



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA (PPGG) MESTRADO EM  
GEOGRAFIA

**JOHNNY TRINDADE DE ASSIS**

**PRÁTICA DOCENTE E OS DESAFIOS DA GEOGRAFIA NO ENSINO ESPECIAL:  
UM OLHAR PARA A APAE DE PALMAS - TO  
TEACHING PRACTICE AND THE CHALLENGES OF GEOGRAPHY IN SPECIAL  
EDUCATION: A LOOK AT APAE IN PALMAS - TO**

Porto Nacional/TO

2024

JOHNNY TRINDADE DE ASSIS

**PRÁTICA DOCENTE E OS DESAFIOS DA GEOGRAFIA NO ENSINO ESPECIAL:  
UM OLHAR PARA A APAE DE PALMAS - TO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal do Tocantins-UFT, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Geografia.

Orientador: Dr. José Gilberto de Souza  
Coorientador: Dr. Atamis Antônio Foschiera

Porto Nacional/TO

2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

A848p    Assis, Johnny Trindade de.  
          Prática Docente e os Desafios da Geografia no Ensino Especial::  
          Um olhar para a APAE de Palmas - TO. / Johnny Trindade de Assis. –  
          Porto Nacional, TO, 2024.  
          131 f.  
  
          Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do  
          Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-  
          Graduação (Mestrado) em Geografia, 2024.  
          Orientador: José Gilberto de Souza  
          Coorientador: Atamis Antônio Foschiera  
  
          1. Ensino de Geografia. 2. Educação de Pessoas com  
          Deficiência. 3. Prática docente. 4. APAE. I. Título

**CDD 910**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

# FOLHA DE APROVAÇÃO

JOHNNY TRINDADE DE ASSIS

PRÁTICA DOCENTE E OS DESAFIOS DA GEOGRAFIA NO ENSINO ESPECIAL:  
UM OLHAR PARA A APAE DE PALMAS - TO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal do Tocantins-UFT – Campus Universitário de Porto Nacional. Foi avaliado para obtenção do título de Mestre em Geografia e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de aprovação: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. José Gilberto de Souza (orientador), (PPGG/UFT)

---

Prof. Dr. Atamis Antônio Foschiera (coorientador), (PPGG/UFT)

---

Prof. Dra. Mariléia de Oliveira Bispo (PPGG/UFT)

---

Prof. Dra. Ângela Massumi Katuta (Universidade Federal do Paraná/Litoral)

Dedico este trabalho à Deus, que em todos os momentos da minha vida se faz presente, dando discernimento e forças para atingir os objetivos tão almejados. Dedico aos meus avós Leônidas Ribeiro e Eurydice da Luz (*in memoriam*), que sentiam uma satisfação enorme com as conquistas dos seus filhos e netos, principalmente na área da educação, algo que devido às adversidades da vida não tiveram acesso.

*Cada pessoa é, em maior ou menor grau,  
o modelo da sociedade, ou melhor, da  
classe a que pertence, já que nela se  
reflete a totalidade das relações sociais.  
(Vygotski, 1996, p. 368)*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela vida e pela oportunidade em evoluir sempre, por permitir que eu vivencie esses momentos de estudos e principalmente por colocar em minha vida pessoas que deixaram a caminhada mais leve.

Aos familiares que conforme suas condições, também contribuíram para que essa etapa fosse conquistada, em especial, a minha mãe Vanessa, que nunca mediu esforços para me dar educação e qualidade de vida.

Ao orientador Professor Doutor José Gilberto de Souza e ao coorientador o Professor Atamis Antônio Foschiera, um agradecimento especial, que em momentos de ansiedade souberam conduzir o trabalho com paciência, compreensão e competência, me dando confiança para conclusão da pesquisa.

As Professoras Doutoras Mariléia de Oliveira Bispo (UFT) e Ângela Massumi Katuta (UFP-litoral), que compuseram a banca examinadora, a quem tenho muita admiração e carinho, que desde a primeira apresentação ainda no projeto de pesquisa sempre me apoiaram e contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento do trabalho e meu crescimento pessoal e profissional.

Um agradecimento especial a Poliana, secretária do Programa sempre atenciosa e disposta a ajudar nos momentos de dúvida.

A Escola Especial Integração de Palmas – APAE, pelo acolhimento, por ter permitido a realização da pesquisa em seu ambiente escolar. Estendo os agradecimentos aos professores da instituição APAE que contribuíram por meio da participação das reuniões realizadas e das respostas nos questionários, esse trabalho em conjunto foi fundamental.

Aos colegas de Mestrado que sempre se mostraram dispostos a ajudar, em especial aos amigos Natanael e Gabriel com quem mais pude compartilhar experiências durante a escrita da dissertação, uma ajuda mútua que só reforçou a importância dos laços afetivos para realizar uma trajetória mais serena.

Agradeço à Secretaria da Educação do Tocantins e a Federação das APAES no Tocantins pelo fornecimento de dados para realização do trabalho. A técnica da Educação Especial Gabriela Araújo da Regional de Ensino de Dianópolis que mesmo a distância sempre se mostrou disposta a contribuir com cessão de materiais e documentos que muito foram úteis.

Ao amigo Eduardo Pires que ainda na fase de inscrição do Projeto de Pesquisa para seleção do mestrado muito me ajudou com a leitura e revisão do material. Ao também amigo desde a época da graduação em Geografia o Luiz Marques, sempre apoiando e sendo meu desafogo em caso de dúvidas e desabafos. Enfim, a todos os amigos, que se fizeram presentes em minha vida proferindo palavras de incentivo, encorajamento e afeto no decorrer dessa caminhada acadêmica. A todos, o meu muito obrigado!



