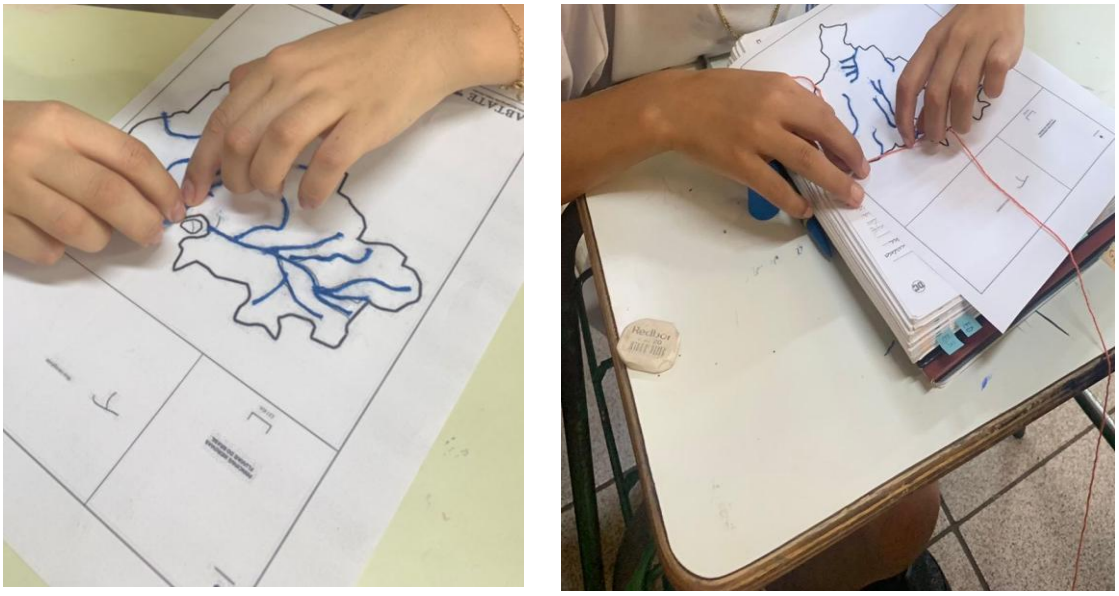
semelhanças nas informações são facilmente percebidas? Quais modificações seriam necessárias? (Sena; Jordão, 2020).

A adaptação dos materiais não é um processo simples, exige conhecimento cartográfico, além de um diálogo direto com os estudantes com deficiência visual, docentes de Geografia e demais envolvidos. Sena e Jordão (2020) concluíram que os materiais adaptados permitiram sua utilização e socialização por todos. No entanto, os avanços na inclusão dependem de ações governamentais e da articulação entre centros especializados de pesquisa, universidades e pessoas com deficiência visual.

A produção de recursos inclusivos na sala de aula, ou seja, a inserção das múltiplas formas de compreender a Geografia, pode seguir diferentes caminhos. Nesse contexto, trata-se de abordar a Geografia além da visão, considerando também texturas e cheiros. Essas abordagens contribuem para que os estudantes videntes conheçam outras formas de representação cartográfica e entendam as diversas maneiras de ser. Essa prática, que reflete uma forma implícita de articulação da inclusão no ensino de Geografia na educação básica, foi realizada por uma das professoras de Geografia entrevistada.

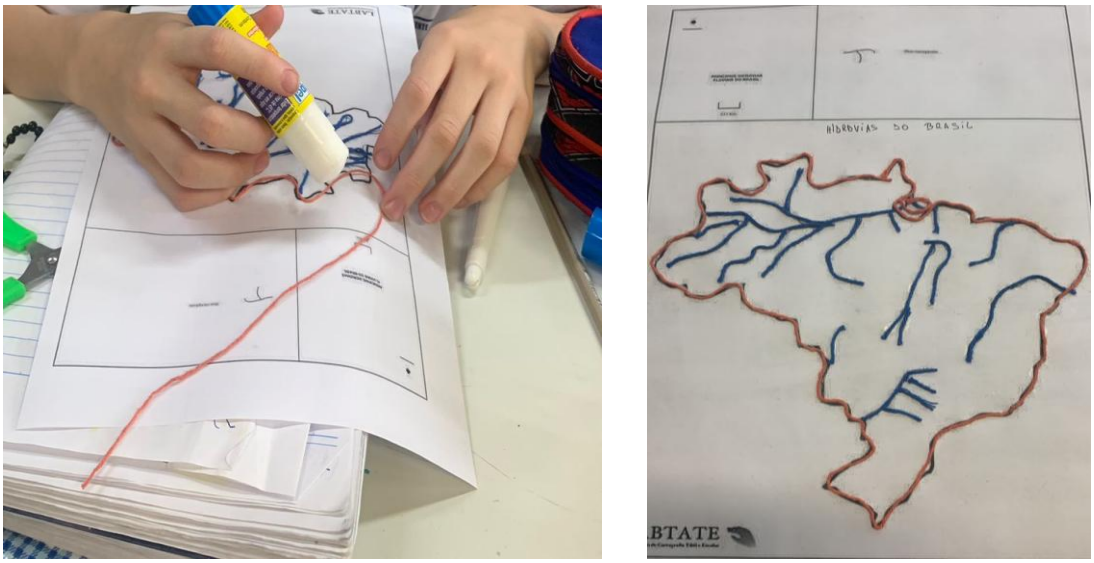
A docente participou de uma oficina que realizei durante o estágio de docência do doutorado em 2023, para estudantes da graduação em Geografia e da residência pedagógica Núcleo 2 da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A oficina abordou o ensino de Geografia inclusivo para estudantes com deficiência visual, explorando possibilidades de construção de um acervo de mapas táteis com base nas premissas da Cartografia Tátil, Semiologia Gráfica e utilizando o modelo do LabTATE da UFSC. Após a oficina e aceite para a participação na pesquisa, a professora realizou uma atividade prática com seus alunos do 6º ano do ensino fundamental, relacionada aos conteúdos programáticos, concernente ao tema “Principais Hidrovias Fluviais do Brasil”. As figuras destacam os mapas táteis elaborados durante a atividade.

Figura 10 – Mapas táteis elaborados por estudantes do 6º ano do ensino fundamental



Fonte: Acervo da professora de Geografia entrevistada (PGEO01, 41 anos), 2023.
Descrição da imagem: A imagem é composta por duas fotografias. Do lado esquerdo, destaca-se as mãos de um estudante colando barbante azul no mapa das principais hidrovias fluviais do Brasil. Do lado direito, as mãos de outro estudante colando barbante vermelho na delimitação do mapa das hidrovias fluviais do Brasil. O estudante apoia o mapa impresso em uma folha A4 em um caderno universitário, e em cima da carteira está uma borracha.

Figura 11 - Mapas táteis elaborados por estudantes do 6º ano do ensino fundamental



Fonte: Acervo da professora de Geografia entrevistada (PGEO01, 41 anos), 2023.
Descrição da imagem: A imagem é composta por duas fotografias. Do lado esquerdo, destacam-se as mãos de um estudante segurando uma cola bastão e barbante na cor avermelhada, aplicando-o na delimitação do mapa das principais hidrovias fluviais do Brasil. O mapa impresso está apoiado em um caderno universitário, e sobre a carteira encontram-se uma tesoura verde, uma caneta e um estojo azul com detalhes vermelhos. Do lado direito, está um mapa tátil das principais hidrovias fluviais do Brasil, modelo do LabTATE. Na parte superior, estão o norte geográfico, a escala, o título e a legenda em tinta braile. Em manuscrito, o estudante escreveu “Hidrovias do Brasil”. Na parte inferior esquerda, aparece o logo do LabTATE – Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar, com o desenho de uma mão ao final.

Essa proposta prevê tanto continuidades quanto rupturas e ressignificações no contexto escolar. Para que isso seja possível, é fundamental que os docentes compreendam o verdadeiro significado da inclusão, da equidade e da valorização das diferenças. Esse processo não é linear nem unilateral, exige além disso, a valorização da docência e da educação, a articulação entre universidades e escolas públicas e a expansão e disseminação de pesquisas voltadas ao ensino de Geografia inclusivo, relacionando as práticas e vivências das pessoas com deficiência e demais atores sociais envolvidos, como docentes, equipe pedagógica, entre outros.

Não é necessário que haja alunos com deficiência para a realização de práticas inclusivas, pois toda sala de aula é um espaço múltiplo e dinâmico. Essa vivacidade, juntamente com as diferenças que potencializam o aprendizado, é representada por interesses, conhecimentos prévios, cultura, entre outros aspectos, que se encontram e interagem por meio de metodologias que possibilitam o reconhecimento da pluralidade existente.

Essa tarefa exige reflexão e a valorização das diferenças de todos os alunos, além de um conhecimento fundamentado em uma didática equitativa, que promova um ensino para todos. Precisamos de humanidade na educação, promovendo a autonomia dos alunos e considerando a realidade que vivenciamos na sala de aula, assim como destacado por uma das professoras de Geografia entrevistada:

> **Talvez tenha me tornado mais humana**. Minha maior preocupação é fazer com **os estudantes consigam pensar com autonomia**. [...] **A sala de aula é meu palco, é nela que me sinto em casa, me sinto bem**. Eu tenho que ser feliz ali, porque senão vou adoecer. Talvez seja por isso, que com mais de trinta anos, ainda sou feliz em sala de aula, mesmo com todos os atritos, a pressão, e a condução para o adoecimento do professor. Minha aula é bem simples, nada com muita novidade, que busco é interação. **Acho que é aquilo que Deleuze dizia, uma colcha que a gente vai tecendo. A gente não tem controle de tudo, mas estamos ali atuando, estimulando, construindo conhecimento com os estudantes**. Talvez eu tenha tido boas experiências nesses últimos anos, trabalhei em uma escola que era boa. Talvez se eu voltar a trabalhar na periferia em que a violência rege a sala de aula, minhas percepções serão outras **(PGEO03, 59 anos, grifo meu)**.

Tecer, como uma colcha entrelaçada por várias linhas e ressignificar as práticas educativas em um processo dinâmico e complexo, repleto de dualidades e tensionamentos presentes na docência, são elementos da sala de aula. O professor, diante da realidade com a qual trabalha, cria mecanismos que se conectam

diretamente às suas práticas, as quais estão intimamente vinculadas a essa realidade. A autonomia, a interação, o desenvolvimento e a construção do conhecimento são os principais elementos dessa “colcha”, que se entrelaçam e se renovam, especialmente quando os estudantes se posicionam como sujeitos ativos e transformadores. Não há um fim, mas sim continuidades no processo de tecer da educação.

