



**UEPB – UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA**

ELIANE FERNANDA DE LIMA PEREIRA

**CONCEPÇÕES DOS GRADUANDOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM
GEOGRAFIA/UEPB (CAMPUS I) SOBRE A INCLUSÃO E FORMAÇÃO PARA
TRABALHAR COM A DEFICIÊNCIA VISUAL NO CONTEXTO ESCOLAR**

CAMPINA GRANDE - PB

2021

ELIANE FERNANDA DE LIMA PEREIRA

CONCEPÇÕES DOS GRADUANDOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA/UEPB (CAMPUS I) SOBRE A INCLUSÃO E FORMAÇÃO PARA TRABALHAR COM A DEFICIÊNCIA VISUAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Especialização em Ensino de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de especialista em Ensino de Geografia.

Área de concentração: Ensino de Geografia

Orientadora: Prof. Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo.

**CAMPINA GRANDE
2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

P436c Pereira, Eliane Fernanda de Lima.
Concepções dos graduandos do curso de licenciatura em Geografia/UEPB (Campus I) sobre a inclusão e formação para trabalhar com a deficiência visual no contexto escolar [manuscrito] / Eliane Fernanda de Lima Pereira. - 2021.
41 p. : il. colorido.

Digitado.
Monografia (Especialização em Ensino de Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2021.
"Orientação : Profa. Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo, Coordenação do Curso de Geografia - CEDUC."

1. Ensino de geografia. 2. Educação inclusiva. 3. Deficiência visual. I. Título

21. ed. CDD 372.891

ELIANE FERNANDA DE LIMA PEREIRA

**CONCEPÇÕES DOS GRADUANDOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM
GEOGRAFIA/UEPB (CAMPUS I) SOBRE A INCLUSÃO E FORMAÇÃO PARA
TRABALHAR COM A DEFICIÊNCIA VISUAL NO CONTEXTO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Especialização em Ensino de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de especialista em Ensino de Geografia.

Área de concentração: Ensino de Geografia

Aprovada em: 23/04/2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Josandra Araújo Barreto de Melo (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dra. Joana d'Arc Araújo Ferreira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Me. Nathália Rocha Morais
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu Pai e meu amigo. Palavras não são suficientes para descrever o seu amor e o seu cuidado comigo.

A minha família, em especial minha mãe e minha avó. Sem elas tudo teria sido demasiadamente difícil.

Minha eterna gratidão a todos os meus professores, desde os da educação básica até os da pós-graduação, todos os meus trabalhos têm um pedacinho de cada um de vocês. Em especial destaco a Professora Josandra Melo, minha orientadora, profissional dedicada que faz tudo com excelência. Também destaco a Professora Nathália, obrigada pelo carinho e por todos os incentivos. Aos professores componentes da banca pela disponibilidade e contribuições.

Não poderia deixar de mencionar todos os meus companheiros de sala, em particular Albertina, Flávio e Hildênia, nosso grupo rendeu muitos aprendizados, não apenas acadêmicos, mas também para a vida, levarei nossos momentos sempre comigo.

Agradeço a todos os meus Professores do curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado: Programa Forma/Ação docente na área de deficiência visual, curso este promovido pela UFPB em parceria com o Instituto dos Cegos de Campina Grande e a Prefeitura Municipal de Campina Grande, pois a ideia de pesquisar sobre essa temática surgiu a partir dos estudos proporcionados nessa formação. Aqui destaco a Professora Adenize, profissional que faz da sua vida um exemplo de superação, também a Professora e colega de sala Iara pelo apoio prestado com o material cedido. A todos os colegas da turma 1, ou simplesmente a turma de Vilma, meu reconhecimento, em especial Andréa, Edja, Edileuza e Monique; Vocês foram meu apoio durante a caminhada.

Aprendi muito em todas as situações, o que me fez refletir que o que vale nem sempre é o ponto de chegada ou de partida, mas o que adquirimos durante a caminhada.

A todos meu muito obrigada!

RESUMO

Atualmente é impossível dissociar educação básica de inclusão, visto que os números de matrículas para esse público têm crescido, e há uma justificativa para isto, pois outrora os deficientes eram reprimidos e não tinham os mesmos direitos educacionais que os alunos que não possuíam nenhum tipo de necessidade especial. Assim, diante desse contexto, esta pesquisa está baseada na percepção que os alunos do curso de graduação em licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba – Campus I – têm acerca da formação que lhes é oferecida para trabalhar com deficientes visuais. Porém, infelizmente, mesmo com tantas conquistas que a educação inclusiva vem recebendo ao longo dos anos, essa ainda precisa de um olhar mais atento, sobretudo nos cursos de formação docente, por vários motivos, dentre eles a falta de disciplinas específicas sobre educação inclusiva e sobre as diversas necessidades especiais sobre as quais os docentes precisarão atuar no exercício profissional; No ensino de Geografia, tais lacunas geram como consequência o limitado conhecimento sobre como ensinar de forma inclusiva, ressalte-se aqui o caso dos deficientes visuais. A presente pesquisa possui caráter exploratório, descritivo e explicativo, com abordagem qualitativa e quantitativa, investigando a percepção dos 65 graduandos sobre tal deficiência, constituindo assim o universo amostral dessa pesquisa. Esse estudo foi realizado no Campus I da UEPB, com alunos regularmente matriculados em entre o quarto e o sétimo período das disciplinas de Estágio Supervisionado em Geografia. Os resultados revelam que 58% dos graduandos não se sentem preparados para lecionar em turmas que tenham deficientes visuais, embora 59% dos participantes já estejam lecionando em salas de aula da rede pública, tanto estadual como municipal. Quanto ao perfil dos graduandos, 46% estão matriculados no sétimo período do curso, 54% tem entre 20 e 29 anos de idade e 82% não possui conhecimento sobre a deficiência visual. Como contribuição científica, esta pesquisa gera conhecimentos para uma educação mais inclusiva, auxiliando a elaboração de uma investigação que pode ser utilizada pela própria universidade como referência na elaboração de políticas e diretrizes para os cursos de licenciatura.

Palavras-Chave: Ensino de Geografia. Educação Inclusiva. Deficiência Visual.

ABSTRACT

Currently, it is impossible to dissociate basic education from inclusion, since enrollment numbers for this public have grown, and there is a justification for this, since the handicapped were once repressed and did not have the same educational rights as students who did not have any type of education. special need. Thus, in view of this context, this research is based on the perception that undergraduate students in a degree in Geography at the State University of Paraíba - Campus I - have the training they are offered to work with the visually impaired. However, unfortunately, even with so many achievements that inclusive education has obtained over the years, it still needs a closer look, especially in teacher training courses, for several reasons, among them the lack of specific subjects on inclusive education and on the various special needs that teachers will need to work on in their professional practice; In the teaching of Geography, such gaps result in limited knowledge about how to use it in an inclusive way, highlighting the case of the visually impaired. The present research has an exploratory, descriptive and explanatory character, with a qualitative and quantitative approach, investigating the perception of 65 students about such deficiency, thus constituting the sample universe of this research. This study was carried out at Campus I of UEPB, with students regularly enrolled in between the fourth and seventh periods of the subjects of Supervised Internship in Geography. The results reveal that 58% of the graduates do not feel prepared to teach in classes that have visually impaired, although 59% of the participants are already teaching in public classrooms, both state and municipal. As for the profile of the students, 46% are enrolled in the seventh period of the course, 54% are between 20 and 29 years old and 82% do not have knowledge about visual impairment. As a publication, this research generates knowledge for a more inclusive education, helping to develop an investigation that can be used by the university itself as a reference for policies and guidelines for undergraduate courses.

Key words: Geography Teaching. Inclusive Education. Visual Impairment.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 OBJETIVOS	9
2.1 Objetivo Geral	9
2.2 Objetivos Específicos.....	9
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	10
3.1 A educação inclusiva no contexto escolar.....	10
3.2 Considerações acerca da legislação vigente para uma Educação Inclusiva.....	11
3.3 O Ensino-Aprendizado do aluno com Deficiência Visual	13
3.3.1 A chegada do sistema Braille no Brasil: Uma conquista que se tornou uma política pública	13
3.4 O Professor do ensino regular e a inclusão	14
3.5 O ensino de Geografia na perspectiva de uma educação inclusiva.....	16
3.5.1 A Escola como um Lugar Geográfico de inclusão para aprendizado e vivência	17
3.6 Educação Inclusiva: informações sobre o Brasil e o Município de Campina Grande	19
3.7 Importância da UEPB (Campus I) para a Formação Docente	22
4 METODOLOGIA.....	25
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	27
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	37
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	41

1 INTRODUÇÃO

A graduação é a principal base da vida profissional de qualquer estudante de licenciatura, sendo assim é importante que durante este momento se façam também reflexões sobre inclusão, visto que na escola o futuro professor vai se deparar com estudantes com necessidades especiais. Assim, a presente pesquisa está baseada no conhecimento didático e pedagógico sobre educação inclusiva, caracterizada como uma realidade nas salas de aula dos municípios do Brasil. Seu propósito baseia-se na importância de uma educação justa e igualitária, além da necessidade que leva, muitas vezes, os alunos deficientes a serem tratados com descaso em sala de aula, sobretudo no ensino fundamental II e médio. Martins (2002) afirma que incluir não é fingir que todos são iguais, mas por meio das diferenças construir a aprendizagem e produzir uma vida socioeducacional.

Considerada uma alternativa benéfica, tal modalidade vem se destacando no processo de construção de uma educação uniforme. A conferência Mundial sobre Educação de Necessidades Especiais (UNESCO, 1994), realizada em Salamanca, na Espanha, é internacionalmente um marco no desenvolvimento da educação inclusiva. Logo após este evento, o termo inclusão foi propagado e está cada vez mais ganhando foco. Foi por meio da declaração de Salamanca, que a escola abriu as portas para os deficientes e foi constituído um espaço para socialização dessas pessoas, que historicamente foram segregadas da sociedade. O artigo 2 dessa declaração afirma: “As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos...” (UNESCO, 1990, p.9).

Para Costa (2018), as dificuldades enfrentadas pelos alunos deficientes são o reflexo de um ensino rígido e um currículo onde, na maioria das vezes, priorizam-se os alunos que não possuem limitações. O deficiente visual é visto pela sociedade como uma pessoa incapaz, debilitada, fraca e, até mesmo, imprópria para frequentar a escola, assim estas pessoas carregam estereótipos preconceituosos que podem comprometer a sua vida social e, conseqüentemente, a sua aprendizagem escolar. Para mudar essa realidade é necessário que todo corpo docente ressignifique sua pedagogia e enxergue as diferenças como oportunidades e não como problemas. Diante desse contexto, é de extrema importância que tais temas sejam apresentados durante a formação pedagógica, seja ela qual for. Porém, para isso, de acordo com o pensamento de Medeiros et al. (2019, p. 50), os cursos de licenciatura precisam oportunizar formações iniciais que enfatizem a educação inclusiva.