## RESUMO

A educação especial é um tema bem presente no âmbito das discussões educacionais, o que torna essencial refletir o papel do professor nesse processo de inclusão. A respectiva pesquisa teve como objetivo analisar a prática docente de professores que atuam na educação especial e seus desafios para ensinar Geografia nas turmas de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental e 4º Período do 1º segmento da EJA da Escola Especial Integração de Palmas – APAE. Buscou também, conhecer o perfil de formação docente dos professores que ministram a disciplina de Geografia e quais as práticas metodológicas são utilizadas para trabalhar os conteúdos geográficos; assim como, identificar as principais dificuldades enfrentadas por estes professores com alunos com deficiência e para isso se fez necessário analisar a composição curricular de Geografia aplicada na APAE. A fundamentação deste trabalho pautou-se em um levantamento bibliográfico e revisão de literatura de autores que tinham como premissa o debate acerca de conceitos e categorias baseado na formação de professor, ensino de Geografia, currículo, prática docente, educação especial e outros importantes para a pesquisa. Nesse sentido, este estudo seguiu uma abordagem qualitativa com aplicação de questionário aos professores que atuam na unidade escolar e nas respectivas turmas foco do trabalho. Em posse dos materiais utilizou-se para sistematização e análise de dados a técnica da análise de conteúdos de Bardin, o que gerou três dimensões de análise: dimensão de formação, a dimensão de conteúdo e a dimensão da prática docente. Por fim, os resultados aqui obtidos, permitiram considerar a eficiência e eficácia da pesquisa ao que foi proposto, visto que, ela traz proposições para maiores discussões de um tema tão pouco discutido no cenário acadêmico, principalmente na Geografia, a questão da educação das pessoas com deficiência. A partir da análise da prática docente foi possível refletir como o ensino da Geografia é trabalhado nessa modalidade, e abre um leque de reflexões sobre a formação de professores para atuarem na educação de pessoas com deficiência.

**Palavras-chaves:** Ensino de Geografia. Educação de Pessoas com Deficiência. Prática docente. APAE.

## ABSTRACT

Special education is a very present topic in educational discussions, which makes it essential to reflect on the role of the teacher in this inclusion process. The respective research aimed to analyze the teaching practice of teachers who work in special education and their challenges in teaching Geography in 4th and 5th year classes of Elementary School and 4th Period of the 1st segment of EJA at Escola Especial Integração de Palmas – APAE. It also sought to know the teaching training profile of teachers who teach the geography subject and which methodological practices are used to work on geographic content; as well as, identifying the main difficulties faced by these teachers with students with disabilities and for this it was necessary to analyze the curricular composition of Geography applied at APAE. The basis of this work was based on a bibliographical survey and literature review of authors whose premise was the debate about concepts and categories based on teacher training, Geography teaching, curriculum, teaching practice, special education and others important to search. In this sense, this study followed a qualitative approach with the application of a questionnaire to teachers who work in the school unit and in the respective classes that are the focus of the work. Once in possession of the materials, Bardin's content analysis technique was used to systematize and analyze data, which generated three dimensions of analysis: training dimension, content dimension and teaching practice dimension. Finally, the results obtained here allowed us to consider the efficiency and effectiveness of the research proposed, since it brings propositions for further discussions on a topic that is so little discussed in the academic scenario, especially in Geography, the issue of people's education with disabilities. From the analysis of teaching practice, it was possible to reflect on how the teaching of Geography is worked in this modality and opens up a range of reflections on the training of teachers to work in the education of people with disabilities.

**Key-words:** Teaching Geography. Education of People with Disabilities. Teaching practice. APAE.

## LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1: Número de matrículas de alunos com deficiência no estado de Tocantins no período de 2017-2021.....	41
Quadro 1: Estrutura Curricular para o Ensino Fundamental, Anos iniciais em Regime de Tempo Integral.....	69
Quadro 2: Delineamento do Plano de Pesquisa .....	81
Quadro 3: Unidade de contexto .....	83
Quadro 4: Perfil profissional dos professores da APAE-Palmas .....	87
Quadro 5: Conteudos mai citados pelos professores no questionário .....	90
Quadro 6: As principais deficiências que compõem a turma.....	96

## **LISTA DE FIGURAS E MAPA**

Figura 1 – Mapa de Distribuição das APAES no estado do Tocantins .....	47
Figura 2 – Estruturação da Escola Especial Integração de Palmas-APAE .....	77
Mapa 1 – Localização do Município de Palmas-TO .....	76

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AACD – Associação de Assistência à Criança Defeituosa

a.C – Antes de Cristo

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AH – Altas Habilidades

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

Art. – Artigo

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

°C – Grau Celsius

CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE – Conselho Estadual de Educação

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CFE – Conselho Federal de Educação

Clideme – Clínica de Diagnóstico e Terapia dos Distúrbios do Desenvolvimento Mental

CNAS – Conselho Nacional de Assistência Social

CNE – Conselho Nacional de Educação

CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

CP – Coordenador Pedagógico

D. – Dom

DCT – Documento Curricular do Tocantins

DCT – Diretrizes de Cooperação Técnica

DR – Doutor

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EE – Ensino Especial

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

FENAPAE – Federal Nacional da APAE

IBC – Instituto Benjamim Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

Km<sup>2</sup> – Quilômetros quadrado

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

Nº – Número

NARC – National Association for Retarded Children

ODS – Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

Org – Organização

Pág – Página

PCD – Pessoa com Deficiência

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PEE – Professor da Educação Especial

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

PPGG – Programa de Pós-graduação em Geografia

PPP – Projeto Político Pedagógico

SD – Superdotação

SECAD – Secretaria da Educação

SECADI – Secretaria de Formação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEE – Sistema Estadual de Educação

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SGE – Sistema de Gestão Escolar