Por isso, é fundamental valorizar as diferenças de forma ampla, pois delas surgem indagações essenciais. É imprescindível reequacionar as representações e os tratamentos das diferenças nas relações sociais para que as políticas de equidade possam avançar. Desde o início de nossa história civilizatória, os catecismos e a educação jesuítica foram utilizados para reforçar e integrar essa estrutura cultural hegemônica, moldando a educação e estabelecendo formas objetificadas e padronizadas de compreender as diferenças (Arroyo, 2014).

Essas perspectivas colonizadoras reforçaram, de um lado, a representação dos sujeitos como inferiores, primitivos, bárbaros, incultos e insubmissos à nova ordem política e cultural. Por outro lado, consolidaram a imagem hegemônica do colonizador branco como o modelo ideal e civilizado. Esse processo não foi superado ao longo da história política e pedagógica. A escola não deve ser um espaço de negações, mas sim um ambiente digno e justo, livre de separações dicotômicas (Arroyo, 2014).

Partindo desses pressupostos, a educação dos estudantes com deficiência visual vai além dos métodos voltados para o ensino de como lidar com as especificidades dessa deficiência. O verdadeiro desafio está em como a sociedade e os sistemas sociais desenvolverão estratégias para garantir a inclusão de maneira equitativa e justa, sem comparações ou diferenciações em relação às suas necessidades específicas. Isso implica ultrapassar a ideia da compensação biológica e romper com a visão da educação fundamentada no modelo médico e terapêutico, privilegiando a interação histórico-cultural (Vigotski, 2021).

O objetivo é valorizar as potencialidades dos estudantes sem recorrer a caricaturas sobre a deficiência visual, reconhecendo que existem maneiras diversas de compreender a Geografia. Será que como sujeitos imagéticos, nós não deixamos de compreender os lugares de forma mais detalhada, ao não nos importarmos com sons e texturas? outras formas de percepção sensorial, precisam ser consideradas, o mundo a nossa volta é repleto de informações que ultrapassam o sentido da visão.

CONCLUSÕES

O objetivo geral desta tese foi compreender e analisar os delineamentos do Ensino de Geografia na Perspectiva Inclusiva, com ênfase para o processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência visual, na educação básica, bem como as potencialidades da educação geográfica. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três grupos sociais desse processo dinâmico: **1)** docentes de Geografia; **2)** responsáveis pela elaboração de materiais didático-pedagógicos, atuantes em Centro de Apoio Pedagógico para atendimento às pessoas com deficiência visual (CAP) Londrina, **3)** pessoas com deficiência visual (cegueira congênita) que frequentaram as Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs).

Foi possível concluir que o ensino de Geografia passou por um processo de ressignificação, no qual os mapas e maquetes deixaram de ser exclusivamente visuais. Surgiram assim novas formas de compreender, analisar e refletir sobre as representações cartográficas, um movimento evidenciado pela introdução da Cartografia Tátil na década de 1990, com a publicação da primeira tese sobre o tema em 1993. Simultaneamente, a Educação Especial avançava, abrindo caminho para novos direcionamentos. O modelo médico, até então predominante caracterizado por uma abordagem padronizante e hierárquica começou a ser questionado, assim como o ambiente educacional, que historicamente excluía e segregava as pessoas com deficiência.

Nesse contexto, o ensino de Geografia evoluiu de forma articulada, alinhando-se aos preceitos da Educação Inclusiva, especialmente no que diz respeito à inclusão e acessibilidade educacional das pessoas com deficiência visual. Isso ocorre porque os mapas e outros recursos visuais, amplamente utilizados, não atendem a todos os estudantes, o que torna necessária a criação de práticas e recursos didático-pedagógicos acessíveis. O mapa, pendurado na lousa, precisa ser tocado. É necessário sentir suas delimitações com os dedos, compreender e refletir sobre os conteúdos por meio da música e vivenciar a cidade e o campo através dos seus sons. Esse ensino é potencializador e multissensorial, tornando-se equitativo.

Embora as pesquisas no Brasil sobre a temática tenham se iniciado na década de 1990, todos os professores de Geografia entrevistados relataram não se sentirem preparados para elaborar recursos táteis e acessíveis para estudantes com deficiência visual. Destacaram a necessidade de cursos e formações específicas para adquirir os

conhecimentos necessários. Nesse contexto, o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP Londrina) se destaca, oferecendo diversas formações com o objetivo de promover a inclusão de estudantes com deficiência visual.

Acredita-se que fatores como a carga horária excessiva, a plataformização do ensino, a falta de acessibilidade nas escolas, a desarticulação da equipe pedagógica, a crescente desvalorização da educação e a implementação de projetos neoliberais na educação paranaense — todos mencionados pelos docentes — impactam negativamente na busca pela inclusão dos alunos e formação contínua, uma vez que são múltiplas tramas envolvidas, de responsabilidade não apenas dos professores. Esses elementos dificultam a ressignificação das práticas docentes, reforçando assim o paradoxo e dialética da “exclusão na inclusão”.

Foi identificada uma preocupação entre os docentes de Geografia no que diz respeito à “adaptação de recursos” para estudantes com deficiência visual. As narrativas revelaram que os professores não se sentem preparados para atender a essa demanda, ou seja, para lidar com as diferenças – um contexto explicado pela formação inicial, que não abordava a inclusão. No entanto, apesar dos inúmeros desafios, é importante ressaltar que todos os docentes buscam, em suas práticas, apresentar uma Geografia crítica e conteúdos com significado. De acordo com os relatos, todos já estavam atuando em sala de aula quando a discussão sobre inclusão passou a ganhar destaque mundial. Embora o tema não tenha sido abordado durante a graduação, um dos professores decidiu realizar uma especialização em educação especial, com o objetivo de elaborar aulas que considerem as diferenças.

Narrativas sobre o despreparo foram frequentemente destacadas, mas se tornou notável a busca por uma educação transformadora, mesmo diante dos desafios diários da docência. Considerando as circunstâncias e vivências de cada um, todos se empenham em realizar aulas que promovam o desenvolvimento crítico. No entanto, há forças pujantes e constantes que influenciam e desnorteiam essa contínua busca por uma educação crítica.

Para tornar as aulas inclusivas, é necessário compreender que os recursos utilizados para estudantes com deficiência visual podem beneficiar todos os alunos. O questionamento central, portanto, é: todos os estudantes estarão incluídos durante a aula? Não se trata de modificar a aula em busca de metodologias adequadas ou realizar atividades diferenciadas e mirabolantes, mas de conceber cenários inclusivos

e compreender as especificidades de cada estudante. Essa tarefa requer um diálogo contínuo com os alunos e, quando possível, a colaboração de docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), configurando-se como uma prática de reflexão constante e múltipla.

De acordo com as narrativas dos docentes de Geografia, os principais recursos e metodologias utilizados na construção de conceitos geográficos incluem: vídeos, música, globos físicos, mídias digitais, imagens, livro didático (por meio de textos, imagens ou exercícios), metodologias ativas, Rotação por Estação, Sala de Aula Invertida, trabalho de campo, aulas tradicionais, atividades em grupos ou duplas, seminários com autoavaliação, dinâmicas em pares, pesquisa, Clube do Livro e Clube Ambiental. A escolha desses recursos e metodologias está diretamente relacionada à realidade da escola, levando em consideração tanto a infraestrutura disponível quanto as características dos estudantes.

Embora todos os exemplos mencionados pelos docentes possam ser utilizados em aulas inclusivas, é fundamental que sejam acessíveis para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência visual. No caso das imagens, por exemplo, é essencial que sejam acompanhadas de uma descrição. Além disso, os textos podem ser enviados em formato PDF, permitindo o uso de leitores de tela, e globos físicos ou mapas devem ser acessibilizados, de modo que possam ser sentidos e tocados por meio de texturas diferenciadas e sensíveis ao toque.

Nesse sentido, é necessário pensar na construção de aulas para todos, com ênfase na valorização das diferenças. Se o estudante tem cegueira total, como posso tornar conceitos geográficos complexos acessíveis e cognoscíveis? Como tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo? Esses recursos beneficiarão todos os estudantes? Além de recursos e metodologias, as aulas inclusivas são fundamentadas no diálogo, no respeito, na ética e na sensibilidade de reconhecer que todos têm potencialidades. O caminho mais eficaz é conhecer as especificidades do estudante por meio de uma relação horizontal, refletir sobre a prática docente e formação contínua.

O ensino de Geografia na Perspectiva inclusiva, é fundamentado nas diferenças, e exige um olhar atento do docente para as diversas formas de apresentação dessa ciência. Trata-se de uma Geografia que valoriza as diferenças entre os estudantes, superando o modelo padronizado e hegemônico. Ao considerar a realidade de maneira concreta, essa abordagem articula as vivências dos alunos.

Não se trata de uma ciência estática, mas dinâmica, moldada pelas ações de diferentes sujeitos. Além disso, a Geografia deve ser apresentada de maneira multissensorial.

Apesar dos avanços no ensino de Geografia e na construção de conjecturas inclusivas, persiste uma série de desafios educacionais amplos e complexos que entram em conflito com as práticas inclusivas em diferentes escalas geográficas. Mesmo com a implementação de formações sobre recursos acessíveis para estudantes com deficiência visual, as escolas enfrentam a escassez de materiais adequados, profissionais especializados e ausência de estruturas acessíveis. A inclusão é posta, mas devido à maneira como os delineamentos foram estabelecidos, as transformações no espaço escolar e na prática docente, ainda estão em processo de implementação, ou seja, a inclusão colocada de cima para baixo, destoante da realidade.

Em síntese, muitas escolas buscam garantir a acessibilidade após a matrícula dos estudantes com deficiência, uma vez que a inclusão não se resume à matrícula, mas deve assegurar também a permanência e o acesso a todos os ambientes e materiais didáticos. Em alguns casos, os estudantes ficam à margem: embora matriculados, não têm acesso de forma equitativa, enfrentando invisibilidade e desigualdade social, estrutural e de acesso à inclusão. Essa realidade é evidenciada em diferentes contextos locais, como nas discrepâncias entre escolas situadas no centro e nas periferias das cidades. Mas uma vez, o pleno acesso sendo definido por fatores socioeconômicos.