Atualmente, existe uma quantidade relevante de publicações acerca da educação inclusiva, mas ainda observa-se pouca concretização no contexto escolar, por inúmeros motivos, dentre eles é necessário destacar: deficiência na formação inicial, poucas ou ineficazes formações continuadas, dificuldade em incluir o aluno deficiente no contexto da sala de aula (muitas vezes com um número elevado de alunos), além de condições materiais para se produzir/acessar recursos didáticos e/ou tecnológicos.

Com base nessas situações identifica-se que ainda há muito o que se discutir sobre a temática na disciplina de Geografia, sobretudo nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, além da reflexão acerca dos cursos de formação de professores da disciplina, sendo assim, disseminar conhecimento sobre o tema é um excelente facilitador para que haja inclusão nas aulas de Geografia da educação básica.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Analisar as concepções dos graduandos do curso de licenciatura em Geografia, da Universidade Estadual da Paraíba (Campus I) acerca da inclusão de alunos com deficiência na escola regular, bem como sobre a sua formação e construção de habilidades e competências para trabalhar com a inclusão dos deficientes visuais no contexto escolar.

2.2 Objetivos Específicos

- Traçar o perfil dos alunos do curso de graduação que estão matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado do curso de licenciatura em Geografia;
- Identificar o que os graduandos conhecem sobre deficiência visual no ambiente escolar;
- Diagnosticar a percepção dos graduandos ao longo do curso sobre inclusão no contexto escolar.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A educação inclusiva no contexto escolar

A escola da atualidade é formada por alunos com diferentes aspectos, tanto nos contextos sociais, como econômicos e culturais, criando certa diversidade que se difere da educação do século XIX, quando o conhecimento era destinado apenas aos jovens do sexo masculino, da alta sociedade, com durabilidade entre quatro a seis anos, com custo elevado, onde as escolas se preocupavam exclusivamente em prepará-los para o ingresso na academia (ARRIADA; NOGUEIRA; VAHL, 2012).

A educação para pessoas com deficiência visual foi iniciada no Brasil em 1854 com o Instituto Imperial dos Meninos Cegos, que foi criado a partir de uma parceria público-privada. Mello e Machado (2017) consideram que a educação para cegos no Brasil foi iniciada de forma improvisada, onde algumas leis foram criadas para beneficiar este público, com significativos avanços, mas ainda muito lenta até 1980. Somente em 1990 houve avanços significativos, tanto internacionalmente quanto nacionalmente. Jannuzzi (2004) destaca que em 1930, a sociedade civil passou a se preocupar com a educação para deficientes, criando-se escolas junto a hospitais, além de entidades filantrópicas especializadas.

Romanelli (2003) destaca que na década de 1960 a educação assumiu um papel mais tecnicista, articulada por um grupo militar mais tecnocrata, onde a ideologia da produtividade, naquele momento, trouxe sérias preocupações didáticas. Porém, conforme aponta Rogalski (2010), somente a partir dos anos 1970 que a educação especial passou a ser mais discutida, com a criação de instituições públicas, tanto na esfera estadual quanto municipal, com classes especializadas.

A OMS - Organização mundial da Saúde (2012) classifica os diferentes graus de Baixa visão em Leve, Moderada ou Profunda. Segundo Costa (2018), o sujeito com baixa visão necessita de recursos auxiliares para que haja progresso em sua aprendizagem, tais como: telulupa, materiais com caracteres ampliados, lupas de apoio, etc. Partindo desse princípio a ausência visual não afeta a capacidade intelectual e cognitiva, portanto, os alunos cegos têm a mesma capacidade de aquisição de conhecimentos (COSTA, 2018, p. 18).

Já a deficiência visual, conforme ressalta Ampudia (2011) é considerada o comprometimento parcial ou total da visão. No entendimento de Vygotsky *et al.* (1989, p.74), a cegueira cria uma forma peculiar de personalidade, reanima forças. A cegueira não é somente um defeito, mas uma fonte de manifestação das capacidades, uma força. Diante desse

contexto, o autor compreende a cegueira como uma deficiência que não acusa nenhuma debilidade, sendo assim uma força que promove capacidades.

De acordo com o IBGE (2012), 23,9% da população do país possui algum tipo de deficiência. A visual apresenta maior percentual (18,6%), principalmente composto por mulheres. No estado da Paraíba são 8.447 deficientes visuais, sendo 1.126 em idade escolar.

Existem várias possibilidades de adaptação de recursos para deficientes visuais, sobretudo na disciplina de Geografia. Assim, de acordo com Fonseca e Lima (2008), Tecnologias Assistivas são recursos diversos, que podem ser equipamentos, dispositivos ou adaptações, de alta ou baixa tecnologia, objetivando autonomia e capacidade do indivíduo que utiliza. Ainda segundo o Portal de Informações sobre Tecnologia Assistiva para Pessoas com Necessidades Especiais – PITANE, existem quatro tipos de recursos classificados como Tecnologias Assistivas para alunos com deficiência visual, sendo eles: Recursos Naturais (que utiliza elementos da própria natureza); Recursos Pedagógicos (aqueles que podem ser construídos pelo próprio professor, através de materiais reciclados, por exemplo); Recursos Tecnológicos (Dispositivos eletrônicos e softwares) e Recursos culturais (Livros em Braille ou gravações).

A partir dos estudos publicados é possível afirmar que recursos pedagógicos táteis são importantes na construção de um ensino de Geografia com mais qualidade, visando capacitar o aluno cego para desenvolver o ensino e a aprendizagem, exprimindo relações consigo e com o espaço em que vive. Neste contexto, a universidade deve preparar profissionais para atuar nesta realidade e a escola deve subsidiar tais recursos e incentivar os professores a associá-las aos conteúdos geográficos e, conseqüentemente, ao cotidiano dos alunos.

3.2 Considerações acerca da legislação vigente para uma Educação Inclusiva

Pode-se dividir, historicamente, as conquistas da educação inclusiva no Brasil em duas partes: A primeira entre 1850 e 1950, onde ocorreram iniciativas por parte do poder público, mas também muitas isoladas, que beneficiavam famílias restritas, sobretudo ao poder aquisitivo.; e a segunda, entre 1950 e os dias atuais, onde se buscava concretizar ações nacionais, sobretudo a partir da década de 1990. Diante desse cenário, muitas conquistas ocorreram, inclusive, muitas nomenclaturas foram modificadas, porém o simples fato de se mudar nomes não representa avanços significativos, mas, muitas vezes, o esquecimento do

problema em si (MAZZOTTA, 2011). De forma didática, apresenta-se o Quadro 01, com os principais documentos que regem a educação inclusiva, no cenário internacional e brasileiro.

Quadro 01: Principais documentos que regem a Educação Inclusiva.

Internacional	
Declaração Mundial de Educação para Todos (1990)	O documento orienta acerca da igualdade de acesso à educação aos deficientes com qualquer tipo de deficiência. Foi elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).
Declaração de Salamanca (1994)	É uma resolução da ONU, que trata de princípios, políticas e práticas educacionais em nível regional, nacional e internacional sobre a educação especial.
Convenção da Guatemala (1999)	A convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, onde o principal foco é o direito a não discriminação de pessoas com deficiência. O documento se transformou em um Decreto brasileiro de nº 3.956/2001.
Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2009)	Afirma que os países são responsáveis por uma educação inclusiva em todos os níveis. O Brasil é um dos signatários.
Declaração de Incheon (2015)	Vários países participaram assinando esta convenção e afirmando o compromisso de promover a educação inclusiva.
Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (2015)	São 17 objetivos que devem ser cumpridos até 2030, dentre eles o 4º, que trata da educação inclusiva, com vistas a promover oportunidades para todos.
Nacional	
Constituição Federal (1988)	É a lei máxima do país. Estabelece a educação como um direito de todos, de forma gratuita. Garante também o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Art. 208).
Constituição Estadual da Paraíba (1989)	Estabelece em seu artigo 207 as incumbências da educação especial, destacadas nos parágrafos VIII e IX.
Estatuto da Criança e do Adolescente (1990)	Garante o Atendimento Educacional Especializado para crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, visando proteger e priorizar as mesmas por meio de ações e políticas públicas.
LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação (1996)	A lei trata em seus artigos 58, 59 e 60 sobre currículo, técnicas, recursos e formação de professores para atender as necessidades dos alunos com algum tipo de deficiência.
PNE - Plano Nacional de Educação (2014-2024)	Define 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira e estabelece 20 metas que devem ser cumpridas nesse período. A meta 4 traz considerações específicas para alunos com deficiência.
Lei Brasileira de Inclusão (2015)	Conhecida também como o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Promove igualdade, direitos e liberdades a pessoa com deficiência. Os artigos 27, 28 e 30 tratam sobre a educação.

Fonte: Elaborado pela autora.

Mesmo havendo tais documentos que fundamentam a educação inclusiva, muito ainda se deixa a desejar na sua efetivação. O nível de detalhamento de alguns deles é

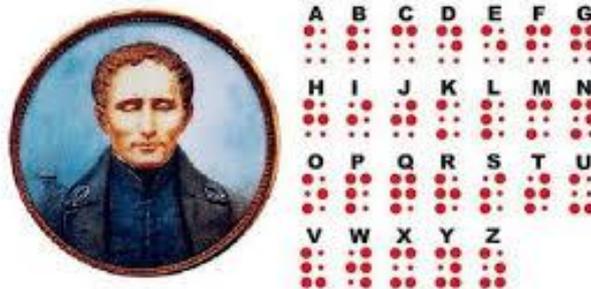
inapropriado, sendo alguns pontos não condizentes com a educação, mas com o assistencial ou com o social. Ainda segundo ele, é preciso salientar que as principais propostas e planos mantêm-se numa abordagem reducionista, interpretando-a como uma questão meramente metodológica ou de procedimentos didáticos (MAZZOTTA, 2011).

3.3 O Ensino-Aprendizado do aluno com Deficiência Visual

3.3.1 A chegada do sistema Braille no Brasil: Uma conquista que se tornou uma política pública

Esse sistema recebe esse nome em alusão ao seu criador, Louis Braille (Figura 01), Francês, que havia ficado cego acidentalmente quando brincava com peças da oficina do seu pai. Em 1829, ele era aluno do Instituto Nacional dos Jovens Cegos, em Paris e resolveu fazer uma adaptação de um código militar para comunicação noturna, inicialmente era denominado sonografia, posteriormente Braille.

Figura 01: Imagem de Louis Braille e o sistema Braille por ele desenvolvido.



Fonte: <https://www.leme.pt/magazine/efemerides/0104/nascimento-de-louis-braille.html>

O sistema Braille é um código tátil formado por 63 caracteres em alto relevo. Antes era desenvolvido por meio de técnicas rústicas, porém com o passar do tempo esse sistema foi sendo aperfeiçoado e com o apoio das tecnologias assistivas, hoje é possível digitar e imprimir em braille. Essas tecnologias têm auxiliado bastante os alunos, pois o uso de acessórios como a punção e a *reglete* vem sendo utilizados na educação básica, por serem mais acessíveis do que outros instrumentos. Mazzotta (2011, p. 20) afirma que até hoje não foi encontrado outro meio mais eficiente e útil de leitura e escrita.