SRE – Superintendência Regional de Ensino

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TO – Tocantins

UE's – Unidades Escolares

UFT – Universidade Federal do Tocantins

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	16
CAPÍTULO I – HISTÓRIA DO ENSINO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: DA ANTIGUIDADE A CONTEMPORANEIDADE .....	21
1.1 Educação Especial no contexto histórico do Brasil.....	27
1.2 Legislação da Educação Especial no cenário internacional .....	31
1.3 Legislação da Educação Especial no Brasil .....	35
1.4 Percurso da Educação Especial no Estado do Tocantins .....	40
1.5 História da APAE: trajetória nacional ao regional .....	44
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO COMO PILAR DE INCLUSÃO DO INDIVÍDUO .....	50
2.1 Ensino de Geografia e a Educação Especial .....	58
2.2 Geografia na Proposta Curricular para alunos com Deficiência .....	63
CAPÍTULO III – PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO ENSINO ESPECIAL .....	71
3.1 A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Palmas no contexto da pesquisa .....	75
3.2 Operacionalização da Pesquisa .....	78
3.3 Perfil dos professores da APAE .....	85
3.3.2 Dimensão de Análise: Dimensão de Conteúdo .....	90
3.3.3 Dimensão de Análise: Dimensão da Prática Docente .....	95
3.4 Análise das Dimensões .....	103
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	105
REFERÊNCIAS .....	111
APÊNDICES .....	119
ANEXO .....	127

## 1 INTRODUÇÃO

A educação para pessoas com deficiência (PcD) vem crescendo como uma das temáticas mais presentes no cenário de debates da educação brasileira, no entanto, ainda é vista como assistencialista aos deficientes e não como caminho natural para o processo de aprendizagem. Não obstante, a educação para pessoas com deficiência tem que ser compreendida como uma modalidade de educação que se caracteriza por ser diversa, com características próprias e dotada de recursos e prestação de serviços educacionais singulares preparados para apoiar e auxiliar na formação desses alunos.

Refletir sobre a sua importância no processo de inclusão é também compreender o seu papel enquanto facilitadora para a socialização, o que permite aos indivíduos conviverem com qualidade no espaço social. Isso porque entende-se que a educação pode ser a principal base da vida social, ela pode transformar, ampliar e expandir a cultura, permite a construção de saberes para o exercício da cidadania. Nessa dinâmica destaca-se o papel do professor enquanto responsável pelo ensino inclusivo.

No Brasil, embora tenha sofrido algumas alterações, com iniciativas de adoção de um sistema único de educação, a educação especial ainda é organizada a partir de um atendimento especializado de modo substitutivo às escolas regulares. Com compreensões díspares, e modalidades que impulsionaram a criação de diferentes instituições, como por exemplo, as escolas especiais que assumiram a responsabilidade de construção de processos educativos para estes grupos sociais ao longo dos anos. O registro de atendimento às pessoas com deficiência teve início no período imperial, mas é em meados do século XX, em 1954 que foi fundada a Associação de Pais e Amigos do Excepcionais – APAE, tornando-se a partir de então a instituição referência em educação especial no país. (MEC, 2014)

Assim, é notório perceber que o direito à educação da pessoa com deficiência no Brasil em instituição especializada é recente, em consequência disso, as políticas públicas voltadas para esse público são construídas com o objetivo de ofertar a garantia efetiva de igualdade tanto de direito como de oportunidades, buscando o combate ao preconceito e maior acessibilidade.

Partindo dessa premissa, o interesse pela escolha do tema partiu da necessidade de compreender como se dá a prática docente na educação especial,



com um olhar voltado para Escola Especial Integração de Palmas-APAE, localizada na cidade de Palmas no estado do Tocantins. Nessa perspectiva, pautou-se por analisar os desafios que os professores enfrentam para ensinar Geografia para alunos com deficiência.

Num panorama mais abrangente, o tema auxilia a repensarmos essa modalidade educativa, especificamente como ela vem sendo trabalhada junto esse público tão específico e diverso, além de auxiliar a adensar discussões inclusive no meio acadêmico nos cursos de formação inicial de professores, refletindo em que momento a educação de pessoas com deficiência é trabalhada no currículo, tendo em vista que, em sua vida profissional na docência, em algum momento esse profissional irá se deparar com essa realidade e necessidade de inclusão.

Baseado na relevância já citada para escolha do tema, é fundamental compartilhar minhas reflexões que foram construídas a partir do meu primeiro contato com a educação especial ocorrido no ano de 2015 na APAE de Palmas onde atuo como professor até o presente momento. Essa nova experiência continua recheada de desafios ao se trabalhar com esse público tão específico. Tal realidade gerou memórias e reflexões de toda trajetória formativa. Desde quando ainda estudante no curso de Licenciatura em Geografia nos anos de 2003 a 2006, no Campus de Porto Nacional, assim como, após a graduação como professor regente, atuando na coordenação pedagógica e como assessor de currículo de Geografia, em nenhum desses momentos obtive qualquer preparação para atuar nessa modalidade de ensino, o que se tornou um exercício diário da minha prática docente impondo-me diversos desafios – epistemológicos, éticos, metodológicos e pedagógicos.

A realização dessa pesquisa abriu novas perspectivas sobre a temática, como também, mostrou-se fundamental na reflexão sobre a minha atuação enquanto profissional docente, tendo em vista o foco principal de análise ter sido realizado numa instituição especializada o que proporcionou obter uma visão acerca da diversidade educacional que se apresenta no país e que não pode ser ignorada.

Pensar a educação de pessoas com deficiência é também incluir o corpo docente que atua diretamente com esses indivíduos. Tal peculiaridade revela que a questão da formação inicial desses professores, assim como a realização de formações continuadas deve compor o debate, e todas vão ao encontro de se estabelecer uma prática profissional que permita o desenvolvimento docente no

cotidiano escolar. Considerando essas características foram projetados os seguintes questionamentos: Qual é o perfil da formação docente dos professores que trabalham a Geografia em sala de aula? De que maneira os professores ensinam o conteúdo geográfico e de que forma ele contribui para o desenvolvimento cognitivo dos alunos? Quais são os referenciais pedagógicos curriculares (Fundamentos Epistemológicos da Educação e da Psicologia da Aprendizagem) utilizados pela escola de ensino especial?