Outro ponto relevante e mencionado, relacionado a essas premissas é o desconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, que se manifesta de maneira diferenciada. De um lado, há famílias que possuem conhecimento sobre a deficiência, seus direitos, deveres e o respaldo de advogados; do outro, existem famílias em situação de vulnerabilidade, com suas vozes silenciadas e inferiorizadas. Essas disparidades alimentam a chamada inclusão na exclusão, que se concretiza de forma desigual no espaço geográfico. Defende-se que esse cenário pode ser atenuado por meio de pesquisas voltadas para a sociedade, diálogos que alcancem e reverberem nas escolas periféricas, nas famílias em situação de vulnerabilidade e, especialmente, no diálogo direto com as pessoas com deficiência.

A inclusão acontece, mas não de forma simplista como muitas vezes é apresentada. Nem todas as escolas oferecem Atendimento Educacional

Especializado (AEE), trabalho colaborativo, presença de professor de apoio, recursos acessíveis, piso tátil ou rampas de acesso. Esses elementos não fazem parte da realidade de todas as escolas públicas. Em Londrina, além desses desafios, há a forte presença de instituições privadas especializadas de caráter filantrópico no Paraná, as quais estão articuladas a projetos neoliberais. Essa realidade, aliada à crescente desvalorização da escola pública, aponta para novas perspectivas na Educação Inclusiva, destacando-se a redução das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), especialmente em decorrência dos projetos neoliberais, da militarização das escolas e da implementação da escola em tempo integral.

As pessoas com deficiência visual entrevistadas vivenciaram a dinâmica educacional da década de 1990 e o movimento de mudança de paradigma ocorrido nesse período. Inicialmente, predominava o modelo de instituições especializadas, caracterizado pela segregação. Em seguida, surgiu o modelo da classe especial, que permitia a inclusão dos estudantes com deficiência na escola regular, embora sem plena participação, já que suas diferenças eram ignoradas, minimizadas e muitas vezes inviabilizadas. Nesse contexto, as classes especiais concentravam todos os tipos de deficiência e geralmente eram localizadas no final dos corredores, ou seja, afastadas, refletindo o distanciamento social e educacional em razão das deficiências, concebidas como características de estudantes “fora do padrão” ou “desviantes”.

Atualmente, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais, desempenha um papel essencial no desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Nesse espaço, são trabalhados conteúdos complementares e fundamentais para a autonomia dos alunos, como, no caso da deficiência visual, as disciplinas de Orientação e Mobilidade (OM), leitura e escrita em Braille, Soroban, entre outros.

Apesar da existência do AEE, constatou-se que as instituições especializadas continuam sendo reconhecidas como importantes, embora não sejam consideradas suficientes, e devem contribuir para a autonomia das pessoas com deficiência, não se limitando a atividades de lazer, mas oferecendo apoio efetivo em sua educação e desenvolvimento. Para alcançar esse objetivo, é imprescindível um processo contínuo de atualização das práticas didático-pedagógicas e das estratégias utilizadas no cotidiano escolar, a fim de garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

É importante ressaltar que, apesar da mudança de paradigma, ainda predominam o medo, os anseios, a ausência de diálogo e muitas dúvidas sobre como

lidar com as diferenças. No entanto, também existem práticas que buscam a inclusão dos estudantes com deficiência, mesmo com a ausência de formação para lidar com as diferenças, especialmente no que se refere à deficiência. Esse cenário foi enfatizado nas narrativas de todos os participantes da pesquisa, que compartilharam suas vivências, tanto na função de docentes quanto na de ex-alunos, que experienciaram as transformações na Educação Especial

Foram evidenciadas tendências importantes para a inclusão na sala de aula. A utilização de recursos táteis, mesmo na ausência de estudantes com deficiência visual, emerge como uma ferramenta essencial para a implementação e continuidade das práticas inclusivas. No entanto, para que isso ocorra de maneira eficaz, é fundamental que o docente da educação básica esteja familiarizado com os recursos e as metodologias inclusivas.

Nesse sentido, reforça-se a importância da articulação entre universidades e escolas. A inclusão de projetos sobre acessibilidade e inclusão nos cursos de licenciatura é imprescindível, como, por exemplo, o PIBID. Nesse programa, o graduando tem a oportunidade de aprender, retornar à escola com práticas inclusivas e disseminar o conhecimento entre docentes, alunos e a comunidade escolar. Além disso, a integração com Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, contribui para a compreensão dos recursos específicos, permitindo uma reflexão sobre sua importância. Esses recursos, como o Soroban, mapas, gráficos e esquemas táteis, não são apenas úteis para pessoas com deficiência, mas podem beneficiar todos os estudantes.

A formação continuada, a reflexão constante sobre a prática docente, a inclusão, a Geografia e as especificidades dos alunos são elementos fundamentais para a construção de uma Geografia inclusiva. Cada aluno, com suas diferenças e potencialidades, participa de um processo de interação e colaboração, no qual o conhecimento é construído e o desenvolvimento acontece de forma conjunta. É essencial olhar para os outros não com crenças e fundamentações limitantes, mas perceber como essas diferenças podem se complementar, como peças de um quebra-cabeça, reforçando a ideia de colaboração na construção do conhecimento.

A articulação entre universidades, centros de atendimento educacional especializados, pessoas com deficiência, professores de Geografia, pedagogos e estudantes com deficiência tem se mostrado extremamente significativa para criar possibilidades inclusivas no ambiente escolar. Esse conjunto de atores concentra uma

trama de práticas, saberes e vivências, todos com o mesmo objetivo: refletir, planejar e executar práticas didático-pedagógicas que promovam a inclusão de todos os alunos, em todos os níveis de ensino, e na sociedade. Sob essa ótica, defende-se que é fundamental que esses atores sociais estabeleçam um diálogo constante e busquem se aproximar de uma forma integrada e holística.

Dentre as potencialidades do Atendimento Educacional Especializado (AEE), destaca-se sua complementariedade, que oferece atividades específicas voltadas para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência. No caso dos estudantes com deficiência visual, é importante ressaltar que, nas Salas de Recursos Multifuncionais (anteriormente conhecidas como “Classe Especial” ou “Sala da Educação Especial”), são realizadas atividades de leitura e escrita em Braille, uso do Soroban e Orientação e Mobilidade (OM). Esta última, por sua vez, contribui para a compreensão de conteúdos geográficos, ao trabalhar noções de localização e espaço, como também favorece o desenvolvimento da autonomia dos estudantes para percorrer diferentes lugares e espaços geográficos. Além disso, em alguns casos, a sala conta com recursos geográficos táteis e promove atividades da Vida Diária (AVD).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) possui um caráter fundamentado nas especificidades dos estudantes, com práticas que são norteadas pelas suas singularidades. Embora não seja uma solução para todas as demandas do ensino regular no que se refere à equidade, o AEE se constitui como uma ferramenta imprescindível e potencializadora quando há trabalho colaborativo entre os docentes do AEE e os docentes do ensino regular.

Com o aumento significativo do número de estudantes com deficiência ou com outras especificidades do público-alvo da Educação Especial no ensino regular, o docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE) enfrenta o desafio de implementar práticas que favoreçam o desenvolvimento e a autonomia de todos os alunos, independentemente das deficiências apresentadas.

Nesse contexto, é fundamental conhecer as especificidades de cada estudante e manter uma escuta atenta, pois, em um grupo de estudantes com deficiência visual, por exemplo, não há um padrão, mas sim singularidades. Trata-se de uma tarefa complexa, que não consiste apenas de compreender a deficiência em seus aspectos patológicos, mas de valorizar os sujeitos em sua totalidade, reconhecendo suas individualidades e potencialidades.

A aposentadoria dos professores especializados na área de deficiência visual, sem a devida reposição destaca a urgente necessidade de novos docentes nesse campo, além de evidenciar a importância da ampliação das pesquisas relacionadas à área. Além disso, os professores de apoio desempenham um papel fundamental, pois possuem conhecimentos específicos sobre a deficiência, incluindo os recursos e metodologias utilizadas. No entanto, é essencial que todos os profissionais independentemente da função, fundamentem suas práticas com foco nas potencialidades dos alunos.

A presença de alunos com deficiência, sem o devido suporte de professor de apoio e a superlotação das turmas ampliam ainda mais o desafio da inclusão. Nesse contexto, o aluno com deficiência não deve ser visto como um obstáculo, pois existem diversas lacunas, como, por exemplo, a falta de conhecimento sobre como lidar com as diferenças, que contribuem para que esses alunos sejam colocados nessa posição.

Aliado a esses elementos, torna-se ainda mais evidente a importância de políticas públicas e investimentos na educação, que devem valorizar a docência em todos os seus aspectos. Nesse contexto, a educação e a equidade estão interligadas de forma dialética, representam um ato de resistência que depende da ação conjunta da política, da comunidade e dos docentes. Trata-se de uma bandeira defendida por muitas vozes, como destacado pelos participantes.

A resistência se manifesta de diferentes formas: apesar dos processos de invisibilidade e exclusão, as pessoas com deficiência estão se fazendo presentes nas escolas. Da mesma forma, em meio à crescente desvalorização da educação, os professores buscam tornar a aprendizagem significativa, fundamentando-a na realidade vivenciada nas escolas.

A inclusão não deve ser entendida como um processo segmentado ou limitado a grupos específicos, mas como uma abordagem que envolve a totalidade das pessoas. É, antes de tudo, um processo de ressignificação de valorização das diferenças e respeito as experiências e conhecimentos prévios, abrangendo entre outros, pessoas negras, indígenas, quilombolas e de diferentes origens. Nesse contexto, é essencial que o planejamento e a reflexão sobre a inclusão contemplem todas as pessoas, sem exceção e não se restrinjam apenas à busca por métodos e metodologias, mas uma busca contínua de novos significados para prática educativa, fundamentado na democracia e equidade.

As pessoas com deficiência visual atribuem significados a Geografia com base em suas vivências, acrescentando suas interpretações com as percepções corpóreas. Destacaram que os recursos táteis para compreender os conteúdos e temáticas geográficas são imprescindíveis, além disso, todos são alfabetizados em braile, mas são adeptos a utilização da tecnologia, para leitura de textos e livros, uma vez que esses materiais em braile, são densos.

Enfatizaram majoritariamente que a construção de uma escola inclusiva depende não apenas da eliminação de barreiras físicas, mas, sobretudo, das barreiras atitudinais. A deficiência não deve ser o fator que define os corpos nem o conhecimento, pois não se constitui um marco identitário. É fundamental conhecer as especificidades dos estudantes, mas sem reduzir o indivíduo à sua deficiência que é apenas uma entre as diversas características que podem apresentar.