O sistema chega ao Brasil através de José Álvarez de Azevedo que, aos 10 anos de idade, foi à França estudar na mesma instituição citada acima. Seis anos depois, quando retornou ao Brasil começou a lutar por uma escola semelhante aquela em que ele estudara, no anseio de ajudar os deficientes visuais do seu país, então começou a dar palestras, escrever e incentivar os cegos naquele momento. Após quatro anos, em 17 de setembro de 1854, foi inaugurada no Rio de Janeiro a primeira escola para cegos da América Latina: O Imperial instituto dos Meninos Cegos. Álvarez não chegou a ver a inauguração, pois morreu seis meses antes, aos 20 anos de idade, de tuberculose. Posteriormente, o instituto se transformou em Instituto Nacional dos Cegos, sendo hoje denominado o Instituto Benjamin Constant.

De acordo com Mazzotta (2011), logo após a inauguração havia oficinas de aprendizagem, tais como tipografia, encadernação para os meninos e tricô para as meninas. Atualmente, o IBC é uma referência nacional, não apenas no campo da educação para deficientes, mas também na saúde, pois possui programas de residência e assistência médica, realiza consultas, exames e cirurgias, além de contribuir com a disseminação do conhecimento e pesquisa acadêmica para educação especial.

3.4 O Professor do ensino regular e a inclusão

“A educação especial tem sido, com grande frequência, interpretada como um apêndice indesejável. Numerosos são os educadores e legisladores que a veem como meritória obra de alguns “abnegados” que se dispõem a tratar de crianças e jovens deficientes físicos e mentais.” (MAZZOTTA, 2011. p. 11).

É no mínimo contraditório falar em uma escola inclusiva sem que todo corpo docente abrace a ideia, infelizmente a educação inclusiva ainda é vista por alguns profissionais da área como uma política assistencialista e não como uma política educacional efetiva, o que, de certa forma, dificulta o desenvolvimento do trabalho. Porém, é necessário lembrar que esse comportamento possui uma raiz histórica, pois no século XVIII o atendimento educacional aos portadores de deficiência eram ligados ao misticismo e ao ocultismo, sem conhecimento científico, o que fez com que os deficientes fossem tratados com descaso (MAZZOTTA, 2011). Ainda segundo Siluk (2014), antigamente os cegos eram sujeitos a questionamentos e caridade pública, sendo marginalizados, tratados como indigentes e ignorados.

Diante desse contexto, qual é a responsabilidade do professor da sala regular? O que muda durante o processo transitório do ensino fundamental anos iniciais para os anos finais e o ensino médio? E o Atendimento Educacional Especializado? Atualmente, as escolas pouco dispõem de espaços adequados e materiais didáticos suficientes para que haja uma aprendizagem significativa desses alunos, muitos professores se sentem sobrecarregados ante

aos desafios que precisam enfrentar para que haja pleno desenvolvimento intelectual dos seus alunos, além de muitos destes não saberem como mediar o espaço entre os alunos que não possuem deficiência com os alunos que possuem algum tipo de deficiência.

Assim, é importante que haja políticas de incentivo adequadas à realidade do professor em sala de aula, capacitações práticas significativas e desenvolvimento de um trabalho em conjunto, pois não há como fazer inclusão sem efetiva ampliação de conhecimentos de todo corpo docente. Tais políticas não devem ser apresentadas aos professores apenas quando já estiverem em sala de aula, é necessário que haja contato durante o período preparatório para exercer o magistério, no caso durante os cursos de graduação.

O professor do ensino fundamental anos finais e ensino médio não dispõe do mesmo tempo e da mesma rotina que o professor do ensino infantil e fundamental anos iniciais outrora tinha em sala de aula, isto já causa certo impacto nos alunos, pois o tempo passa a ser limitado, fazendo com que o docente seja mais preciso em sua atuação, então é aqui que o bom preparo durante a graduação e as formações continuadas ajudarão. Este professor precisa saber lidar com uma classe heterogênea em curto espaço de tempo durante a semana e o aluno precisará se adequar a nova rotina de que cada disciplina será um professor diferente, com uma metodologia diferente em um ritmo mais acelerado. Sá *et al.*(2007, p. 13) afirma que os professores devem permitir abertura e disposição para rever suas práticas convencionais e enfrentar desafios.

O capítulo IV da Lei Brasileira de inclusão (LBI) de Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 trata especificamente acerca do direito a educação das pessoas com deficiência, em seu artigo 28, § II descreve - *aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena*. Sendo assim, obrigação do Estado e da escola fornecer condições para que professores e alunos possam transpor barreiras.

O Atendimento Educacional Especializado foi criado visando atender as necessidades educacionais de alunos com deficiência. De acordo com o Instituto Rodrigo Mendes (2019, p. 23), o AEE é um serviço responsável pela identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade para a eliminação das barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. O AEE não deve substituir o ensino regular, pelo contrário, é um trabalho complementar, que deve funcionar em uma sala de recursos apropriada. De acordo com o Plano Nacional Viver sem Limites, em

2011 mais de 24 mil escolas já possuíam essas salas, contemplando mais de 83% dos municípios do Brasil.

Essa sala é um espaço de extrema importância para o desenvolvimento intelectual dos estudantes que possuem limitações na aprendizagem, por dispor de materiais físicos e didáticos, além de profissionais capacitados para atender a demanda. Infelizmente, mesmo com esse percentual, não são todas as escolas públicas e nem particulares que possuem tal espaço, o que mostra que ainda há muito que se fazer para que haja um avanço. Além disso, muitos professores do ensino regular, sobretudo do nível fundamental anos finais e ensino médio, apresentam dificuldade em fazer um trabalho colaborativo com os professores da sala de recurso, o que mostra mais uma vez a necessidade de se investir na sua formação inicial.

3.5 O ensino de Geografia na perspectiva de uma educação inclusiva

Estudar Geografia é essencial para a formação dos estudantes, não apenas academicamente, mas também pessoalmente, sobretudo quanto ao caráter crítico reflexivo de analisar e interpretar os acontecimentos do cotidiano. Segundo Cavalcanti (2002), o ensino de Geografia não deve ser descritivo, mas mostrar ao aluno o espaço na sua concretude.

A Geografia possibilita a educação inclusiva, no que tange a deficiência visual, vastas possibilidades de apropriação do conhecimento, sobretudo quando se trata de materiais concretos. É comum ouvir de alunos, deficientes ou não, o desinteresse por tal disciplina, devido às condições que, muitas vezes, esta lhe é apresentada. Assim, confeccionar recursos didáticos inclusivos pode ser interessante, pois é uma alternativa atraente que atingirão videntes e não videntes.

Conteúdos como cartografia, formas de relevo, movimentos da Terra, urbanização, população e os mais diversos tipos de mapas (político, econômico, topográfico...) são possíveis de serem representados de forma menos abstrata permitindo, assim, melhor compreensão de todos os estudantes, independente de limitações. Loch (2008) afirma que para os videntes os mapas tornam possível compreender o todo, para os não videntes pode ajudá-los em sua autonomia. Já Medeiros *et al.* (2019) considera a cartografia como revolucionária, pois fornece independência. Os recursos táteis são importantes para a aprendizagem de deficientes visuais, sendo a construção do conhecimento uma atividade contínua, porém para que isto ocorra é necessário que existam políticas públicas e materiais disponíveis (SOUZA *et al.*, 2019).

Ensinar Geografia a videntes e não videntes é desafiador, porém possível, pois a ciência geográfica é um tanto abstrata, se fazendo assim necessária a utilização de recursos palpáveis. Diante desse contexto, a cartografia tátil tem se tornado uma forte aliada ao processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.

A cartografia tátil está inserida na área da cartografia convencional, onde existem possibilidades de adaptar os mapas tradicionais para mapas táteis, com texturas e imagens em alto relevo e a utilização do próprio braile. Para Alencar (2018, p. 48), “os mapas convencionais precisam de alguma maneira ser adaptados à leitura tátil.” No pensamento de Regis *et. al.*, (2011), os mapas táteis contribuem para o desenvolvimento significativo dos alunos, trabalhando assim a percepção e a representação do espaço. O mencionado autor ainda considera gráficos, maquetes e globos como recursos úteis, que contribuem metodologicamente para o ensino e a aprendizagem. Porém, de acordo com Loch (2008), esse material é recente e ainda pouco conhecido no Brasil. Mesmo assim, todo material é e deve ser passível de adaptações.

As turmas que contemplam estudantes com deficiência requerem um trabalho diferenciado por parte do professor, pois em alguns momentos o ritmo dos conteúdos seguirá mais devagar e o material deve ser adaptado, por meio de recursos táteis ou oralmente. É importante que o professor conheça a realidade do seu aluno para que, assim, possa transpor o conhecimento da melhor maneira possível. Aqui se destaca também a responsabilidade do Estado em cumprir o artigo 28 do Estatuto da Pessoa com Deficiência, parágrafo X, que diz: “*Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado*”; e o parágrafo XVII do mesmo artigo, que diz: “*oferta de profissionais de apoio escolar*”, sendo de suma importância que haja um auxiliar de sala para ajudar no desenvolvimento das atividades, independente da série que o aluno esteja cursando.

3.5.1 A Escola como um Lugar Geográfico de inclusão para aprendizado e vivência

A escola é um lugar com possibilidades de desenvolvimento, tanto intelectualmente, quanto afetivamente, é onde se adquire conhecimentos, desenvolvem-se projetos de vidas, constroem-se sonhos e formam-se laços afetivos, seja entre os próprios discentes ou com os docentes. Dischinger (2009, p. 21) considera a escola como um movimento mundial que condena toda forma de segregação e exclusão. Na escola, todos devem ser bem vindos, acolhidos e atendidos em suas necessidades específicas. Acolher o aluno não é apenas

matriculá-lo, mas dar significado a sua existência naquele ambiente, significado este que é conquistado por meio da rotina escolar, seja através das atividades curriculares em si.

A Geografia, como qualquer outra disciplina, é essencial para formação dos estudantes, não apenas academicamente, mas também pessoalmente, sobretudo quanto ao caráter crítico reflexivo de analisar e interpretar os acontecimentos do cotidiano. Estudar o lugar é compreender as implicações sociais, culturais e econômicas de um determinado grupo, é conhecer a si mesmo e as relações espaciais até então estabelecidas pelos sujeitos (MENDES, SOUSA; PEREIRA, 2017). Assim, destaca-se também a importância de uma construção de identidade e relacionamento com o outro. Dessa forma, o estudo da Geografia constitui-se em uma busca do lugar de cada um no mundo, valorizando a sua individualidade (BNCC, p. 360). Diante desse contexto, ressalta-se a importância da escola na vida dos alunos, que enquanto instituição pode ser considerada um Lugar, sobretudo no contexto da educação inclusiva.