A partir dessas indagações, a pesquisa teve como principal objetivo analisar a prática docente de professores que atuam na educação especial e seus desafios para ensinar Geografia nas turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e 4º Período do 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Especial Integração de Palmas – APAE. No sentido de perscrutar esses objetivos investigou-se o perfil de formação dos professores que ensinam Geografia e quais as práticas metodológicas eles mobilizam para trabalhar os conteúdos geográficos; visando identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores no ensino da Geografia com alunos com deficiência. Nesse sentido, evidenciou-se a necessidade de também conhecer a composição curricular de Geografia da APAE para analisar qual material tem se colocado como apoio pedagógico e em que medida se vinculavam às diferentes deficiências do alunado.

Para realização deste trabalho se tornou essencial estabelecer alguns recortes metodológicos para consolidação da pesquisa. Sendo assim, na escala temporal os dados obtidos para análise foram baseados no 2º semestre do ano letivo de 2023, tendo como local de coleta de dados a Escola Especial Integração de Palmas-APAE no estado do Tocantins. Foram selecionados os docentes de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e 4º Período do 1º segmento da EJA, regentes das turmas foco deste estudo. A opção por estas turmas se estabeleceu por conta de que se tratava de classes com diversidade de deficiências, com alunos com maior tempo de permanência na instituição, o que auxiliaria a verificar as metodologias que os professores se baseiam para ensinar.

A consolidação da pesquisa no aspecto teórico, iniciou-se a partir de um levantamento bibliográfico, seguido da revisão de literatura acerca dos principais conceitos e categorias vinculados à problemática da pesquisa (formação de professor, ensino de Geografia, currículo, prática docente, educação especial e outras categorias importantes relativas à pesquisa). Seguiu-se ainda o levantamento

dos instrumentos jurídicos que normatizam a educação especial (leis e estatutos) e que visam garantir os direitos da Pessoa com Deficiência (PcD). A análise empírica deu-se pela observação das regências, a elaboração e aplicação de questionários com perguntas abertas e fechadas (Apêndice B) as quais foram sistematizadas e analisadas tendo como referência os instrumentos da metodologia de análise de conteúdo apresentados por Bardin (1977).

A amostra total prevista era de 09 (nove) professores, todos lotados na APAE, no entanto, a pesquisa foi realizada com 07 (sete), tendo em vista que um participante declinou da colaboração e outro entrou de licença para cuidados médicos no período de coleta de dados. É importante salientar que normalmente em caso de falta do professor (atestado médico, licença ou no cotidiano), dificilmente é enviado um professor substituto para assumir a turma, os alunos são distribuídos para outras salas até o retorno do professor responsável, uma vez que a instituição não dispõe de recursos orçamentários para contratação. As aplicações dos questionários foram realizadas individualmente e garantiu-se a preservação do sigilo, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). (Apêndice A)

Em posse dos dados, realizamos o processo de sistematização dessas informações, tendo como referência a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), o que exigiu a organização dos materiais, em uma etapa definida como pré-análise. Esse caminho metodológico exigiu uma sequência de etapas. Assim, a partir do objetivo proposto foi elaborado o Delineamento do Plano de Pesquisa, para na sequência iniciar a análise de conteúdo, ou seja, a definição das unidades de análise, divididas em unidades de registro e de contexto.

Na unidade de registro o Tema foi selecionado tendo como referência os objetivos da pesquisa, pois eles apresentam as motivações no que tange as opiniões, valores entre outros (BARDIN, 1977). Já na unidade de contexto, nos baseamos nos questionários. Assim, os seguintes aspectos foram considerados: Perfil profissional; Tempo de experiência na Educação Especial; Desafios de trabalhar Geografia na Educação Especial; Seleção dos conteúdos e Prática docente.

Após organização dessa etapa foi possível a criação de três dimensões: da formação; do conteúdo e da prática docente. A partir delas foi possível conhecer o perfil profissional de cada sujeito participante da pesquisa e em que medida suas ações individuais estão inseridas no processo de ensino da Geografia para trabalhar

com alunos com deficiência. Foi possível ainda compreender como se dá a interação do educador com os objetivos pedagógicos, os conteúdos geográficos e como isso influencia na sua prática docente.

O presente trabalho que está organizado em três capítulos. Para compreender a educação especial na atualidade no primeiro capítulo buscou-se sistematizar a história da educação especial, perfazendo uma trajetória global, regional e local. Fizemos também uma análise das importantes legislações tanto internacionais quanto nacionais e estaduais que discutem os direitos das pessoas com deficiência. É importante salientar que alguns termos utilizados em relação às pessoas com deficiência no decorrer deste capítulo foram os utilizados no momento histórico da época, e que de forma alguma foi utilizado de forma pejorativa. Essa sistematização histórica se fez necessário para situar como se deu o percurso da educação especial no Tocantins principalmente na APAE, foco desta pesquisa.

No segundo capítulo tratou-se a Educação como pilar da inclusão do indivíduo. Para tanto: discutiu-se o papel da escola nesse processo; refletiu-se sobre o ensino de Geografia na educação especial e os desafios de se trabalhar essa disciplina nessa modalidade de ensino; identificou-se qual estrutura de Geografia proposta aos alunos com deficiência na ótica da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Proposta Curricular do Tocantins, no Documento Curricular do Tocantins (DCT) e nas Diretrizes de Cooperação Técnica (DCT).

O terceiro capítulo consolida uma discussão sobre a Prática Docente do professor de Geografia na educação das PcD, abordando as questões didáticas e de conteúdos, de formação inicial e continuada. Nessa etapa tratou-se de apresentar a APAE-Palmas no contexto educacional de Tocantins, e como a prática se estrutura, tendo como referência uma abordagem metodológica qualitativa na análise de conteúdo de Bardin (1977), que fundamentou a sistematização e análise de dados dos questionários que foram aplicados aos professores.

Por fim, nas considerações finais aponta-se para uma reflexão sobre a importância da educação para pessoas com deficiência e os encaminhamentos acerca desta relevante temática de pesquisa.