Mesmo diante das incertezas e das dúvidas em torno do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, a reflexão contínua sobre como planejar aulas para todos os estudantes é essencial. Em outras palavras, a questão central é: como tornar minhas aulas inclusivas, contemplando a todos, sem diferenciações, mas considerando as especificidades e potencialidades de cada aluno? Em resposta a esses desafios, o diálogo foi destacado como um elemento primordial para superar as práticas reducionistas presentes na sala de aula. O processo de valorização e respeito às diferenças pressupõe a ressignificação do ensino, tratando-se de um trabalho gradual e contínuo, que desestabiliza o modelo tradicional no qual as escolas foram fundamentadas.

Um espaço escolar inclusivo se configura por meio de práticas sensíveis de escuta atenta, envolvendo tanto os docentes do AEE quanto os professores do ensino regular e todos os profissionais da escola. Superar a inclusão excludente, portanto, exige a criação de políticas públicas eficazes e o adequado investimento em recursos, o que demanda um conhecimento aprofundado da realidade educacional brasileira e das principais fragilidades da educação pública e valorização da docência. A inclusão requer uma ruptura com os modelos tradicionais de escola e de sala de aula. Nesse sentido, considero relevante investigar práticas didático-pedagógicas equitativas, especialmente no que se refere ao ensino de Geografia.

Esta tese não se encerra aqui, representa a resistência das pessoas com deficiência, não apenas nas escolas, mas também na sociedade. Destaca ainda as múltiplas complexidades da docência, especialmente na educação básica, onde os

docentes enfrentam jornadas exaustivas, acompanhados da crescente desvalorização da educação e ataques neoliberais às escolas públicas. Trata-se de um ponto de partida, um bordado inicial que pode ser composto por muitos retalhos, tendo em vista que a equidade e a justiça social envolvem diversos sujeitos historicamente inviabilizados. Que este esforço inspire novas possibilidades para a construção de uma Geografia na Perspectiva Inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. **O espaço Geográfico ensino e representação.** 15ª edição, 8ª reimpressão, São Paulo: Contexto, 2022.

ALVES, Rubem. **Crônica:** A complicada arte de ver. Publicada originalmente em Folha de São Paulo, 2004.

AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo Moraes. Sou cego ou enxergo? As questões da baixa visão. **Educar,** Curitiba, n. 23, p. 15-28, 2004.

APADEV. **O Sistema Braille**. Disponível em: https://www.apadev.org.br/pages/workshop/OsistemabrailenobrasilII.pdf. Acesso em: 03 de abr. de 2021.

APP. **Plataformização da Educação no Paraná**. Disponível em: https://appsindicato.org.br/plataformizacao/. Acesso em: 10 de out. de 2024.

ARASAAC. **Centro Aragonês de Comunicação Aumentativa e Alternativa.** Disponível em: https://arasaac.org/. Acesso em: 26 de dez. de 2024.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. 15ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ARRUDA, Luciana Maria Santos de. A Geografia do Instituto Benjamin Constant: história e momentos atuais. **Revista Eletrônica Educação Geográfica em Foco**. Rio de Janeiro, Ano 3, nº 6 Especial ELG, outubro/2019.

ARRUDA, Luciana Maria Santos de. **O ensino da Geografia para alunos com deficiência visual**: novas metodologias para elaborar o conceito de paisagem. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. MG. 2014. Disponível: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/16198. Acesso em: 30 de dez. de 2024.

BARRETO, Marcio Pereira; ALMEIDA, Danielly Cristina R. Salviano. O menino e o mundo: ensino de Geografia e educação inclusiva para alunos com deficiência visual. **Revista Benjamin Constant,** Rio de Janeiro, v. 29, n. 66, 2023.

BERSCH, Rita. Introdução às Tecnologias Assistivas. **Tecnologia e Educação**, Rio Grande do Sul, p. 01-20, 2017. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 03 de abr. de 2021.

BERSCH, Rita. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre: CEDI – Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2008.

BLATT, B. The Role of the Parent in the Education of the Handicapped Child. In: **Children with Handicaps:** The Role of the Parent. New York: National Information Center for Handicapped Children and Youth, 1969.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOOTH, T; AINSCOW, M. **Index for inclusion – developing learning and participation in schools**. Bristol: CSIE, 2000.

BRASIL DE FATO. **Privatização das escolas do Paraná**. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2024/06/04/sob-protestos-deputados-do-parana-aprovam-privatizacao-de-escolas-proposta-por-ratinho-jr. Acesso em: 10 de out. de 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 198**, **de 13 de junho de 2001**. Aprova o texto da Convenção Interamericana sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jun. 2001.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial, que integra a educação escolar e a educação profissional, à educação de pessoas com deficiência, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 9 out. 2001.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, 2011.

BRASIL. **Documento Orientador:** Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC/SECADI, 2012.

BRASIL. **Lei n° 9.394, de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de dezembro de 2010**. Institui a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2 dez. 2010.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI).** Diário Oficial da União, Brasília, 6 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 26 de dez. de 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1961.

BRASIL. **Lei nº 6.571, de 15 de setembro de 2008**. Dispõe sobre a inclusão da Língua Brasileira de Sinais (Libras) no currículo das escolas públicas e privadas e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 set. 2008.

BRASIL. **Lei nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a criação da Política Nacional de Educação Especial e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 out. 1989.

BRASIL. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial. **Portaria nº 69, de 28 de agosto de 1986**. Regulamenta a Portaria Interministerial nº 186, de março de 1977. Expede normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Brasília, DF. Brasília: MEC, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação**.** Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Nota Técnica nº 35/2016/DPEE/SECADI/MEC**: Recomenda a adoção imediata dos critérios para o funcionamento, avaliação e supervisão das instituições públicas e privadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos especializadas em educação especial. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Rede Nacional de Pesquisa e Inovação. **Projeto de Acessibilidade Virtual**. Leitores de Tela: Descrição e Comparativo e MAG – Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-e-usuario/acessibilidade-digital/material-de-apoio/emag-descricao-dos-leitores-de-tela.pdf. Acesso em: 21 mar. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite**. Brasília, DF: MEC, 2011.

BRASIL. **Portaria normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2007.

BRASIL. **Programa educação inclusiva**: direito à diversidade, documento orientador. Brasília: DF, 2005.

BRASIL. **Projeto de Lei 3.179/2012**. Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei n.º 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Brasília: Câmara dos Deputados, 8 de fevereiro de 2012.

BRASIL. **Projeto de Lei Substitutivo aos projetos de lei nº 3.179, de 2012 e nº 3.261, de 2015**. Altera a Lei n.º 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Brasília: Câmara dos Deputados, 24 de novembro de 2015.

BRASIL**. Resolução CNE/CEB nº 4 de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, 2009.

BRASIL. **Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial:** área de deficiência visual. Brasília: MEC/SEESP, 1984.

BRUYNE, Paul de; HERMAN, Jacques; SCHOUTHEETE, Marc de. **Dinâmica da pesquisa em Ciências sociais**. 5. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

BUENO, José Geraldo Silveira. As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil. **Distúrbio da Comunicação**, São Paulo, 24(3): 285-297, dezembro, 2012.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: A integração/segregação do aluno diferente (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil, 1991.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. 2. ed. São Paulo: PUC/SP-EDUC, 2004.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno com deficiência visual na escola:** lembranças e depoimentos. 3ª edição. Campinas – SP: Autores associados, 2014. 146p.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. *In*: **Formação de professores**: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: NEPEG, 2010.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia escolar e os conteúdos da Geografia. *In*: **A formação do profissional de Geografia**: o professor. Coleção: Ciências Sociais. Ijuí: Ed. Unijuí. 2013. p. 39-59.

CALLAI, Helena Copetti. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, Santiago, n. 70, p. 9-30, 2018.

CANALES, A. La técnica de la bola de nieve en la investigación cualitativa: un enfoque práctico. **Revista de Investigación Educativa**, 24(1), 87-102, 2006.

CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; ZERBATO, Ana Paula. **O que é ensino colaborativo?** 2ª edição. São Paulo: Edicon, 2022, 96p.

CARMO, Waldirene Ribeiro do. **A cartografia tátil na formação de professores de geografia:** da teoria à prática. 2016. 193 f. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 6ª Edição, Porto Alegre: Mediação, 2014, 152p.

CARVALHO, Rosita Edler. Integração e inclusão: do que estamos falando? *In*: **Salto para o futuro: tendências atuais** / Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

CARVALHO, Rosita Edler. O Direito de Ter Direito. *In*: **Salto para o futuro. Educação Especial:** Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEEP, 1999.

CARVALHO, Rosita Edler. **Uma promessa de futuro**: aprendizagem para todos e por toda vida. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines version 2.0**. Wakefield, MA: Author, 2018. Disponível em: https://udlguidelines.cast.org/. Acesso em: 17 de jun. de 2024.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia Escolar e a Cidade**. Papirus Editora, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensinar geografia para a autonomia do pensamento: O desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, v.7, n.1, número especial. Out. 2011, p.193-203.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela geografia**: ensino e relevância social. Goiânia: C&A Alfa Comunicações, 2019.

CHESNAIS, François. Mundialização: o capital financeiro no comando. **Revista outubro**, p. 07-28, 2001.

CLAVAL, Paul. A Volta do Cultural na Geografia. **Mercator – Revista de Geografia da UF**, ano 01, número 01, 2002.

CÔRREA, Nesdete Mesquita. **Salas de recursos multifuncionais e Plano de Ações Articuladas em Campo Grande - MS**: análise dos indicadores. 2012. 248 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande, MS, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/1733. Acesso em: 3 de abr. de 2020.

CORREIA, Silvia Letícia Costa Pereira; LASTÓRIA, Andrea Coelho. O bairro onde moro: tecendo conhecimentos geográficos pela construção de mapas afetivos. **REIDICS**, 13, 2023, 139-158. Disponível em: https://revista-reidics.unex.es/index.php/reidics/article/view/2246/2137. Acesso em: 25 de mai. de 2024.

COSTA, Marina Teixeira Mendes de Souza. **O papel do corpo nas práticas de letramento**: um estudo sobre as atividades criadoras na infância. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde), Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2012. Disponível em: https://repositorio.unb.br/handle/10482/11247. Acesso em: 08 de abr. de 2025.