De acordo com Farias (2018), na educação inclusiva essa descrição ganha um significado maior, pois por muito tempo os deficientes, sobretudo o deficiente visual, foi (e ainda é) visto pela sociedade como uma pessoa incapaz, isolada, debilitada, excluída, fraca e até mesmo imprópria, para frequentar a escola, assim quando estes alcançam autonomia conseguem enxergar na escola um lugar de aprendizado, afetividade e troca de experiências, tanto entre as pessoas que possuem deficiências semelhantes, como as que possuem deficiências diferentes, ou mesmo entre os que não possuem nenhuma deficiência. De acordo com Carlos (1996, p. 21), “O lugar permite o pensar o viver, o habitar, o trabalho”. Por que não a escola? Na escola há acúmulos de histórias e memórias individuais e coletivas. Para Santos (1994) o Lugar é onde estão os homens juntos, sentidos, vivendo, pensando e emocionando-se. Ainda de acordo com Tuan (1983), o Lugar leva em consideração três elementos: a percepção, a experiência e os valores.

O ensino da categoria Lugar, aliado a realidade do aluno, pode minimizar tais impactos. Sua relação com os conteúdos permite aproximação com o cotidiano, além de uma noção espacial mais sólida quanto ao contexto do lugar em que o aluno está inserido, seja na conjuntura social, política, econômica ou cultural. Assim, o ensino do lugar traz novas percepções e um despertar para compreensão do meio e, até mesmo, da sua própria história. Nesse direcionamento, Callai (2000), colaciona:

Compreender o lugar em que vive permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, é repleto de história e com pessoas historicamente situadas em um espaço

maior, mas por hipótese alguma é isolado, independentemente (CALLAI, 2000, p.72).

Ensinar Geografia através do lugar traz grandes contribuições, principalmente quando se valoriza os conhecimentos prévios dos alunos e sua história de vida. Aqui, as intenções do professor são de suma importância para que o aluno possa abrir a janela do conhecimento, pois ao mostrar que os lugares são produtos das relações sociais também se possibilita a prática de pensar os fatos e os acontecimentos (CAVALCANTI, 2001).

É muito comum, ainda, encontrarmos em salas de aulas da educação básica a prática de uma Geografia descritiva, mnemônica, com conceitos prontos que em nada acrescentam na vida dos alunos. É preciso repensar acerca de tais práticas, sobretudo quando se trata de um modelo de educação inclusiva. Alunos que possuem limitações físicas ou cognitivas podem, assim como os que não possuem nenhuma limitação, desencantam-se facilmente com os estudos e esta não é a ideia da educação inclusiva, pelo contrário, é agregar potencialidades para que haja equidade entre os estudantes.

3.6 Educação Inclusiva: informações sobre o Brasil e o Município de Campina Grande

As matrículas para educação inclusiva no Brasil vêm aumentando cada vez mais. O Censo Escolar de 1998, por exemplo, contava com 337.326 matrículas, em 2013 saltou para 843.342 matrículas, um crescimento bastante significativo de cerca de 150%. O Quadro 02 apresenta o número de matrículas da Educação Especial no Brasil.

Quadro 02: Número de matrículas da Educação Especial no Brasil – 2018.

Ano	ETAPA DE ENSINO					
	Total	Educ. inf.	Ens. fund.	Ens. méd.	Prof. con/sub	EJA
2014	886.815	61.374	652.473	57.754	3.251	111.963
2015	930.683	64.048	682.667	65.757	3.306	114.905
2016	971.372	69.784	709.805	75.059	2.899	113.825
2017	1.066.446	79.749	768.360	94.274	3.548	120.515
2018	1.181.276	91.394	837.993	116.287	5.313	130.289

Fonte: Censo escolar – INEP – 2018. Disponível em: <
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf>

De acordo com os dados da tabela, percebe-se um crescimento acentuado nas matrículas ano após ano. De acordo com o Ministério da Educação, o Brasil em 2019 apresentou no ensino fundamental anos finais com 329.592 matrículas e o ensino médio com

120.011 na educação inclusiva. O número de matrículas do ensino médio também cresceu em relação ao ano anterior, conforme pôde ser verificado no quadro apresentado.

Campina Grande é um município brasileiro localizado no Agreste do estado da Paraíba. É considerado um dos principais polos industriais, tecnológico e universitário da região Nordeste, sediando três grandes universidades públicas e outras 14 faculdades privadas. Ainda de acordo com o Plano Municipal de Educação (2013-2024), o município tem 72 instituições de ensino médio, sendo 21 pertencentes à rede privada, 596 instituições de ensino fundamental, sendo 125 privadas.

No que compete à educação inclusiva, o município tem apresentado desenvolvimento, como em todo país, as matrículas da educação inclusiva no município também cresceram, conforme mostra o Quadro 03, que segue:

Quadro 03: Educação Especial: matrícula inicial por dependência administrativa

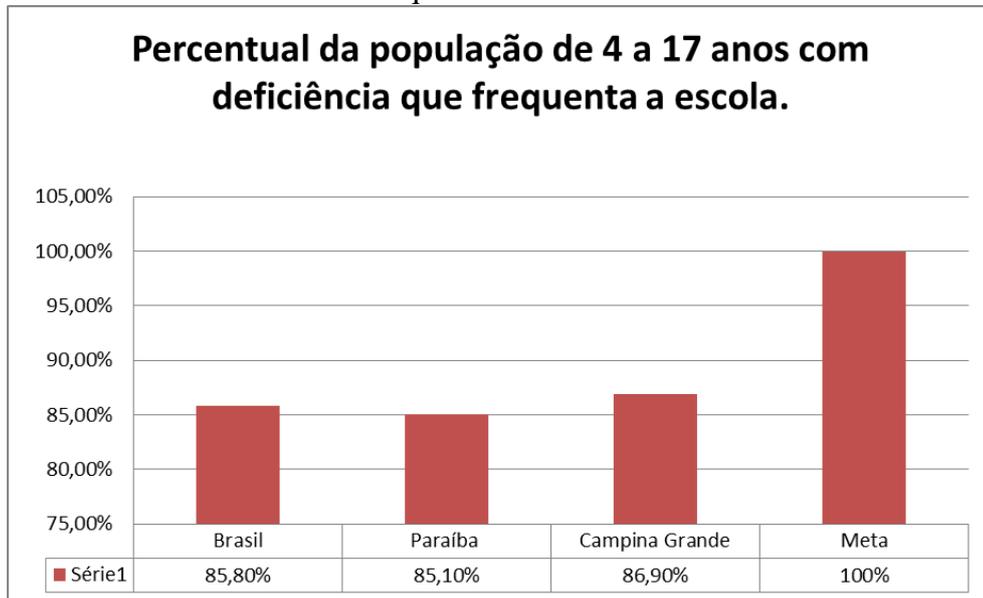
Ano	Municipal	Estadual	Privada	Total
2010	563	325	18	906
2011	639	214	-	853
2012	762	224	-	986
2013	748	179	-	927

Fonte: INEP/Educacenso, 2013 *apud* Plano Municipal de Educação (2015-2024).

A tabela mostra que as matrículas na educação inclusiva nos municípios cresceram, enquanto nas redes estaduais de ensino caíram. Também se observa que a rede privada de ensino, entre os anos de 2011 a 2013, não realizou matrículas ou apresentou ausência de dados, o documento não deixa isso claro. O mesmo documento também apresenta descritas estratégias de educação inclusiva, o que mostra que o poder público municipal discutiu sobre ele:

Garantir o atendimento de crianças com deficiências no Sistema Educacional Público e Privado de forma a atender com qualidade e individualmente, as necessidades particulares de cada deficiência;
Construir salas de recursos multifuncionais para atender 100% da clientela com deficiência na Rede Pública do Município até a vigência do PME em parceria com o Governo Federal e estimular a mesma ação no setor privado, com investimentos próprios;
Estabelecer, em regime de colaboração com instituições especializadas no atendimento às crianças deficientes, formação do professor visando a qualidade do atendimento; (Plano municipal de Educação, 2013. P. 47)

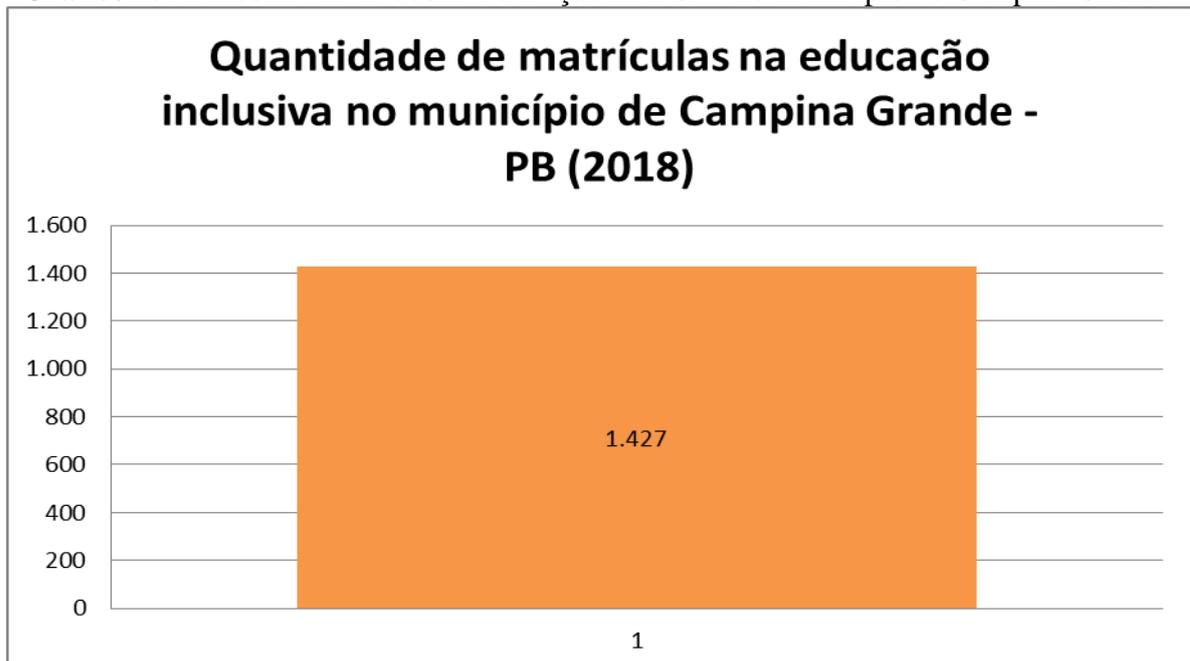
Gráfico 1: Matrícula de alunos entre 4 e 17 anos com algum tipo de deficiência que frequentam a escola.



Fonte: Estado, Região e Brasil - IBGE/Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – 2013. Município e Mesorregião - IBGE/Censo Populacional – 2010 *Apud* Plano Municipal de Educação (2013-2024).