## **CAPÍTULO I – HISTÓRIA DO ENSINO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: DA ANTIGUIDADE A CONTEMPORANEIDADE**

A educação para PcD é um dos assuntos mais recorrentes nas discussões que permeiam a educação brasileira, sua trajetória é marcada por desafios ao longo de toda história, mesmo tendo ela um caráter de necessidade básica e fundamental. Para entender esse processo no momento presente é necessário revisitar o passado através do amplo acervo documental que abrange a história das pessoas com deficiência da Antiguidade até a Contemporaneidade. Coma (1992, p. 63) expressa com veemência que doenças incapacitantes, como também, deficiências físicas são tão antigas quanto a própria vida.

Na Pré-História no período Paleolítico e parte do Neolítico, os povos eram nômades, e sua sobrevivência estava baseada na habilidade de caça e pesca, na busca de pastos para animais, assim, como no deslocamento para troca de seus produtos, todas essas ações eram utilizadas em contato direto com os fenômenos naturais e convívio com animais selvagens. Essa dinâmica de existência estava ligada à luta pela vida, exigindo do indivíduo rapidez, agilidade e força no seu comportamento. As pessoas com deficiência já estavam em desvantagem nessa luta para sobrevivência, se tornando dependentes da tribo. (CASARIN, 2007)

Devido à incapacidade da busca pela caça, pelos próprios alimentos e provimento da defesa da vida, na maioria das vezes eram abandonados e deixados à própria sorte. Na obra *A epopeia ignorada* Silva (1987) demonstra a existência de um complexo mecanismo de simbolismos e rastros de crenças acerca de pessoas com deficiência, inclusive aborda como eram as formas de tratamento recebido desde o período Paleolítico Superior, isso há 40.000 anos a.C. Essas ponderações em relação a esse momento histórico são importantes pois permitem a compreensão das práticas sociais naquele período como essas se tornaram tão normais, tal como o genocídio de pessoas com deficiência. Essas concepções construídas ao longo de toda história apontaram as ações e os caminhos realizados pelas sociedades frente aos contextos de segregação e inclusão.

No antigo Egito, a crença era que as deficiências físicas, problemas mentais e doenças graves estavam ligados diretamente com maus espíritos, demônios ou até mesmo por pecados de reencarnações anteriores com carmas que deveriam ser pagos. Deste modo, o tratamento da pessoa com deficiência (PcD) seria através da

intervenção dos deuses ou por poderes divinos, efetivados pelos médicos sacerdotes, com especialização nos Livros Sagrados sobre doenças e suas curas. Essa preparação exigia anos de estudos para obtenção de competência suficiente para tratar essas pessoas que apresentavam males graves ou de deficiência física e mental, fossem elas em consequência do nascimento ou por meio de acidentes e guerras. No entanto, esse serviço era restrito somente à nobreza, aos sacerdotes, os guerreiros e seus familiares que tinham direito de ser atendidos pelos médicos sacerdotes. (PEREIRA e SARAIVA, 2017).

A medicina nessa época detinha uma grande representatividade e prestígio e suas descobertas tinham registros em papiros, nos quais verifica-se narrativas sobre deficiência física, detectadas a partir de exames realizados em múmias e esqueletos. (BRANDENBURG e LÜCKMEIER, 2013). Apesar de inúmeros relatos encontrados no Egito sobre uma infecção nos olhos que atingiu várias pessoas tornando-as deficientes visuais, recebendo o nome de “Terra dos Cegos”, conforme os autores, a partir de registros artísticos se observa como as pessoas com deficiência viviam nestas sociedades e constituíam-se em formato de família. No entanto, essa interação e o trabalho realizado pela área da medicina, a questão da deficiência ainda continuou vinculada a questões transcendentais, mais diretamente à manifestação de “maus espíritos”. (BRANDENBURG e LÜCKMEIER, 2013), a ponto de não ocorrer a aceitação social dessas pessoas.

A partir da existência de deficientes físicos decorrentes de combates nas guerras, a Grécia passou a ser pioneira no tratamento médico assistencial à população civil, com intervenção medicamentosa, cirúrgica, banhos especiais, sessões de fisioterapia, como também, a cura pela força da fé. No entanto, estes atendimentos garantidos por lei não contemplavam crianças que nasciam com deficiência, que eram julgadas por uma comissão oficial de anciãos ou pelo pai que definiam os rumos a serem tomados. Segundo Pessotti (1984), em Esparta, era comum o lançamento de crianças deficientes em abismos ou seu abandono em cavernas e florestas, prática considerada normal na humanidade por séculos no decorrer da história.

Para que o pater famílias pudesse assassinar seu filho recém-nascido, bastaria que o mesmo apresentasse a criança a um grupo de cinco pessoas, as quais deveriam atestar sua monstruosidade e, com isto, condená-la ao abandono ou à morte. (CARVALHO; ROCHA; SILVA, 2006, p. 8).

Na sociedade romana, não muito diferente das culturas espartanas e gregas, as crianças que nasciam com alguma deficiência, podiam ser mortas ou abandonadas nas margens do rio Tigre. Escravos e pessoas pobres que nessa época viviam de esmolas, ficavam no aguardo dessas crianças para usá-las como meio de exploração, por associarem que elas eram mais rentáveis. Ainda na Roma Antiga, essa prática de pedinte chegou a ser um negócio de renda significativa, a tal ponto que crianças ainda pequenas eram raptadas, em algumas situações eram mutiladas para depois serem usadas como pedintes em templos, praças e ruas. Nesse período as leis garantiam o direito à vida apenas para crianças sadias sem nenhum sinal de má formação congênita ou que apresentasse doenças graves, de modo em que, para os romanos tais indivíduos seriam inúteis. Mesmo com a vigência da lei, o infanticídio legal não era realizado com regularidade, pois alguns pais não tinham coragem de matar seus próprios filhos e acabavam por abandoná-los. (PEREIRA e SARAIVA, 2017).