CRESWELL, John. W. **Research Design**: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2014.

CUSTÓDIO, Gabriela Alexandre; NOGUEIRA, Ruth Emilia. O aporte da cartografia tátil no ensino de conceitos cartográficos para alunos com deficiência visual. **Revista Brasileira de Cartografia**, Rio de Janeiro, n° 63/4, p. 757-772, 2014.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. 80p.

DUNN, L. M. **Special Education for the Mildly Handicapped**: Is Much of It Justifiable? Exceptional Children, 35(5), 248-255, 1968.

DYBWAD, G. **A New Look at the Education of Children with Special Needs**. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare, 1964.

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.2, p. 273-289, maio/ago. 2008.

FERREIRA, Elise de Melo Borba. **Sistema Braille**: simbologia básica aplicada à língua portuguesa. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2015.

FERREIRA, J. R. Políticas públicas e a universidade: uma avaliação dos 10 anos da Declaração de Salamanca. *In*: OMOTE, Sadão (Org.), **Inclusão:** intenção e realidade. (pp. 11-35). Marília, SP: Fundepe.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto Ferreira; FERREIRA, Julio Romero. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. *In*: GÓES, Maria Cecília Rafael;

LAPLANE, Adriana Lia F. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. *In*: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p.21-48.

FERREIRA, Gesilaine Mucio; MOREIRA, Jani Alves da Silva; VOLSI, Maria Eunice França. A educação especial e inclusiva nos documentos do Banco Mundial e da UNESCO pós-crise mundial de 2008: orientações políticas para o Brasil. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 28, n. 62, p. 257-281, jan./abr. 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/sest/v28n62/1414-5138-sest-28-62-0257.pdf. Acesso em: 08 abr. 2025.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Ana Paula Araujo. Política de educação especial no estado do Paraná: caminhando na contramão da educação inclusiva. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 15, n. 37, p. e16628, 2023.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 24, n. 1, p. 37-69, jan./jun. 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rfe/a/whyhKssdXW7TpgH83VQTfrw/?lang=pt#. Acesso em: 08 abr. 2025.

FONTES, Virginia. Capitalismo, Exclusões e Inclusão Forçada. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 34-58, 1996. Disponível em: https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/elatina/article/view/2709. Acesso em: 09 de out. de 2024.

FONTES, Virgínia. Capitalismo filantrópico? – múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresariais. **Revista Marx e o Marxismo** v.8, n.14, jan/jun 2020.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org). **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 34-35.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia, o cotidiano do professor**. Tradução: Adriana Lopes. 14ª edição, Paz e Terra, 2021.

FREIRE. Paulo. **A pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

FREITAS, Luis Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014.

FREITAS, Marcos Cezar de; JACOB, Rosângela Nezeiro da Fonseca. Inclusão educacional de crianças com deficiências: notas do chão da escola. **Educ. Pesquisa**., São Paulo, v. 45, e186303, 2019.

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia. **Ciências Humanas e Pesquisa:** leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. A construção do conceito de tecnologia assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. **Revista da FACED - Entreideias**: Educação, Cultura e Sociedade, Salvador, v.2, n.1, p.25-42, 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Discursos políticos sobre a inclusão: questões para as políticas públicas de Educação Especial no Brasil. In: REUNIÃO DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. **Anais**... Rio de Janeiro: ANPEd, 2004. Disponível em: https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/t1510.pdf. Acesso em: 08 abr. 2025.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5ª edição revisada, Campinas – SP: Autores Associados, 2012.

GASPARIN, João Luiz; PETENUCCI, Maria Cristina. **Pedagogia histórico-crítica:** da teoria à prática no contexto escolar. 2015. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf. Acesso em: 26 de nov. de 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macêdo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. *In*: GLAT, Rosana. (Org.). **Educação inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da Educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, Edição Especial, p.09-20, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/46TchJ98ZcyvZ3Xb5X7ZkFy/abstract/?lang=pt. Acesso em 09 de mar. de 2024.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, Tradução: Mathias Lambert, 2004.

GOLDBERG, M; CRUICKSHANK, W. M. **The Education of Exceptional Children**: A Guide for Teachers. New York: Harper & Brothers, 1958.

GOMES, Marcia de Oliveira; BRASIL, Paolla Cabral Silva; BISPO, Bruna Maria Vasconcellos Trindade. **Gêneros textuais e inclusão**: uma proposta para alunos com deficiência visual. 1º Ed. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2022.

HOBBS, N. **Children without Home and Family**: The Prblem of the Institution. New York: Basic Books, 1966.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

ILES. **Instituto Londrinense de Educação de Surdos.** Disponível em: https://iles.org.br/. Acesso em: 16 de set. de 2024.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **Apresentação institucional**. Disponível em: https://www.gov.br/ibc/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/institucional-1. Acesso em: 22 de mai. de 2024.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3ª Edição Revista Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012.

KASSAR, Monica de Carvalho Guimarães. **Deficiência Múltipla e educação no Brasil. Discurso e Silêncio na história dos sujeitos.** Campinas. Autores Associados, 1999.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. esp., p. 51-68, 2018.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Ambientes e disputas na política nacional de educação especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 45, 2019 Disponível em: https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/162692. Acesso em: 27 dez. 2024.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Revista Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial: um campo de conhecimento em formação. **Revista Even. Pedagóg**., Sinop, v. 15, n. 3 (40. ed.), p. 966-972, ago./dez. 2024.

KATUTA, Ângela Massumi. A educação docente: (re)pensando as suas práticas e linguagens. **Terra Livre**, Presidente Prudente, ano 23, v. 1, n. 28, p. 221-238, jan./jun. 2007.

KOGA, Dirce. **Medidas de cidades entre territórios de vida e territórios vividos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHN, Thomas Samuel. **The Structure of Scientific Revolutions**. 2. ed. Chicago: The University of Chicago Press, 1970.

LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar para fazer guerra**. Tradução Maria Cecília França – Campinas, SP: Papirus, 1988.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; CAIADO, Katia Regina Moreno; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 40–55, 2016.

LAPLANE, Adriana. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educ. Soc**., Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 689-715, out. 2006.

LAVILLE, Christian; Dionne, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Editora UFMG, Artmed: Belo Horizonte, 1999.

LIBÂNEO, Carlos José. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28ª edição, São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LILLY, M. **Children with Learning Disabilities**: A Handbook for Teachers. New York: Harper & Row, 1970.

LOCH, Ruth Emilia Nogueira. Cartografia Tátil: mapas para Deficientes Visuais. **Portal da Cartografia**, Londrina, v. 1, p. 35-58, maio/ago. 2008.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: Papirus, 1986.

LUPETINA, Raffaela. **Histórias de vida de indivíduos com surdo-cegueira adquirida**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2020.

LUPETINA, Raffaela de Menezes. The Formation of the Guide-interpreter to Work with Deafblind People. **Journal of Studies in Education**, 7(3), 146-162, 2017.

LURIA, Alexander. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, Language, development and learning. São Paulo, Brasil: Ícone, 2018.

MACHADO, **Evelcy Monteiro**; VERNICK, **Maria da Glória Lima Pereira**. Reflexões sobre a política de educação especial nacional e no estado do Paraná. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 2, p. 49 - 67, 2013.

MANZINI, Eduardo José. Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. **RPGE– Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 810-824, dez., 2018.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil:** 1726-1950. História social da infância no Brasil. Tradução. São Paulo: Cortez, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

MATOS, Neide da Silveira Duarte de; BARROCO, Sonia Mari Shima. A política de educação especial no Paraná: marcos históricos da sua constituição. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 4, p. 1153–1168, 2017.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no Estado de São Paulo**. 1989. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), 1989.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos de Educação Especial**. São Paulo: Livraria Pioneira, 1982. (Série Cadernos de Educação).

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Políticas de educação especial no Brasil**: da assistência aos deficientes à educação escolar. 1994. Tese (Livre-Docência em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

MAZZOTTA, Marcos José S. Inclusão Escolar e Educação Especial: das Diretrizes à Realidade das Escolas. In*:* MENDES, Enicéia G.; ALMEIDA, Maria Amelia (Orgs.). **Das Margens ao Centro:** perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 79-87.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial:** da política à instituição concreta. 2006, 125 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil. In: **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas.** Vol. 27, n°. 22, pg. 01-27, 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, Eduardo José. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPPE, 2006. p. 29 – 41.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Desafios atuais na formação do professor em educação especial. **Revista Integração**, Brasília, DF, v.24, p.12-17, 2002.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 3, 2021. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/edreal/a/bkyxVHz9FYPCwRQj8KnJCsb/?format=pdf. Acesso em: 15 de jan. de 2022.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 34ª edição. Petrópolis: RJ. Vozes, 2015.

MIOTTO, Ana Cristina Felipe; ALMEIDA, Diones Carlos de Souza; Arruda, Luciana Maria Santos de. Prática de ensino em geografia no contexto do curso de qualificação de professores na área da deficiência visual. **Revista Benjamin Constant,** Rio de Janeiro, Relatos de Experiência Livres, n°48, 2017.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva – Contextos sociais**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

MORAES, Loçandra Borges de; CAVALCANTI, Lana de Souza. A linguagem cartográfica na formação do pensamento geográfico: proposições teórico-metodológicas e práticas fundamentadas na teoria do ensino desenvolvimental. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 13, n. 23, p. 05-34, jan./dez., 2023.

MORAES, **Maria Célia Marcondes de.** Iluminismo às avessas como contexto da pós-graduação no Brasil. **Educação UNISINOS**, v. 5, n. 9, p. 79-101, jul./dez. 2004.

MOREIRA, Antonio Marco. **Aprendizagem significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.

MOREIRA, Flavia Daniela dos Santos. **PACT: Programa de Comunicação Alternativa Tátil para Crianças com Deficiência Múltipla Sensorial**. 2020. 219 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação/ PROPED/Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_4ad6fad50dd29f7d797f886dcabd5f50. Acesso em: 15 de abr. de 2023.

MOREIRA, Flavia Daniela dos Santos. Comunicação alternativa tátil: recursos e estratégias para crianças com deficiência múltipla sensorial. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 201 - 229, 2019.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**. São Paulo: Contexto, 2007.

NOGUEIRA, Oracy. **Pesquisa social:** introdução às suas técnicas. São Paulo: Nacional/EDUSP, 1968.