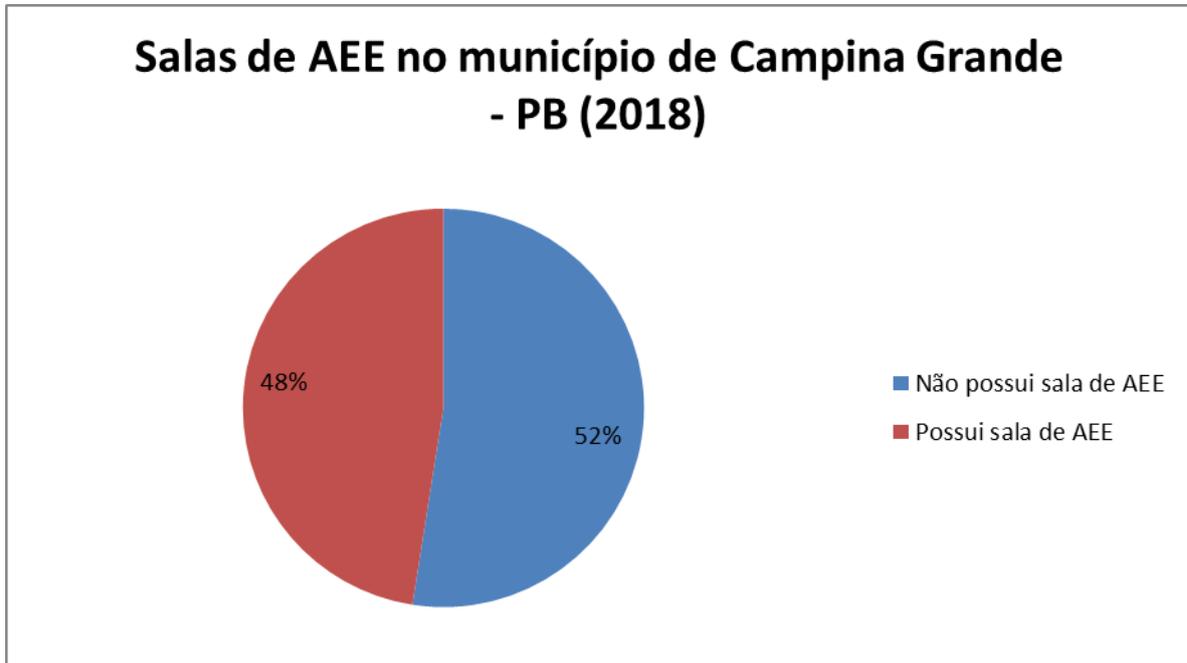
O gráfico mostra que o município de Campina Grande está acima da média do Brasil e do estado da Paraíba no percentual de pessoas com deficiência que frequentam a escola. De acordo com a plataforma de dados QEdu, em 2018 foram matriculados 1427 alunos na educação inclusiva, em 101 escolas da rede municipal e estadual, como mostra o gráfico 2:

Gráfico 2: Alunos matriculados na educação inclusiva no município de Campina Grande.



Fonte: Dados da plataforma QEdu, adaptado.

Gráfico 3: Porcentagem de salas de Atendimento Educacional Especializado (2018).



Fonte: Dados extraídos da Plataforma QEdu, adaptado.

Das 101 instituições nas quais os dados foram disponibilizados na plataforma QEdu, 53 não possuem sala para atendimento educacional especializado e 48 possuem esse tipo de sala. Ressalta-se que, o maior número de salas encontra-se na zona urbana do município, sendo apenas duas escolas da zona rural que contemplam este tipo de atendimento. O município tem se destacado na educação inclusiva, se comparado a outros espalhados pelo Brasil, porém é necessário que haja uma melhor distribuição das políticas educacionais inclusivas, para haja equidade na educação. A sala de AEE é fundamental para o desenvolvimento cognitivo de alunos que apresentam algum tipo de deficiência, portanto se há alunos matriculados a escola deve oferecer o serviço, preferencialmente na instituição de ensino a qual o aluno está cadastrado e não em outra.

3.7 Importância da UEPB (Campus I) para a Formação Docente

A Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, possui oito campus distribuídos pelo estado da Paraíba, localizados nas cidades de Campina Grande (I); Lagoa Seca (II); Guarabira (III); Catolé do Rocha (IV); João Pessoa (V); Monteiro (VI); Patos (VII); e Araruna (VIII). Criada em 1966, por meio da Lei municipal de nº 23 de 15 de março de 1966, a instituição que outrora se denominava URNE (*Universidade Regional do Nordeste*) era mantida de forma público-privada, parte dos custos eram cobertos pela prefeitura e a outra parte pelos

estudantes. Em outubro de 1987 a antiga URNE foi estadualizada por meio da Lei estadual nº 4.977, tornando-se, assim, pública e totalmente gratuita.

O campus I está localizado na zona Oeste, na Av. Baraúnas s/n, bairro de Bodocongó e oferta 29 cursos, destes 13 são cursos de licenciatura. Ao longo dos seus mais de 50 anos, a Universidade vem colaborando de forma significativa para a formação de professores, tanto da educação básica quanto da educação superior.

Mesmo agregando tantas potencialidades, os cursos de licenciatura da instituição ainda necessitam de uma expansão em suas grades curriculares no que tange à educação inclusiva. Dos 13 cursos ofertados, apenas um tem uma disciplina voltada para as questões educacionais inclusivas em sala, que é o curso de licenciatura em química, que oferece a disciplina denominada de educação especial e inclusiva, em sua base comum com 30 horas de formação teórica. As licenciaturas em Matemática, Física, Ciências Biológicas, Educação Física, Letras Português, Letras Inglês e Letras Espanhol contemplam em seus planos pedagógicos apenas uma disciplina teórica de 60 horas, denominada Direitos humanos, diversidade e inclusão; além do curso de Sociologia, que trás em sua base curricular na formação básica a disciplina citada e oferece como disciplina eletiva estudos sobre Fundamentos da Educação Especial.

As licenciaturas em História e Geografia não contemplam em seus projetos pedagógicos nenhuma disciplina voltada para a inclusão em sala de aula. O curso de Geografia existe uma disciplina intitulada de Seminários Temáticos, de 30 horas, que oportuniza ao professor trazer temáticas atuais para discussão em sala, porém isso depende de cada professor que ministra a disciplina e não há uma obrigatoriedade de abordar especificamente sobre ensino inclusivo.

O curso de Pedagogia possui três disciplinas que abordam a educação inclusiva: Direitos humanos, Diversidade e Inclusão, sendo 50 horas teóricas e 10 práticas; e outras duas disciplinas denominadas Educação Especial I (com 48 horas teóricas, 06 horas práticas e 06 horas de aulas de laboratório) e Educação Especial II (com 18 horas teóricas, 06 horas práticas e 06 horas de laboratório).

Diante desse contexto, observa-se que apenas o curso de Pedagogia é o que dar mais ênfase a educação inclusiva, diferente das demais licenciaturas, onde as aulas passam a ser fragmentadas por professor, a partir do ensino fundamental anos finais, daí justifica-se também a dificuldade que tais professores encontram quando chegam para ministrar suas aulas e se deparam com um aluno deficiente, não sabem por onde começar, pois falta

formação básica. O professor é responsável por uma constante busca de conhecimento, mas a universidade deve subsidiar os incentivos e oferecer o mínimo.

4 METODOLOGIA

A pesquisa possui caráter exploratório, descritivo e explicativo, com abordagem qualitativa e quantitativa, investigando a percepção pedagógica dos alunos do curso de Geografia sobre a inclusão escolar. Conforme Minayo (1996, p.23), “A pesquisa é a atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade, é uma atitude e uma prática teórica de constante busca, que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”.

De acordo com o pensamento de Triviños (1995, p. 129), “A pesquisa qualitativa nas ciências sociais é também descritiva”. Esses tipos de pesquisa utilizam técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário, a observação sistemática ou a entrevista, que possibilitam obter dados de forma qualitativa aproximando o pesquisador do público alvo da pesquisa, permitindo obter dados que não seriam expressos em uma pesquisa quantitativa.

A pesquisa qualitativa, segundo Gil apud Silva (2004), “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números”. Permitindo, dessa forma, compreender a percepção dos sujeitos sobre os fenômenos.

A pesquisa será executada a partir do método materialismo histórico dialético dando subsídio para compreender o tema pesquisado. De acordo com Triviños (2008, p.51), o materialismo dialético é a base filosófica do marxismo, que busca dar explicações “coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento”.

A pesquisa bibliográfica foi o primeiro instrumento utilizado para a organização das ideias acerca do tema. Considerada importante em qualquer investigação científica, foi através dela que se obtiveram subsídios teóricos para fundamentar o trabalho, assim como a identificação do estágio atual do conhecimento referente ao tema até agora estudado.

Em seguida, realizou-se a coleta de dados junto aos alunos do curso de graduação que estejam matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado, investigando, a partir de questionários com perguntas objetivas e subjetivas (foi realizada uma pesquisa por meio de um formulário eletrônico, disponibilizado aos graduandos matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado) a percepção e os conhecimentos prévios destes relacionadas à inclusão em sala de aula, a deficiência visual, bem como sua formação, o que esperam do curso no contexto do tema em questão e outros aspectos relacionados à formação desses futuros professores.

O principal critério de seleção dos participantes, que compõem o universo da pesquisa, foi estar matriculado em uma das disciplinas de estágio obrigatório, pois se

subtende que estes já possuem discernimento, que podem ser obtidas por meio das leituras e do seu próprio sendo crítico. Estes se disponibilizaram em participar de forma voluntária. Os formulários, com perguntas objetivas e subjetivas, foram concedidos de forma *on-line*, e aplicados pelos próprios professores das disciplinas de estágio, pois os graduandos não estavam assistindo às aulas presencialmente. O Quadro 04 apresenta a distribuição de alunos participantes da pesquisa, por período do curso de Geografia.

Quadro 04: Quadro com o número de participantes da pesquisa por período.

Período	Número de graduandos matriculados
6º	22
7º	30
8º	11
9º	02
Total de participantes	65

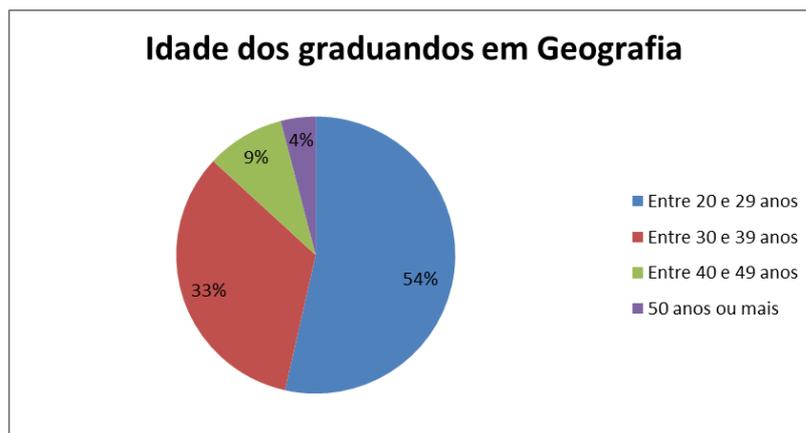
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Os questionários aplicados junto aos graduandos foram catalogados e, a partir da aplicação das técnicas de estatística descritiva, subsidiaram a elaboração de gráficos, que permitiram a melhor interpretação dos resultados. Este estudo foi realizado na Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, localizada na cidade de Campina Grande – PB.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa teve por objetivo traçar o perfil dos alunos matriculados no curso de licenciatura em Geografia – Campus I, bem como identificar o que estes conhecem acerca da deficiência visual no contexto escolar. Responderam ao formulário o total de 65 estudantes, de quatro períodos distintos, conforme as informações sintetizadas por meio do Gráfico 4.