Em Roma na época dos Césares, marcado por séculos menos bárbaros, enquanto uma parcela de deficientes mentais era tratada como bobos, existiam aqueles que eram usados para o trabalho em circos, atuando em tarefas simples e às vezes humilhantes. (SILVA, 1987).

Tais atitudes praticadas na Antiguidade, com sacrifício de deficientes também estavam interligadas ao conceito grego de ideal de beleza e perfeição, e o nascimento de uma pessoa com deficiência seguia para um viés de castigo dos deuses, motivo suficiente para justificar sua morte ou abandono. Segundo Lunardi (2003),

A prática do infanticídio era comum nas sociedades espartanas onde eram também eliminados os inválidos e os velhos. Nessas sociedades, onde a guerra exigia corpos perfeitos e a ginástica e a estética eram valorizadas, o defeito devia ser extinguido. Se, ao nascer, uma criança apresentasse algum tipo de deficiência, praticava-se uma eugenia radical. É conveniente ressaltar que a eliminação física era uma prática que, no contexto da época, se estendia a toda infância. A ideia dos pais como proprietários dos filhos permitia que decidissem sobre a vida de seus filhos, eliminando não apenas os que não respondiam à norma, mas também, em algumas ocasiões, as filhas e os gêmeos. (LUNARDI, 2003, p. 66).

Na Idade Média com o princípio do cristianismo, algumas destas práticas foram alteradas. A Igreja Católica passou a condenar o infanticídio e as pessoas com deficiências passaram a ser vistas como criaturas de Deus, merecedoras de

cuidados e não de castigo. O extermínio passa a ser condenado e os cuidados começam a ser assegurados pela família e a Igreja, mesmo que estes não fossem necessariamente a inclusão do deficiente no meio social. Através da ética cristã em contraponto à antiga prática de eliminação do deficiente, surgem os asilos que vão garantir teto e alimento, no entanto, em nome da caridade, a rejeição se converte em confinamento, pois o local que mantém e cuida também esconde e isola o considerado inútil. (PESSOTTI, 1984).

Outras faces da literatura apontam o atendimento de pessoas com deficiência, até o século XVIII, como algo envolto no misticismo e ocultismo, sem base necessariamente científica para dar sustentação à realidade, uma vez que o conceito de diferenças individuais não era levado em consideração. De acordo com Mazzotta (1996), a própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar alguns homens como imagem e semelhança de Deus, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo parecidos com Deus, as pessoas com deficiência (ou imperfeições) eram postas à margem da condição humana.

É sabido que era uma prática comum nos séculos XVII e XVIII, os deficientes mentais permanecerem internados por longo tempo em orfanatos, manicômios, asilos, prisões, ficando à mercê da sociedade. Fatos estes, que marcaram o período histórico da oferta da Educação Especial. Jimenez (1997) comenta o início das experiências nessa área, ao dizer que:

O frade Pedro Ponce de Leon (1509-1584) que, em meados do século XVI, os deficientes levaram a cabo (...) a educação de 12 crianças surdas com surpreendente êxito. Ponce de Leon escreveu um livro, Doutrina para los mudos-sordos, e é reconhecido como iniciador do ensino para surdos e criador do método oral. Em 1620, Juan Pablo Bonet (1579-1633) publicou Redución de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos. A primeira escola pública para surdos foi criada por abade Charles Michel de l'Épée, em 1755. Em 1784, Valentin Haüy (1745-1822) criou em Paris um instituto para crianças cegas. Entre os seus, encontrava-se Louis Braille (1806-1852), que viria mais tarde a criar o famoso sistema de leitura e escrita conhecido precisamente por sistema Braille. (JIMENEZ, 1997, p. 22).

Apesar do movimento crescente de reconhecimento da existência e dos direitos das pessoas com deficiência, perpassando principalmente pela sua característica assistencial, houve a necessidade de apoio a esse grupo advindo da sociedade. Porém, a discriminação com os diferentes provocava uma segregação, deste modo, as escolas para estes sujeitos eram fundadas fora do meio urbano e do



meio social. Esses encaminhamentos tranquilizaram a consciência coletiva, à medida que o cuidado assistencial era destinado a quem de fato necessitava, compreendendo que se protegia protegendo o deficiente da sociedade que o rejeitava. (JIMENEZ, 1997).

De acordo com Mazzotta (1996), até o século XIX várias foram as expressões adotadas para se referir a essa parcela da população, tais como: pedagogia dos anormais, pedagogia teratológica, pedagogia curativa ou terapêutica, pedagogia da assistência social, pedagogia emendativa. Apesar de tanto tempo corrido, algumas dessas expressões são utilizadas até os dias de hoje que expressam formas pejorativas para identificar as pessoas com deficiência. Os motivos para essa prática são diversos, seja por falta de conhecimento das atuais terminologias ou até mesmo pelos preconceitos que cercam as PcDs.

Para expandir a compreensão da Educação Especial, Mazzotta (1996) elenca alguns avanços históricos importantes entre os séculos XVII e XIX, como o primeiro livro sobre educação de deficientes na França: *Redação das Letras e Arte de Ensinar os mudos a Falar* (1620) de Jean Paul Bonet; a Fundação da primeira instituição especializada para educação de surdos-mudos em 1770 na França por Abade Eppée, inventor do método de sinais. Sua obra de maior expressão foi escrita em 1776, intitulada *“A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos”*. Em Paris Valentin Háüi fundou o Instituto Nacional dos jovens cegos em 1784. Ocorre a invenção do método Braille em 1829 pelo jovem cego francês estudante do Instituto Nacional dos Jovens Cegos, Louis Braille. Em 1817, é instituída a primeira escola pública para surdo nos Estados Unidos, a American School, de West Hartford. Connecticut, fundada pelo reverendo Thomas Galludet.