NRE. **Núcleos Regionais de Educação.** Disponível em: https://www.nre.seed.pr.gov.br/. Acesso em: 28 de dez. de 2024.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula, Linguagem e comunicação alternativa: uma introdução. *In*: NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula (org.). **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003, p. 01-13.

OMOTE, Sadao. Atitudes sociais em relação à inclusão: recentes avanços em pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.24, Edição Especial, p.21-32, 2018.

OMOTE, Sadao. Deficiência e Não-Deficiência: Recortes do Mesmo Tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 1, n.2, p. 65-73, 1994.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **OMS dados 2010**. Disponível em: https://www.who.int/pt/news-room. Acesso em: 11 de abr. de 2021.

Organização Mundial da Saúde (OMS). **Relatório Mundial de Envelhecimento e Saúde**. Traduzido pelo Governo do Estado de São Paulo. São Paulo: OMS, 2015.

PANSINI, Flávia; MATOS, Maria Almerinda de Souza. As funções da educação para as pessoas com de ciência: o que apontam os organismos internacionais? **Revista Tempo e Espaço em Educação**. Brasil, v. 11, n. 26, p. 365-380, jul./set. 2018.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação**. Proposta de Organização das Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial**. Conselho Estadual de Educação do Paraná. Versão Preliminar. Curitiba, 2014.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação**. Deliberação nº 02/2003**. Dispõe de normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná, Curitiba, 2003.

PARANÁ. **Deliberação nº 02 de setembro de 2016**. Dispõe sobre as Normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba, p.1-36. 2016.

PARANÁ**. Instrução n° 010 de 01 de agosto de 2011**. Estabelece critérios para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I – para a Educação Básica na Área das Altas Habilidades/Superdotação. Curitiba, p.1-8. 2011.

PICCOLO, Gustavo Martins. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência** (Tese de Doutorado). 231 f. 2011. Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/20.500.14289/2898. Acesso em: 15 de ago. de 2024.

PICCOLO, Gustavo Martins. Por que devemos abandonar a ideia de educação inclusiva. **Revista Educ. Soc**., Campinas, v. 44, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/ywPj7Z3kdhmL5PLtQhN63hv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 26 de dez de 2024.

PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. Cartografias da Educação Inclusiva na Educação Especial: Produção Científica, Políticas e Práticas. **Rev. bras. educ. espec**. [online]. 2024, vol.30, e143p. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v30/en_1413-6538-rbee-30-e143p.pdf. Acesso em: 08 abr. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp2, p. 1286–1306, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp2.15126. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15126. Acesso em: 08 abr. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise**. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental:** diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

PLETSCH, Marcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? Momento: **Diálogos em Educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.14295/momento.v29i1.9357. Acesso em: 27 dez. 2024.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A Geografia Pesquisa e Ensino. In: CARLOS, Ana Fani. **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2009 (Coleção docência em formação. Sério Ensino Fundamental).

PRATT, Clara. **Practical Geography for the Blind**. Perkins Publication, Watertown, Massachusetts - USA, 1937.

PRIETO, Rosângela Gavioli; PAGNEZ, Karina Soledade; GONZALEZ, Roseli Kubo. Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 725-743, jul./set. 2014.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T.A Queiroz, 172p, 1991.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Trad. Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

REBELO, Andressa Santos. **A educação especial no Brasil:** indicadores educacionais de Atendimento Especializado (1973-2014). 200 f, 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande (MS), 2016. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2889. Acesso em: 15 de out. de 2020.

REILY, D. **Soroban**: The Japanese Abacus. A Handbook for Teachers and Students. Boston: Kumon Publishing, 2004.

REYNOLDS, M. C. **Exceptional Children**: A Comprehensive Approach to the Education of the Handicapped. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1962.

RICHTER, Denis. **O mapa mental no ensino de Geografia**: concepções e propostas para o trabalho docente. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROSA, Sanny Silva da; MARTINS, Angela Maria. Ensino remoto em sistemas municipais de educação no Brasil: percepções dos gestores escolares. **Revista Ibero-americana de Educação**, 86(2), 2021, 77-93.

ROSSETTO, Elisabeth; PIAIA, Tiarles Mirlei. A Escola de educação básica na modalidade de educação especial no Estado do Paraná. **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. p.98 - 109, 2015.

ROSSI, Dariane Raifur. Deficiência visual: desafios para o ensino da geografia em sala de aula. **Revista Benjamin Constant,** Rio de Janeiro, v.54, 2013.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. Atendimento Educacional Especializado: deficiência visual. Brasília, DF: MEC/SEESP/SEED, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf. Acesso em: 04 de abr. de 2022.

SAGE, Daniel D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. *In*: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129 -141.

SANTOS, Boaventura de Souza. Entrevista com professor Boaventura de Souza Santos, **Plural Sociologia USP**, São Paulo, 3, 135-152, 1995. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/plural/article/download/68033/70603/89440. Acesso em: 27 de dez. de 2024.

SANTOS, Karoline Oliveira. **Contribuições da Geografia para além do visível**: o significado do conceito de cidade para as pessoas com deficiência visual de Londrina. 2020. 304f. Dissertação de Mestrado em Geografia – Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021. Disponível em: https://repositorio.uel.br/handle/123456789/9704. Acesso em: 30 de dez. de 2024.

SANTOS, Milton**. A natureza do espaço – Técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, Milton. **Espaço e Sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Hucitec, Edusp, 2012.

SANTOS, Milton. **Território globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Dialogando sobre inclusão**: contando casos e (des)casos. Curitiba, PR: CRV, 2013.

SANTOS, Mônica Pereira dos; LIMA, Carolina Barreiros de. de; ALMEIDA, Maicon Salvino Nunes de. Inclusão no ensino superior pela lente omnilética: um foco na formação docente. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 825–839, 2018.

SANTOS, Mônica Pereira dos; SENNA, Manoella. Políticas de inclusão em educação: discutindo a importância da formação de gestores para a diversidade. **Educação: Teoria e Prática**, v. 30, n. 63, p. 1–17, 2020.

SANTOS, Mônica Pereira dos; SILVA, Manoella Rodrigues Pereira Senna Vasconcelos da; PINTO, Maria de Souza Correia; LIMA, Carolina Barreiros de. Desenvolvendo o Index para Inclusão no contexto brasileiro: experiências de reflexão/ação sobre processos de inclusão e exclusão em Educação. **Percurso Acadêmico**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, jul./dez. 2017.

SAQUET, Marcos. **Abordagens e concepções de território**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a Cegueira**. 2ª edição. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SARMENTO, Viviane Nunes; TORRES, Wender Paulo de Almeida. Assistencialismo e representatividade alegórica das pessoas com deficiência. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 10, n. 2, p. 25 - 38, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica, as lutas de classes e a educação escolar. *In*: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes:** a pedagogia histórico-crítica conta a barbárie. 1. Edição, Campinas-SP: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes:** a pedagogia histórico-crítica conta a barbárie. 1. Edição, Campinas-SP: Autores Associados, 2021, p.103 -136.

SAVIANI, Dermeval. Uma defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, São Paulo, v. especialmente. 1, esp. 012020, pág. 03 - 22, dez. 2020.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; SILVA, Stefhanny Paulimineytrick Nascimento; ARAÚJO, Maria Gabriela Lopes. Relatos de professoras de Sala de Recursos Multifuncional sobre as condições de trabalho na escola. **Revista Educação Especial**, 36 (1), e2/1–26, 2023.

SENA, Carla Cristina Reinaldo Gimenes de; CARMO, Waldirene Ribeiro do. Cartografia inclusiva: o potencial dos mapas táteis no ensino de geografia. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 9, n. 2, p. 127–144, 2022.

SENA, Carla Cristina Reinaldo Gimenes de; JORDÃO, Barbara Gomes Flaire. A cartografia tátil e os cadernos do aluno: possibilidades e desafios para o ensino de Geografia na rede pública de São Paulo. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 24, n. 61, v. 2, p. 06-23. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto. A Outra Face da Inclusão. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 2, n. 3, jan./jun. 2001.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. **A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente**. Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v22n02/v22n02a12.pdf. Acesso em: 09 de out de 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; MACHADO, Robson; SILVA, Ribamar Nogueira da. Golpe de 2016 e a educação no Brasil: implicações nas políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 19, 2019. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8655755. Acesso em: 28 dez. 2024.

SLEETER, Christine. Learning Disabilities: The Social Construction of a Special Education Category. **Exceptional Children**, 53(1), 46-54, 1986.

SOUZA, Marcelo Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. *In*: Castro, Iná Elias de *et al.* (orgs.): **Geografia**: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCH, Márcia Denise. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.25, n. 97, p. 831-853, out/dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/7dvMYywhKCgCSwjk4ZFSW5g/abstract/?lang=pt. Acesso em: 08 abr. 2025.

SONZA, Andréa Poletto *et al*. **Acessibilidade e Tecnologia Assistiva**: pensando a Inclusão Sociodigital de PNEs. Bento Gonçalves: Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

STAINBACK, Susan; STAINBACK William. **Inclusão um guia para educadores**. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999. 456 p.

TEDERIXE, Lisânia Cardoso. **Livro tátil**: possibilidades de ensino e aprendizado da criança cega. 2019. 83 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2019.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**, 35, e46/1–18, 2022.

UNESCO. **Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. Salamanca, 1994.

UNESCO. **Declaration of Santiago on the Education of Persons with Disabilities**. Santiago, Chile, 1993.

UNESCO**. Learning**: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century. Paris, 1998.

UNESCO. **World Declaration on Education for All**: Meeting Basic Learning Needs. Jomtien, Thailand, 1990.

VALLE, Jan W; CONNOR, David J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Tradução: Fernando de Siqueira Rodrigues; revisão técnica Enicéia Gonçalves Mendes; Maria Amélia Almeida. Porto Alegre: AMGH, 2014. 240p.

VASCONCELLOS, Regina. **A Cartografia Tátil e o Deficiente Visual**: uma avaliação das etapas de produção e uso do mapa. 1993. Tese (Doutorado em Geografia). Departamento de Geografia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP. 1993.

VENTORINI, Silvia Elena. **A experiência como fator determinante na representação espacial do deficiente visual**. 2007. 225 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/items/bdb1bc0c-4b30-4d3e-8473-4d5e001e6514. Acesso em: 29 de out. de 2020.

VENTORINI, Silvia Elena. **Representação gráfica e linguagem cartográfica tátil**: estudo de casos. 2012. 169 f. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, UNESP. 2012. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/113737. Acesso em: 29 de out. de 2020.