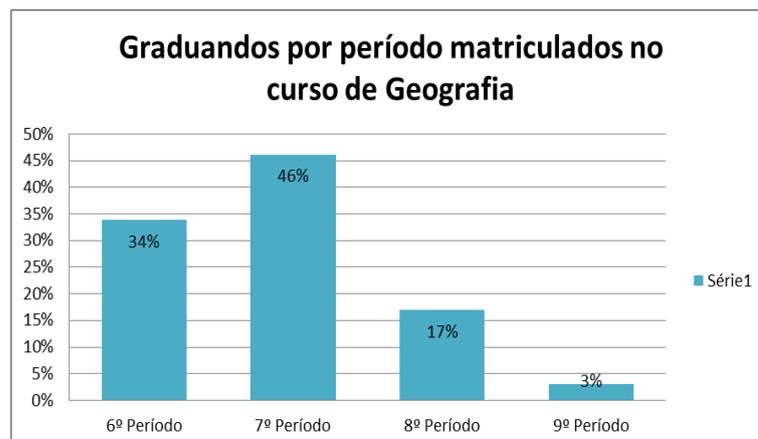
Gráfico 4: Idade dos matriculados nas disciplinas de estágio que responderam a pesquisa.



Fonte: Aplicação de questionário, GoogleForms – 2020.

Percebe-se que mais da metade dos alunos participantes possuem entre 20 e 29 anos, e outros 33% estão entre 30 e 39 anos, o que se subentende que os acadêmicos traçam um perfil de jovens adultos. A seguir, o Gráfico 5, apresenta a distribuição dos participantes da pesquisa, por período do curso.

Gráfico 5: Período no qual os alunos estão matriculados no curso de Geografia/UEPB.

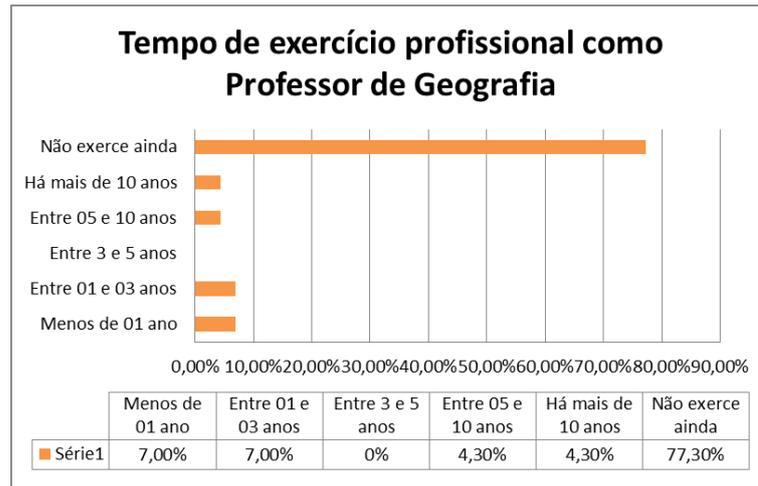


Fonte: Aplicação de questionário, Google Forms – 2020

A maioria dos alunos que responderam ao questionário estão em uma fase bastante avançado do curso, ou seja, já ultrapassaram os 50% da grade curricular. Esse dado é

importante, pois quanto maior o tempo de curso, mais capacidade de argumentar sobre o tema proposto, visto que as leituras e experiência acadêmica proporciona certa maturidade, ao ponto alguns graduandos já se encontrarem exercendo a docência, conforme pode ser compreendido a partir da resposta a questão que ensejou a realização do Gráfico 6.

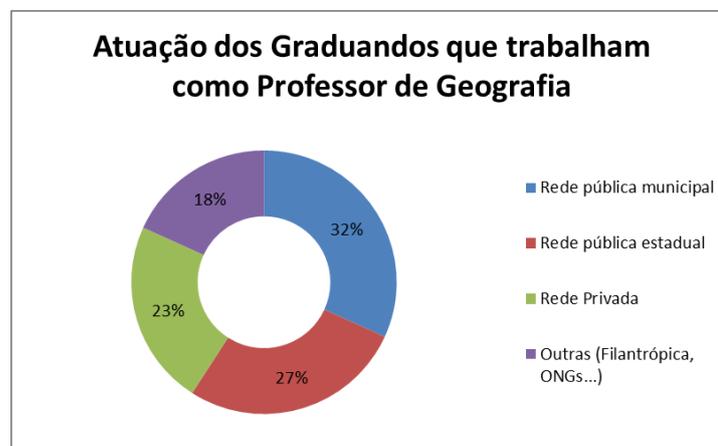
Gráfico 6: Tempo em que exerce a profissão de Professor de Geografia.



Fonte: Aplicação de questionário, GoogleForms - 2020

Verifica-se que a maioria dos graduandos que estão matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado ainda não exercem a função de professor de Geografia, assim o único contato que tiveram com a escola foi por meio da academia mesmo. Em sequência, o Gráfico 7 apresenta informações sobre as redes de ensino a que estes graduandos já exercem a atividade profissional.

Gráfico 7: Onde atuam os graduandos que já trabalham como Professor de Geografia.

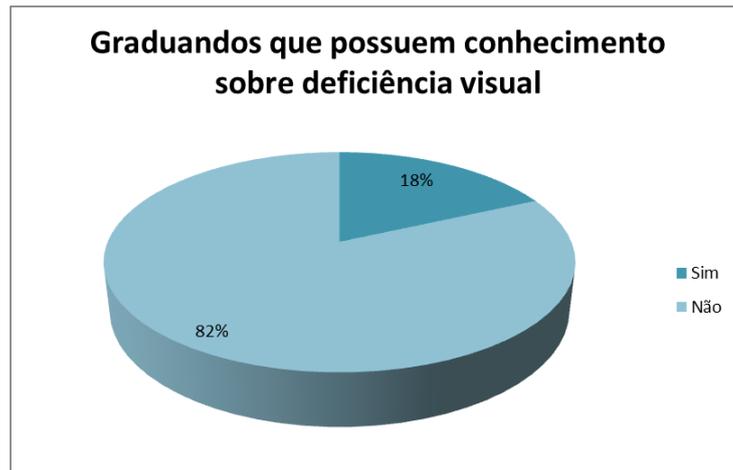


Fonte: Aplicação de questionário, GoogleForms – 2020

59% dos graduandos que já trabalham como Professor estão ministrando aula na rede pública de ensino, sendo em maior percentual na rede pública municipal.

A próxima questão tratou de investigar o conhecimento dos graduandos de Geografia sobre a deficiência visual no contexto escolar (Gráfico 8).

Gráfico 8: Graduandos que têm conhecimento sobre deficiência visual no contexto escolar.

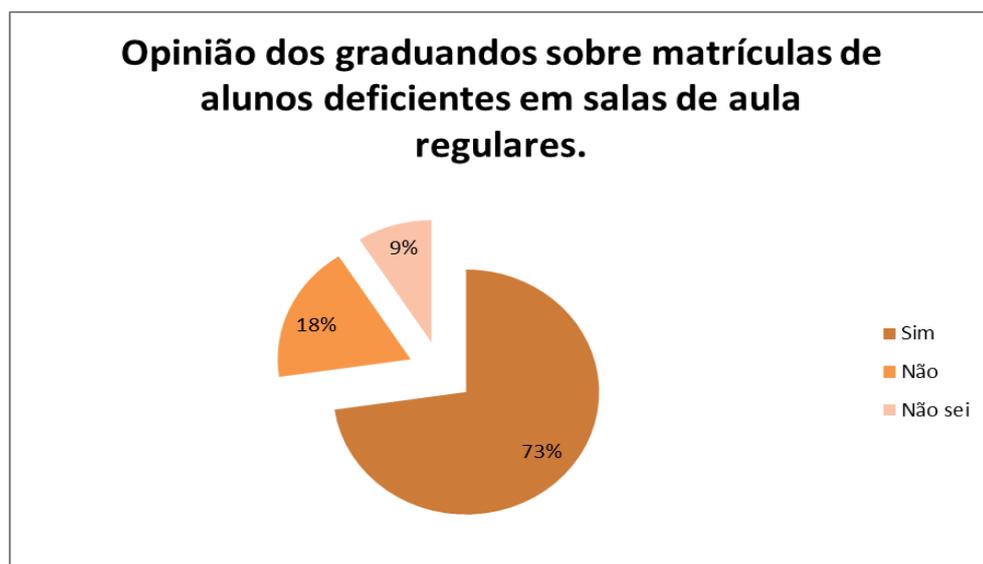


Fonte: Aplicação de questionário, GoogleForms - 2020

A maioria dos graduandos não conhecem o básico sobre o sistema braile ou o sorobã, sendo este primeiro crucial para a aprendizagem do aluno, sobretudo nas disciplinas de Ciências Humanas, pois é por meio do sistema braile que o deficiente visual escreve.

A próxima questão investigou a opinião dos graduandos sobre a inclusão dos deficientes visuais nas salas de aula regulares (Gráfico 9).

Gráfico 9: Concordância/discordância dos graduandos sobre matrículas de alunos deficientes em salas de aula regulares.