Na Alemanha, em Munique, no ano de 1832, surgiu o primeiro instituto destinado à educação de pessoas com deficiência física. Ainda nesse país iniciou-se atendimento educacional aos ditos “débeis”, com base nos métodos do médico Jean Marc Itard, tendo reconhecimento por reabilitar um garoto “selvagem” de 12 anos de idade que foi resgatado de uma floresta ao sul da França (MAZZOTTA, 2005).

Em 1846, Edward Seguin também seguindo os passos de Jean Marc Itard baseado na sua proposta de atendimento educacional para deficientes mentais, criou o primeiro internato público da França para atender crianças com retardo mental. Seguin tem seu trabalho pautado na produção do método para a educação das “crianças idiotas”, sendo o primeiro autor de Educação Especial que fez alusão à

capacidade de aplicação dos mesmos métodos também no ensino regular. Através das suas obras se concebe a ideia de educação especial para além do campo médico assistencial. A partir dessas evoluções em 1884, a médica Maria Montessori cria um programa de treinamento voltado para crianças com retardo mental nos internatos de Roma, sua base de trabalho pautava-se na autoeducação com utilização de materiais pedagógicos de suporte como bolas, brinquedos de encaixes, objetos coloridos e letras em alto relevo, com intuito de realizar um trabalho pedagógico (MAZZOTTA, 2005).

Na obra *Pedagogia científica*, Montessori relata que sua inspiração se baseia em Itard e Seguin para criação desses métodos mais atrativos aos então denominados deficientes e, tendo como referência muitos estudos chegaram à conclusão de que o sucesso da sua obra só seria possível através da preparação do educador. Ele seria o personagem atraente de modo a cuidar de seus gestos e de sua pessoa a fim de conquistar as crianças. Para a pedagogia italiana essa era a chave secreta fundamental do êxito pedagógico. (PESSOTTI, 1984).

Tendo o modelo Europeu de escolas residenciais, nos Estados Unidos no período de 1850 a 1920, houve um crescente aumento de escolas para deficientes, apesar de no final do século XIX, as escolas residenciais deixaram de ser consideradas instituições propícias para oferta da educação dos chamados à época de deficientes mentais, e passaram a ser vistas como ambientes para crianças e adultos sem condições de educação. Então, os programas de externato ganharam forças e por esse motivo, começaram a se desenvolver. Nos Estados Unidos em 1837, surgiu a *Ohio School for the Blind*, primeira instituição totalmente pública voltada ao atendimento de pessoas cegas. Esse trabalho foi de grande importância, uma vez que, “[...] despertou a sociedade para a obrigação do Estado para com a educação dos portadores de deficiência”. (MAZZOTTA, 2005).

Decorrente disso, ainda nos Estados Unidos criam-se as classes especiais nas escolas públicas, sendo a primeira em 1900. No entanto, sua forma efetiva foi a partir do surgimento do *New York State Cerebral Palsy Association*, uma associação de pais de crianças com deficiência, que objetivava o cuidado em garantir que seus filhos fossem devidamente atendidos por essas instituições públicas. Com o crescimento do movimento, o mesmo grupo se organizou-se e criaram a *National Association for Retarded Children*, instituição de maior proporção em escala mundial,

sendo ela inclusive base para inspiração para criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Brasil. (WESTENHOFEN, 2016).

### **1.1 Educação Especial no contexto histórico do Brasil**

A partir das narrativas de cunho inclusivo a referida modalidade educacional passou a ter visibilidade na sociedade apenas no final do século XIX, onde o conceito de inclusão se torna mais presente. No Brasil, decorridos longos anos apenas no final do século XX, com a promulgação da Constituição Federal (1988) houve um reforço considerável baseado na criação de políticas educacionais para atender às intenções neoliberais que “[...] passou a produzir efeitos, entre nós [...] rompendo com a situação de internamento e isolamento produzida pelas práticas assistencialistas”. (LOPES e MARZOLA, 2015, p. 188). Esse desenvolvimento histórico que perpassa do período da antiguidade a contemporâneo elucida o debate em torno da importância da inclusão das pessoas com deficiência, a ponto de observar que esse processo inclusivo se tornou uma demanda mundial e passou a fazer parte de instituições que até então não atendiam pessoas com deficiência para além dos centros educacionais especializados, no caso, as escolas de ensino regular.

Na obra *Caminhando no Silêncio: uma introdução à trajetória da pessoa com deficiência na história do Brasil*, publicado em 2008, Emílio Figueira inicia seu percurso considerando a história das pessoas com deficiência no Brasil à luz dos “ecos históricos” do processo de formação. Nesse sentido, o autor aponta vertentes etnocêntricas, cita situações praticadas pelos povos indígenas em desfavor a outros indivíduos com alguma deficiência, cita ainda os maus tratos vivenciados por escravos africanos que por consequência, se tornavam deficientes, o que fortaleceu a associação da deficiência como doença.

Figueira (2008), descreve situações comuns da cultura de alguns povos indígenas, no século XIV, são práticas similares às que ocorreram em diferentes partes do mundo no decorrer da história evolutiva da humanidade. São relatos com prática de eliminação e de infanticídio de crianças que apresentassem alguma deficiência ao nascer ou daquelas que com o passar do tempo viessem a adquirir alguma limitação física ou de caráter sensorial. O ato acontecia por meio da realização de rituais de sacrifício com intuito de conservar as tradições dos

antepassados, como também, algumas tribos recorriam ao abandono dos recém-nascidos em matas, outros eram jogados de serras mais altas. Em contrapartida a essa visão de genocídio indígena há a visão da possibilidade de controle de natalidade aplicados por diferentes tribos.