VIEIRA, Camila Mugnai; OMOTE, Sadao. Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: Formação e Mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**., Bauru, v.27, p.743-758, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Completas – Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. 488 p.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Junho, 2008, pp 23-36.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da defectologia**. Org: PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Expressão popular: 1ª Edição, São Paulo, 2021. 237p.

VINUTO, Juliana. A. A amostragem em bola de neve como estratégia de pesquisa em ciências sociais: uma reflexão sobre a técnica. *In:* **Metodologia da pesquisa qualitativa**. São Paulo: Editora Atlas, p. 87-103, 2014.

WATANABE, Dalva Rosa. **Profissionais que atuam e apoiam a inclusão de pessoas com deficiência:** Guia intérprete, Instrutor Mediador, Tradutor Intérprete de Língua de Sinais e Cuidador. Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, 2012.

WOLFENSBERGER, W. **The Principle of Normalization in Human Services**. Toronto: National Institute on Mental Retardation, 1972.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar:** potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 298 f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896?show=full. Acesso em: 15 de ago. de 2023.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução: Daniel Bueno. Revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2016. 313p

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA DOCENTES DE GEOGRAFIA

PARTE 1 – APROXIMAÇÃO INICIAL COM PARTICIPANTE DA PESQUISA
Gênero (questão optativa)
Idade
Graduação
Ano de término da graduação
Pós-graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( )
Pós-doutorado e Área da Pós-graduação
Trabalha no ensino regular a quanto tempo?
IMPORTANTE: Se preferir, sinta-se à vontade para falar da sua prática educativa, sua trajetória na educação, seus sonhos, motivações e desafios de ser professor (a)
PARTE 2 – CONHECENDO AS CONCEPÇÕES DOS DOCENTES
1. Como você define Educação Inclusiva e Educação Especial?
2. Você já realizou algum curso/formação sobre Educação Especial?
3. Já teve contato com estudantes com deficiência visual? Se sim, em qual ano?
4. Quais recursos didáticos e metodologias você utiliza e considera essencial no ensino de Geografia?
5. Como você avalia a participação dos estudantes no ensino regular? Participam de forma ativa e crítica?
6. Você se sente preparado (a) para elaborar recursos inclusivos para estudantes com deficiênciavisual?
7. Você realiza atividades fora da sala de aula?
8. Qual sua carga horária de trabalho?
9. De acordo com sua experiência, quais atividades os alunos sentem-se motivados em realizar durantes as aulas de Geografia?
PARTE 3 – CONHECENDO AS CONCEPÇÕES E REFLEXÕES CONCENTUAIS
10. Como você define Geografia?
11. Na sua opinião, quais são as contribuições do ensino de Geografia para os estudantes?
12. Como você define inclusão?
13. Como você define educação?
14. Como você define escola?
15. Em sua concepção qual é a importância/ função do professor?
16. Na sua opinião como seria uma escola inclusiva?
17. Como você define sua prática docente?
18. Quais são seus sonhos e motivações para continuar atuando na educação?

Organização: Karoline Oliveira Santos, 2020.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

PARTE 1 – APROXIMAÇÃO INICIAL COM O PARTICIPANTE DA PESQUISA
Gênero (questão opcional)
Idade
Graduação
Ano de término da graduação
Pós-graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( )
Pós-doutorado e Área da Pós-graduação
IMPORTANTE: Se preferir, sinta-se à vontade para falar sobre o seu percurso, formação escolar, seus sonhos e objetivos.
PARTE 2 – CONHECENDO AS CONCEPÇÕES E PERCURSOS
1. Como você define Educação Inclusiva e Educação Especial?
2. Na sua opinião quais avanços a educação especial obteve? E atualmente quais são os maiores desafios?
3. Quais recursos didáticos você utiliza e considera essencial?
4. Você considera que o AEE tem contribuído de forma significativa para a inclusão dos estudantes com deficiência visual no ensino regular? Por quê?
5. Você já frequentou as Salas de Recursos Multifuncionais? Em qual ano? E qual escola?
6. Quais atividades você realizava nas Salas de Recursos Multifuncionais?
7. Você teve professor de apoio? Quais recursos utilizava?
8. Qual sua opinião sobre as instituições especializadas? Você já frequentou?
9. Você sentia dificuldades para compreender os conteúdos de Geografia?
10. Quais recursos eram utilizados em seu processo de ensino-aprendizagem?
11. Quais disciplinas você gostava?
12. Quais recursos e metodologias você considera essencial nas aulas de Geografia?
13. Na Sala de Recursos Multifuncionais, existem recursos didáticos adaptados de Geografia?
14. O que você espera dos professores de Geografia na sala de aula?
15. Quais conteúdos de Geografia você lembra?
16. Existia articulação entre o conteúdo do ensino regular e AEE?
PARTE 3 – CONHECENDO AS CONCEPÇÕES E REFLEXÕES CONCENTUAIS
17. Como você define inclusão?
18. Como você define educação e escola?
19. Em sua concepção qual é a importância/ função do professor?
20. Como seria uma escola inclusiva?
21. Você sabe quais são os conceitos/categorias da Geografia?
22. Como você define lugar?
23. Qual sua definição para paisagem?
24. Qual sua definição para território?
25. Como você define espaço geográfico?
26. Como você define região?

Organização: Karoline Oliveira Santos, 2020.

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADO PARA DOCENTES DO CAP, LONDRINA

PARTE 1 – APROXIMAÇÃO INICIAL COM O PARTICIPANTE DA PESQUISA
Gênero (questão opcional)
Idade
Graduação
Ano de término da graduação
Pós-graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado ( )
Pós-doutorado e Área da Pós-graduação
IMPORTANTE: Se preferir, sinta-se à vontade para falar da sua prática no atendimento a estudantes com deficiência visual, sua trajetória na educação, seus sonhos, motivações e desafios da educação especial.
PARTE 2 – CONHECENDO AS PRÁTICAS EDUCATIVAS
1. Como você define Educação inclusiva e educação Especial?
2. Desde sua trajetória quais avanços a educação especial obteve? E atualmente quais são os maiores desafios?
3. Quais são os principais desafios para inclusão dos estudantes com deficiência visual?
4. Quando teve seu primeiro contato com estudantes com deficiência visual?
5. Quais são os principais documentos normativos que norteiam sua prática? Você considera que existe relação entre a teoria e a prática?
6. Quais atendimentos são oferecidos no CAP?
7. Quais recursos didáticos você utiliza e considera essencial no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência visual?
8. Você considera que o AEE tem contribuído de forma significativa para a inclusão dos estudantes com deficiência visual no ensino regular?
9. Como você avalia a participação dos estudantes com deficiência visual no ensino regular?
10. São ofertados muitos cursos pelo Município para articulação entre o trabalho no AEE e o ensino regular?
11. Qual sua opinião sobre as instituições especializadas?
12. Professores de Geografia já buscaram o CAP?
13. Quais cidades/escolas o CAP atende com frequência?
14. Quais recursos para estudantes com deficiência visual demandam mais tempo para serem elaborados?
PARTE 3 – CONHECENDO AS CONCEPÇÕES E REFLEXÕES CONCENTUAIS
15. Como você define inclusão e educação?
16. Qual sua definição para o conceito de escola?
17. Em sua concepção qual é a importância e função do professor?
18. Como você define as Salas de Recursos?
19. Na sua opinião como seria uma escola totalmente inclusiva?
20. Como você define sua prática docente? Quais suas motivações para continuar atuando na educação?

Organização: Karoline Oliveira Santos, 2020.

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO[37]

AS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS DE LONDRINA - PR E O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL: DIÁLOGOS E PRÁTICAS SÓCIOINCLUSIVAS

Responsável pela pesquisa: **Karoline Oliveira Santos**

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **As Salas de Recursos Multifuncionais de Londrina (PR) e o ensino de Geografia para estudantes com deficiência visual: diálogos e práticas sócioinclusivas**. O objetivo central da pesquisa é analisar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os recursos didáticos do ensino de Geografia para estudantes com deficiência visual. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina.

Diante do exposto, a presente tese tem como questões norteadoras: (1) Como ocorreu o processo de implantação e funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs) de Londrina? (2) Quais são os recursos didáticos do ensino de Geografia utilizados no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência visual? (3) Existe uma articulação entre a ação educativa do docente do ensino regular com a prática realizada nas Salas de Recursos Multifuncionais? (4) Quais avanços e quais desafios de acordo com docentes de Geografia; Atendimento Educacional Especializado; especialistas em inclusão ou docentes que realizam práticas com estudantes com deficiência visual e pessoas com deficiência visual?

Sua participação é extremamente importante e se daria por meio de discussões em entrevistas semiestruturadas que poderão ser realizadas de forma virtual por WhatsApp (chamada de vídeo; ligações; conversas por áudio ou texto) plataforma Google Meet ou Zoom, ou ainda ligações telefônicas (celular ou telefone fixo) ou presencialmente, ficará a critério do participante da pesquisa. Todas as entrevistas serão individuais e o convite para participação da pesquisa ocorrerá via WhatsApp

[37] Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012. Dispõe orientações para procedimentos que envolvam o contato com participantes e/ou coleta de dados em qualquer etapa da pesquisa em ambiente virtual. Disponível em: http://www.uel.br/comites/cepesh/pages/arquivos/CartacircularCONEP.pdf

individualmente, o convite **não será feito com a utilização de listas de contato em grupos, e-mail ou telefone/celular**. A pesquisadora entrará em contato por WhatsApp com cada contato informado no método bola de neve, em momento algum serão divulgados nomes, fotos, vídeos, gravações de áudio ou contatos dos possíveis participantes e participantes da pesquisa. No caso da realização da entrevista semiestruturada pela plataforma Google Meet ou Zoom, os links para a chamada serão enviados com antecedência no e-mail com um remetente e um destinatário, e enviado por WhatsApp individualmente para cada participante da pesquisa, as entrevistas ocorrerão conforme a disponibilidade de cada um.

Em todos os convites individuais a pesquisadora irá apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o presente termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a cada participante da pesquisa, é imprescindível guardá-las.

Não serão utilizados formulários online, serão realizadas entrevistas semiestruturadas para cada participante da pesquisa por WhatsApp, plataforma Google Meet ou Zoom, ou ainda ligações telefônicas (celular ou telefone fixo) a pesquisadora realizará as perguntas para o participante por gravações de áudio no WhatsApp e vídeo na plataforma Google Meet ou Zoom, ou o participante da pesquisa poderá escolher outro formato e quais questões quer responder sem precisar se justificar, além disso pode finalizar a entrevista e se retirar da pesquisa a qualquer momento, sem que ocorram prejuízos.Todas as entrevistas serão individuais, conforme a disponibilidade dos participantes da pesquisa.