Fonte: Aplicação de questionário, GoogleForms – 2020

73% dos graduandos concordam que os alunos deficientes sejam matriculados em salas de aulas regulares, ou seja, que eles tenham contato direto e aprendam junto com outros alunos que não possuem deficiência. A seguir algumas narrativas dos graduandos quanto ao tema, quando lhes foi perguntado o motivo de sua concordância ou discordância:

GRADUANDO 1: *“Um aluno com deficiência necessita de um profissional especializado para atender as necessidades particulares do estudante. Como um professor que não tem formação especializada para lidar com estudantes com deficiência vai dar conta de turmas geralmente superlotadas? E até acredito que isso seja possível se melhorar a estrutura e contratar profissionais especializados para trabalhar em conjunto com os professores que não tem formação especializada para trabalhar com alunos com deficiência.”*

GRADUANDO 2: *“Em uma sala de aula regular o aluno tem oportunidade de inclusão e percepção dos desafios da rotina em sociedade. Ajudaria a superar diferenças e limites.”*

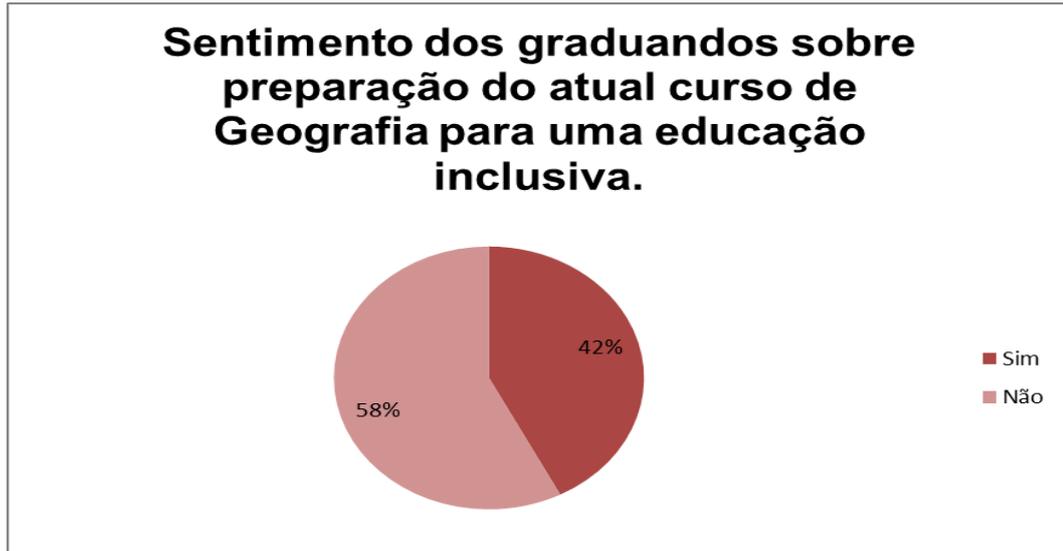
GRADUANDO 3: *“Discordo, porque a estrutura ainda é precária e não há suporte suficiente para inserir eles na sala regular.”*

GRADUANDO 4: *“Inclusão! Porém com capacitação dos docentes!”*

As falas dos graduandos 1 e 4, que concordam com a inclusão, mas, ao mesmo tempo, também demonstram uma preocupação com a capacitação dos profissionais que receberão alunos deficientes em suas salas de aula. Já o graduando 3 discorda abertamente apoiado na ineficiente estrutura da maioria das escolas do nosso sistema de ensino. Por fim, o graduando 2 concorda plenamente com a inclusão.

Na sequência, o gráfico 10 apresenta a forma como os graduandos do curso de Geografia da UEPB avaliam a formação construída no curso para lidar com a inclusão.

Gráfico 10: Graduandos que consideram que o curso de Geografia prepara para trabalhar com educação inclusiva.



Fonte: Aplicação de questionário, GoogleForms - 2020

A maioria dos graduandos acreditam que a matriz curricular vigente não os prepara para uma educação inclusiva, apoiados, sobretudo no fato do curso não possuir nenhuma disciplina específica na área de inclusão, apenas a disciplina de LIBRAS (Lei 5.626/2005), que só contempla um tipo de deficiência, e a escola como um ambiente heterogêneo deve ter profissionais preparados para receber todos os alunos. Abaixo, algumas sugestões dos alunos para melhoria do curso no sobre o tema em questão:

GRADUANDO 4: *“Poderia ser ofertado pela instituição disciplinas onde nós pudéssemos nos preparar para essa nova fase enfrentada pela educação, onde fossem mostradas metodologias específicas para cada tipo de deficiência e onde de forma concreta teríamos o resguardo de fazer algo realmente voltado a educação de alunos com algum tipo de deficiência.”*

GRADUANDO 5: *“Poderia ter componentes eletivos relacionadas à essa temática, a abordagem desse assunto ao longo dos componentes curriculares, realização de curso e oficinas integrando Geografia, recursos didáticos e inclusão.”*

GRADUANDO 6: *“Criar uma disciplina que possa passar para o discente todas as informações necessárias para receber um aluno com deficiência em sala.”*

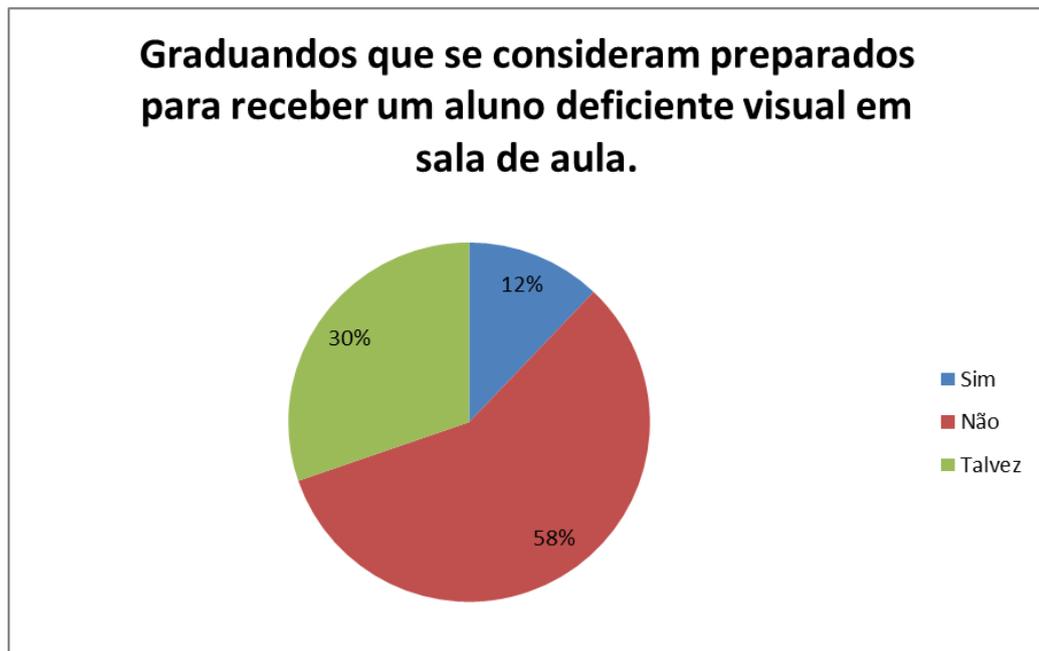
GRADUANDO 7: *“Poderia pensar em um componente direcionado para o deficiente visual assim como libras.”*

Destaca-se a necessidade que os alunos do curso de graduação em Geografia possuem pelo conhecimento da educação inclusiva. As salas de aula não são mais as mesmas, se fazendo necessário remodelar o ensino, mas para que haja mudanças é preciso

uma modificação na base que, nesse caso, é o próprio curso de licenciatura. Existem vários tipos de deficiência, seja física, mental ou cognitiva, o que faz com que impossibilite a criação de uma disciplina para cada tipo, mas o professor deve sair da universidade sabendo o básico, assim como adquire conhecimento para sua formação geral.

Em complemento as informações do gráfico 10, o gráfico 11 apresenta uma avaliação dos graduandos quanto a sua preparação para lidar com os deficientes visuais.

Gráfico 11: Nível de formação para trabalhar com deficientes visuais em sala de aula.



Fonte: Aplicação de questionário, GoogleForms - 2020

Os dados revelam que mais da metade dos graduandos participantes não se consideram preparados para receber um aluno com deficiência visual em sua sala de aula. Esse fato é um reflexo da formação, pois se eles não possuem conhecimento sólido sobre o assunto, automaticamente gera uma insegurança, que também está revelada nos outros 30% que responderam ao questionamento com um “talvez”.

Em continuidade, o Gráfico 12 apresenta a participação dos graduandos em projetos ou palestras sobre educação inclusiva.

Gráfico 12: Participação dos Graduandos em palestra ou projeto na UEPB sobre educação inclusiva.

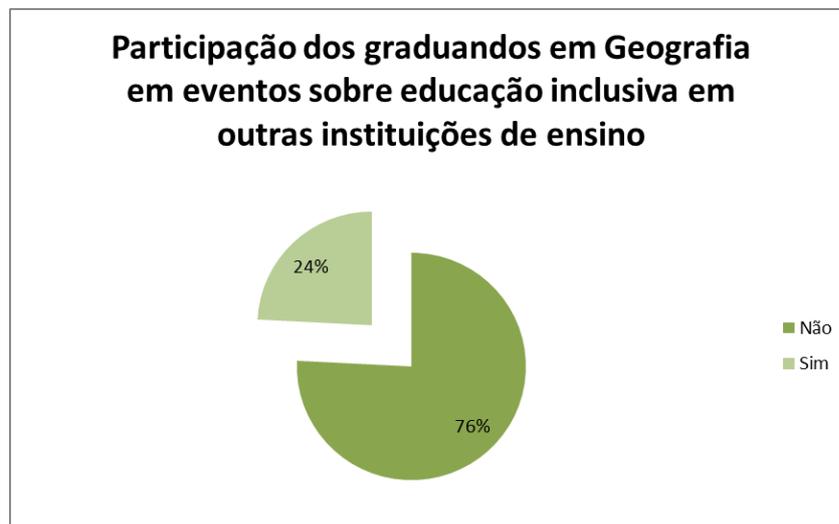


Fonte: Aplicação de questionário, GoogleForms - 2020

A maioria dos graduandos não participou de nenhuma palestra ou projeto sobre educação inclusiva ao longo do curso. Normalmente, esses eventos são realizados pelo Núcleo de Educação Especial da UEPB, ligado ao Departamento de Pedagogia o que, de certa forma, limita a participação dos alunos de outras licenciaturas, muitas vezes, por carência de informação e divulgação de programação. Vale salientar, que tal Núcleo tem programação permanente voltada para a temática, embora isso não isente cada Departamento de buscar promover tais acontecimentos, para que haja conhecimento propagado sobre o tema.

Buscando refinar esse diagnóstico sobre a formação dos graduandos para lidar com a inclusão, investigou-se se eles participaram de projetos ou palestras sobre o tema promovidas por outras instituições de ensino, os resultados encontram-se sintetizados no gráfico 13.

Gráfico 13: Participação dos graduandos em palestra ou projeto sobre educação inclusiva em outras instituições.



Fonte: Aplicação de questionário, GoogleForms - 2020

Comparando o gráfico 13 com o gráfico 14, observa-se que o percentual de graduandos que participaram de atividades extras curriculares em outras instituições de ensino é maior que o de graduandos que participaram em formações na UEPB, o que revela a necessidade que a instituição tem de suprir essa carência. Mesmo assim, o percentual dos graduandos que não participaram de nenhum evento relacionado ao tema ainda é alto, sendo necessário mais incentivo para estes graduandos por essa área do conhecimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formulação desta pesquisa permitiu compreender fatores históricos importantes sobre a deficiência visual no Brasil desde 1854, e o quanto tais fatores foram influenciados por eventos fruto das Convenções e Tratados Internacionais sobre Direitos Humanos, dos quais o Brasil é signatário. Mesmo ratificando várias convenções, ainda é comum no Brasil adotarem-se práticas e modelos educacionais que não condizem com a realidade dos alunos, o que não é exceção quando se trata da inclusão educacional.