Se preferir as entrevistas poderão ocorrer presencialmente em locais públicos seguros ou a pesquisadora poderá ir até a residência do participante da pesquisa. Em entrevistas presenciais, a pesquisadora providenciará álcool em gel 70% e todos devem utilizar máscara visando a segurança de todos quanto a infecções virais (Covid-19, gripes). A pesquisadora destaca que está com o esquema vacinal da Covid-19 completo.

A entrevista semiestruturada terá como tema gerador “**o ensino de Geografia inclusivo para estudantes com deficiência visual”,** todas as questões elaboradas são referentes a atuação e construção social de cada participante da pesquisa. A discussão inicial utilizará as questões: nome, idade, graduação, ano de término da graduação e Pós- graduação. Todas essas questões iniciais serão feitas para todos os participantes da pesquisa, porém cada participante da pesquisa terá questões

específicas de acordo com suas vivências.

Para docentes de Geografia: Como você define a inclusão? Você já deu aula para algum estudante com deficiência visual ou com outra deficiência? Você se sente preparado para elaborar aulas inclusivas? Quais são seus maiores desafios em sala de aula? Quais os conteúdos de Geografia você considera mais complexo?

Para docentes do Atendimento Educacional Especializado ou responsáveis pela elaboração de recursos acessíveis para estudantes com deficiência visual: Como você define Educação Especial e Educação Inclusiva? Como os estudantes com deficiência visual iniciam as atividades no Atendimento Educacional Especializado? Na Sala de Recursos Multifuncionais existem recursos didáticos adaptados de Geografia? Entre outras. Para adultos com deficiência visual que já frequentaram as Salas de Recursos Multifuncionais: Você considera que o Atendimento Educacional Especializado tem contribuído de forma significativa para a inclusão dos estudantes com deficiência visual no ensino regular? Por quê? Em qual ano frequentou as Salas de Recursos Multifuncionais? Existia articulação entre o conteúdo do ensino regular e Atendimento Educacional Especializado? Você sentia dificuldades para compreender os conteúdos de Geografia? Quais recursos facilitam sua aprendizagem? Quais temas de Geografia você gosta?

É importante destacar que o diálogo será uma construção e você como participante da pesquisa poderá nortear outras questões que considerar pertinente, referente ao ensino de Geografia, processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência visual e inclusão. As discussões das entrevistas semiestruturadas presenciais serão armazenadas por meio do gravador de voz caso o participante autorize, e serão posteriormente digitadas com cuidado para não alterar as informações. Após a finalização da pesquisa e trabalhos futuros relacionados a tal temática, os dados e todas as gravações serão destruídos.

Não serão utilizadas fotos/imagens dos participantes da pesquisa e os verdadeiros nomes dos participantes da pesquisa serão citados nos agradecimentos da tese apenas se concordarem. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o (a) senhor (a) recusar-se a participar ou ainda desistir a qualquer momento da pesquisa, sem que isto ocasione qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Um dos benefícios é ampliar as discussões sobre a inclusão dos estudantes com deficiência visual no ensino de Geografia, bem como suscitar reflexões sobre as

práticas dos docentes do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado, além de valorizar o protagonismo dos docentes de Geografia, do Atendimento Educacional Especializado, especialistas em inclusão ou que elaboram recursos para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência visual e pessoas com deficiência visual dialogando com eles e não sobre eles.

No âmbito acadêmico, a importância e benefícios da pesquisa está diretamente articulado a existência de poucos estudos bibliográficos no campo de pesquisa da área didático- pedagógica de Geografia sobre os estudantes com deficiência visual. Torna-se imprescindível a valorização dos conhecimentos prévios e habilidades de todos os estudantes, bem como realizar pesquisas que podem propiciar reflexão para ação. **Defende-se que construir uma escola inclusiva, é desafio coletivo de muitas vozes. Não se constrói no isolamento acadêmico, mas com a participação acadêmica, sobretudo com os principais atores desse processo.**

Com relação aos riscos toda pesquisa científica apresenta riscos, nesse caso e conforme a metodologia escolhida para coleta de dados que são as entrevistas semiestruturadas, os riscos são considerados mínimos e pontuais: (1) timidez ao responder às questões (2) cansaço por responder questões contínuas (3) insegurança ao expor as ideias durante o diálogo (4) interferência na rotina dos participantes da pesquisa.

Tais riscos serão amparados pela pesquisadora em questão, se houver qualquer incômodo, o participante poderá desistir de responder às questões ou até mesmo de sua participação a qualquer momento. Os participantes da pesquisa poderão falar sobre sua atuação e relação com ensino de Geografia, processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência visual e inclusão em forma de narrativa, visando a otimização de seu tempo e o cansaço. O participante da pesquisa pode optar por não responder todas as questões e finalizar a entrevista a qualquer momento, sem que ocorra quaisquer prejuízos e sem necessidade de explicação ou justificativa para tal. A pesquisadora irá utilizar-se de uma abordagem humanizada e dialógica, optando-se pela escuta atenta, respeito e ética ao participante, obtendo informações apenas no que diz respeito a pesquisa.

Existem ainda riscos que estão associados a todas as pesquisas e se refere ao sigilo de dados e informações que identifique os entrevistados. A pesquisadora compromete-se a resguardar com sigilo todas as informações prestadas e deixar claro todas as informações necessárias presentes no termo. As informações das entrevistas

não serão registradas em plataformas virtuais, ambientes compartilhados ou em armazenamentos nuvem. Todas as informações das entrevistas e os registros do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, serão salvos em dispositivos eletrônicos local (computador pessoal da pesquisadora que possui senha para acesso) em pastas com acesso restrito, com segurança e senha.

Os nomes verdadeiros, iniciais ou qualquer outra forma que permita a identificação individual não serão utilizados na pesquisa, visando o anonimato, sigilo e ética. Serão apresentados por códigos da seguinte forma: para professores de Geografia (PGEO01, PGEO02...); especialistas em inclusão ou que atuam diretamente com pessoas com deficiência (EI01); pessoas com deficiência visual (PDV01); professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE01).

As respostas das entrevistas semiestruturadas serão confidenciais e utilizadas apenas para fins científicos da tese, publicação em periódicos e eventos. Ressalta-se que os dados não serão salvos em plataformas virtuais, ambiente compartilhado, Google drive, ou armazenamento nuvem, serão realizados downloads e salvos no computador pessoal da pesquisadora. Os participantes que realizarão a entrevista semiestruturada de modo virtual poderão enviar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido assinado para o e- mail da pesquisadora ou WhatsApp de forma individual, ou se preferirem a pesquisadora levará até o participante as vias do documento impresso e assinado para anuência. Todos os participantes receberão uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a anuência e assinado pela pesquisadora. **Todos participantes da pesquisa devem guardar em seus arquivos as cópias do documento eletrônico**, o formato de registro ou assinatura poderá ser a assinatura ou impressão dactiloscópica (impressão digital). Não existem perguntas obrigatórias, o participante da pesquisa poderá escolher quais questões quer responder, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento.

Caso o (a) senhor (a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar - Karoline Oliveira Santos, okaroline22@gmail.com e karol.oliveira25@uel.br) ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola de Pós-Graduação, sala 14 no Campus Universitário - Rodovia Celso Garcia Cid, Km 380 (PR 445) Londrina (PR) CEP: 86057-970 telefone: 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

O presente termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor (a).

Londrina,___de____de 20_.

Tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura do participante da pesquisa (ou impressão dactiloscópica):

Data:____/____/_____ **RG:** _____

Assinatura da pesquisadora responsável e nome por extenso:

Observação: Tendo em vista que a pesquisa irá envolver pessoas com deficiência visual (cegos e baixa visão) o termo poderá ser apresentado em braile, pdf ou utilizará leitor de tela para documentos (NVDA, e leitor de texto para smartphones). As pessoas com deficiência visual, podem contar com o auxílio de algum membro da família para leitura se preferirem. Para as pessoas com baixa visão ou com resíduos de visão o texto será escrito em caixa alta sem serifa com fonte de 18 a 24, ou o tamanho que o participante desejar. A Guia de assinatura será utilizada para garantir acessibilidade.

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA SOM DE VOZ

Gostaríamos de solicitar sua autorização para efetuarmos a gravação de voz durante a realização da entrevista semiestruturada para a pesquisa "**As Salas de Recursos Multifuncionais de Londrina (PR) e o ensino de Geografia para estudantes com deficiência visual: diálogos e práticas sócioinclusivas**", realizada pela pesquisadora Karoline Oliveira Santos, a gravação de voz visa somente tornar o processo da coleta de dados dinâmico e rápido. Ressaltamos, que o participante da pesquisa não será identificado em hipótese alguma, as gravações não serão divulgadas ou utilizadas para outros fins. Além disso, as gravações não serão salvas em armazenamento nuvem, Google Drive, plataformas virtuais ou armazenamento compartilhado, serão realizados downloads e salvos exclusivamente no computador pessoal da pesquisadora, que possui senha. Visando garantir o anonimato, os participantes da pesquisa não serão identificados por nomes, iniciais, fotos, vídeos ou áudios.

Após ter sido esclarecido (a) sobre a utilização de gravação de voz na pesquisa_____(nome por extenso do partipante da pesquisa.

( ) **SIM** autorizo a gravação da minha voz durante a realização da pesquisa.
( ) **NÃO** autorizo a gravação da minha voz durante a realização da pesquisa.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o (a) participante.

Londrina,___/___/___

Assinatura da pesquisadora responsável:

Assinatura do participante da pesquisa:

Impressão datiloscópica

ANEXOS

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2093905.pdf	25/04/2023 17:44:42		Aceito
Outros	declaracao.pdf	25/04/2023 17:43:37	karoline oliveira santos	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Oficialpesquisa.pdf	25/04/2023 17:43:17	karoline oliveira santos	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDoutorado_OFICIAL.pdf	25/04/2023 17:42:22	karoline oliveira santos	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoCompleta.pdf	25/04/2023 17:41:22	karoline oliveira santos	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

LONDRINA, 28 de Abril de 2023

Assinado por:
Adriana Lourenço Soares Russo
(Coordenador(a))