Diante do avanço dos estudos e do constante crescimento do número de matrículas de alunos com deficiência visual no Brasil, sendo necessário que as universidades acompanhem esse progresso e forme a contento os seus graduandos. Por outro lado, está se tornando comum o debate sobre educação inclusiva, publicações e estudos, porém infelizmente, na prática, ainda é necessário caminhar bastante, por inúmeros motivos, seja por falta de formação de base e continuada dos docentes, seja por questões de infraestrutura das escolas ou, até mesmo, por falta de recursos pedagógicos.

Os dados apresentados nesta pesquisa revelam que, dos alunos de graduação do curso de Geografia que já atuam em sala de aula, a maioria deles (59%) estão em escolas públicas, sobretudo escolas da rede municipal e muitos desses graduandos também não se sentem preparados para receber um aluno deficiente visual em sala de aula. Além do mais, também não possuem nenhum conhecimento acerca da deficiência em questão, nem o básico.

Outro quesito que chama atenção é a preocupação dos graduandos com o suporte que a universidade oferece, muitos opinaram como sugestão para melhoria do curso a criação de uma disciplina específica sobre Educação inclusiva. Não é saudável para educação que apenas o curso de Pedagogia aprofunde os conhecimentos acerca da inclusão, pois isso reflete diretamente nas salas de aula e no ensino como um todo. Os números das matrículas no ensino fundamental anos finais e, sobretudo, no ensino médio são menores que a educação infantil e o ensino fundamental anos iniciais, a evasão é um dos fatores que justificam esse fato. Os professores do ensino médio não precisam conhecer e aplicar esses conhecimentos sobre inclusão tanto quanto os professores dos anos iniciais?

Apenas o curso de licenciatura em química, na UEPB – Campus I oferece uma disciplina obrigatória voltada para educação inclusiva, as demais licenciaturas oferecem como uma disciplina optativa ou então compartilhada com outros conteúdos como Direitos humanos e Diversidade, por exemplo. Porém, na realidade do contexto escolar, o professor

não optará por ter ou não um aluno com deficiência, ele simplesmente terá e, para isso, precisa do mínimo de conhecimento.

Por fim, apresenta-se como necessidade urgente que a UEPB – Campus I reformule as grades curriculares de seus cursos de licenciatura e invista em debates com vistas a realidade de que a educação inclusiva também está presente nas escolas, não sendo tratada como uma opção, pois a inclusão é um direito, uma garantia fundamental a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, D, do N. F. de. **A Cartografia Tátil como processo de Inclusão no ensino regular**: um estudo de caso etnográfico. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/tede/3270/2/PDF%20-%20D%C3%A9bora%20do%20Nascimento%20Fernandes%20de%20Alencar.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2021.
- AMPUDIA, R. O que é deficiência visual? **Revista Nova escola**. 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/270/deficiencia-visual-inclusao>. Acesso em: 07 abr. 2019.
- ANDRADE, C. C. dos S.; FERNANDES, E. M. Produção e Adaptação de Material Didático para Apoiar Aluno Deficiente Visual no Ensino da Computação em Curso de Graduação na Modalidade EaD. XIX CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 2013. **Anais...** Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2013/cd/118.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2019.
- ARRIADA, E.; NOGUEIRA, G. M.; VAHL, M. M. A Sala de Aula no Século XIX: Disciplina, Controle, Organização. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 17, n. 2, p.37-54, ago. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/1649/1025>. Acesso em: 07 abr. 2019.
- BRASIL. BNCC, Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 abr. 2021.
- BRASIL. **Cartilha Viver Sem Limite**. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/Fernanda/Desktop/cartilha-viver-sem-limite-plano-nacional-dos.pdf>. Acesso em: 30 maio 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 30 maio 2015.
- CARLOS, A. F. A. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, p. 72-112, 2000.
- CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, Escola e construção de conhecimento**. São Paulo: Papirus, 2001.
- COSTA, J. M. **O ensino de química em uma perspectiva inclusiva**: proposta de adaptação curricular para o ensino da evolução de modelos atômicos. 2018. 59f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Universidade Federal da Paraíba, UFPB, Areia, 2018. (Graduação em Química).

COSTA, J. M. da *et al.* Compreendendo a deficiência: O que é a cegueira e a baixa visão? In: FARIAS, A. Q. de. **Curso de aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado**: Programa Forma/Ação docente na área de deficiência visual. João Pessoa: UFPB, 2018. p. 144.

DALLABONA, K. G. Inclusão de Deficientes Visuais no Curso Superior na Educação a Distância. XVII CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Anais...** 2011. Disponível em: Acesso em: 07 abr. 2019.

FARIAS, A. Q. de. **Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Educacional Especializado**: Programa de FORMA/AÇÃO docente na área de deficiência visual. João Pessoa, 2018. 144f.

FONSECA, L.; LIMA, C. **Paralisia cerebral**: neurologia, ortopedia, reabilitação. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IBGE. **Cartilha do Censo 2010**. 2012. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR. Disponível em: <https://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2019.

INSTITUTO RODRIGO MENDES (org.). **Material complementar para reelaboração dos currículos: Educação Especial/Inclusiva**. São Paulo: Movimento Pela Base, 2019. Color. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/04/guia_bncc_complemento_educacao_inclusiva_Rodrigo_Mendes.pdf. Acesso em: 01 jun. 2020.

JANUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

LIMA, P. C.; FONSECA, L. P. Recursos táteis adaptados ou construídos para o ensino de deficientes visuais. In: XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 13., 2016, São João del Rei. **Anais...** . São João del Rei: Unirede, 2016. p. 1 - 15. Disponível em: https://ldi.eadufes.org/arquivos/artigoLDI_recursos-tateis-adaptados-ou-construidos-para-o-ensino-de-deficientes-visuais.pdf. Acesso em: 07 abr. 2019.

LOCH, R. E. N. Cartografia tátil: mapas para deficientes visuais. **Portal da Cartografia**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 35-58, maio 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/portalcartografia/article/view/1362/1087>. Acesso em: 31 maio 2020.

MARTINS, A. F. As artes visuais e a educação inclusiva. In: _____. **Arte sem barreiras: educação, arte e inclusão**. Caderno de Textos: Funarte, 2002.

MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação Especial no Brasil História e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 231 p.

MEDEIROS, A. K. G. de et al. A cartografia Tátil e a inclusão. In: LIRA, S. M. de (org.). **A educação geográfica a serviço da inclusão: trabalhando o espaço com estudantes videntes e cegos**. Campina Grande: Edufcg, 2019. p. 45-66.

MELLO, H. de; MACHADO, S. A formação histórica da educação para cegos no Brasil: uma análise contextualizada das leis do Império à República. In: 1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 1., 2017, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Edipucrs, 2017. p. 26 - 40. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/i-seminario-luso-brasileiro-de-educacao-inclusiva/assets/artigos/eixo-1/completo-2.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2019.

MENDES, R. A.; SOUSA, E. da S; PEREIRA, A. J. A importância da categoria lugar no ensino de Geografia: um estudo de caso na Escola Estadual Modelo em Araguaína – to. **RTG - Revista Tocantins de Geografia**, Araguaína, v. 11, n. 6, p.153-169, set. 2017.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1992.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS); BANCO MUNDIAL. **Relatório mundial sobre a deficiência**. Trad. Lexicus Serviços Linguísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf. Acesso em: 07 abr. de 2019.

PITANE. **Portal de informações sobre tecnologia assistiva para pessoas com necessidades especiais**. PUC Minas. Disponível em: http://www.contagem.pucminas.br/pitane/index.php?option=com_content&view=section&layout=blog&id=9&Itemid=68. Acesso em 10 abr. de 2019.

RÉGIS, T. C.; CUSTÓDIO, G. A.; NOGUEIRA, R. E. Materiais didáticos acessíveis: mapas táteis como ferramenta para a inclusão educacional. In: COLÓQUIO DE CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES, 7, 2011. Vitória. **Anais...** Vitória, 2011. p. 598-612. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330398379_Materiais_didaticos_acessiveis_mapas_tateis_como_ferramenta_para_a_inclusao_educacional. Acesso em: 31 de mar. De 2021.

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação Ideau**, Quatro Irmãos, v. 12, n. 5, p.2-13, dez. 2010. Semestral. Disponível em: https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/168_1.pdf. Acesso em: 07 abr. 2019.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SÁ, E. D. *et al.* **Atendimento Educacional Especializado**. 2007. Formação continuada a distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf. Acesso em: 11 jun. 2020.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. 3º ed. São Paulo: Hucitec, 1994.

SILUK, A. C. P. (org.). **Atendimento educacional especializado:** contribuições para a prática pedagógica. 1ed. Santa Maria: UFSM, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014.

SILVA, C. R. de O. e. Metodologia e organização do projeto de pesquisa. **Guia Prático.** Disponível em: <http://www.ufop.br/demet/metodologia.pdf>. Acesso em: 02 de abr. 2019.

SOUZA, E. M. de *et al.* A cartografia Escolar nas séries iniciais: ensinando Geografia para estudantes com deficiência visual. In: LIRA, S. M. de (org.). **Educação Geográfica a serviço da inclusão:** trabalhando o espaço com estudantes videntes e cegos. Campina Grande: Edufcg, 2019. p. 67-82.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

TUAN, Yi Fu. **Espaço e Lugar:** a perspectiva da experiência. Trad. Lívia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983. Disponível em: <http://www.artvisualensino.com.br/index.php/textos/category/16-textos>. Acesso em: 12 set. 2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf. Acesso em: 02 abr. 2019.

VYGOTSKY *et al.*, L. V. et al. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução: Maria da Penha Vilallobos. São Paulo: Ícone, 1989.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

1. Idade: _____
2. Período em que está matriculado: _____
3. Já exerce a profissão de professor de Geografia?
() Sim. () Não.
4. Há quanto tempo exerce a profissão de professor (a) de Geografia?
5. Possui conhecimento sobre deficiência visual? Já conviveu com algum deficiente visual? Seja na escola enquanto aluno, ou em outro ambiente. Relate sua experiência.
6. Qual sua opinião acerca da inclusão escolar?
7. Você considera que o seu atual curso de geografia prepara os seus graduandos para uma educação inclusiva?
() sim () não Por quê?
8. Você se considera preparado para receber um aluno deficiente visual em sua sala de aula?
() Sim. () Não.
9. Você já participou de alguma palestra/projeto na UEPB sobre educação inclusiva?
() Sim. Qual? Ano? _____
() Não.
10. Você já participou de alguma palestra/projeto sobre educação inclusiva em outra instituição de ensino ou em outro local?
() Sim. Qual? Ano? _____
() Não.
11. Deixe uma sugestão que possa melhorar o curso de geografia da UEPB no contexto de sua formação para inclusão escolar.