Relativo aos maus tratos sofridos por escravos africanos, documentos oficiais do século XVIII evidenciam a condição de violência e os meios cruéis dos castigos físicos praticados pelos senhores de engenhos e de café. Com respaldo do alvará de 03 de março de 1741 assinado pelo rei D. João V, eram impostos castigos aos negros fugitivos que fossem capturados e, como forma de punição, os escravos eram açoitados, havia amputação de membros e mutilações, tendo inclusive consentimento da igreja. Tais práticas resultaram em uma quantidade expressiva de negros com deficiências físicas, prática essa recorrente até o século XIX. Dentre outras punições empregadas contra os escravos, estavam os cortes de orelha para que fosse identificado, do tendão de aquiles para impedir a fuga, a amputação de seios, castrações, extração de olhos, de dentes entre outros. Devido a longa carga de trabalho sem proteção, os acidentes de trabalho foram motivos de mutilações da população de escravos no Brasil, a exemplo daqueles que trabalhavam nas engrenagens das casas de moinho que tinham mãos e braços mutilados. (LOBOS, 2008).

Registros mostram que além das deformidades provocadas em ocasião do trabalho, havia com frequência marcas de doenças e de cegueira. Através de achados nas cartas do padre jesuíta e escritor espanhol José de Anchieta (1534-1597), é possível considerar a existência de pessoas com deficiências de caráter congênito ou adquiridos entre os seus assistidos, os relatos traziam poucas evidências de “cegos, surdos, mudos e coxos” em relação a população colonial portuguesa na América no século XVI que, no período, sofreram devido às características climáticas e com a grande quantidade de insetos que provocaram enfermidades de proporções graves, com desfecho de severas limitações físicas ou sensoriais. (FIGUEIRA, 2008).

Segundo Côrrea (2010, p. 30) “[...] a primeira Constituição do Brasil (1824) privava o incapacitado físico ou moral do direito político, muito embora a referida Constituição previsse a instrução primária e gratuita para todos!”. O que demonstra o mínimo esforço em acolher para qualquer tipo de atendimento aos deficientes, assim, a sociedade já criava uma resistência para o atendimento do direito das

peessoas com deficiência. No entanto, importante salientar que a Constituição de 1824 foi omissa com referência ao negro, pois devido à sua condição de escravo, era visto apenas como mero objeto e não um cidadão.

A problemática da deficiência no século XIX no Brasil aparece de forma mais recorrente por motivo de conflitos militares como a Setembrada e Novembrada (Pernambuco, 1831), a Revolta dos Malés (Bahia, 1835), a Guerra dos Farrapos (Rio Grande do Sul, 1835-1845) e a Balaiada (Maranhão, 1850), Canudos (Bahia, 1896-1897). Desses conflitos saiam muitos soldados com deficiências físicas adquiridas através da mutilação e comprometimento sensorial. A partir dessa situação, várias instituições foram criadas, com foco de atendimento para os deficientes de classes menos favorecidas, a fim de ajudar os pobres carentes de assistência. (KASSAR, 1999). O retrato da educação no país era desastroso no final do século XIX, com um quadro altíssimo de analfabetismo e com escassez acentuada de escolas para atendimento às classes populares que dificultavam qualquer disposição para escolarização das pessoas com deficiência.

Em 1854, ocorreu a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos por D. Pedro II. Passados 36 anos Teodoro da Fonseca renomeou o local de Instituto Nacional dos cegos e no ano seguinte, para homenagear uma personagem importante da nossa história, esse lugar é novamente renomeado definitivamente de Instituto Benjamin Constant (IBC). D. Pedro II fundou também o Imperial Instituto dos surdos-mudos, local, que posteriormente foi renomeado para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em 1957, onde se oferecia educação literária e ensino profissionalizante. (DOMINGUES e DOMINGUES, 2009, p. 5-6).

A Criação do Instituto Benjamin Constant (IBC) por Dom Pedro II, de acordo com Carvalho (2017, p. 15) “[...] no Brasil, a educação de surdos se iniciou com a vinda da família real. Dom Pedro II tinha um neto surdo, filho da princesa Isabel, que recrutou o professor francês HarnestHuet para fundar o instituto de surdos mudos no Rio de Janeiro”.

Mazzotta afirma que (1999), a criação do Instituto dos Meninos Cegos deveu-se a figura de José Alvares de Azevedo, um brasileiro cego que estudou no Instituto de Jovens Cegos de Paris, fundado por Valentin Haüy, ainda no século XIII, ele teve grande sucesso na educação de Adélia Sigaud, filha do Dr. José F. Xavier Sigaud, médico da família imperial que viera no futuro a se tornar o primeiro diretor do Instituto criado por D. Pedro II. A atual denominação para Benjamin Constant, é referente à homenagem ao atuante professor de matemática, Benjamin Constant

Botelho de Magalhães, que também prestou seus serviços como diretor da instituição.

No ano de 1946, uma Portaria ministerial equipara o curso ginasial mantido pelo IBC ao ginásio comum, dando início ao ensino integrado para cegos. Em 1947, o Instituto, juntamente com a Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, realizou o primeiro Curso de Especialização de Professores na Didática para Cegos. No período compreendido entre 1951 e 1973, o curso foi realizado em convênio com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). (CÔRREA, 2010, p. 31).

Ainda por influência de D. Pedro II, três anos depois da criação do IBC, foi fundado na cidade do Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, essa iniciativa partiu de HernestHuet e seu irmão, ao ser recebido por D. Pedro II, obteve apoio para fundação de uma escola que abrigasse surdos-mudos no país. Essa escola no início teve o seu funcionamento atendendo apenas dois alunos e, em 1957, mudou de nomenclatura passando a chamar-se de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Desde sua criação o INES é pautado como estabelecimento educacional voltado para educação literária e o ensino profissional de garotos “surdos-mudos” de 7 a 14 anos de idade. (MAZZOTTA, 1999).

Côrrea (2010, p. 32) relata que em 1882, D. Pedro II realizou uma importante convocação para discutir sobre a educação das pessoas com deficiência, no primeiro Congresso de Instrução Pública que ocorreria no ano seguinte. Uma preocupação com a “Educação Especial e destacar, inclusive, o tema ‘Sugestão de Currículo e Formação de Professores Cegos e Surdos’ como um dos assuntos em pauta no Congresso”.

Na esfera legal, a luta por direitos das pessoas com deficiência teve relevância em 1940, com o presidente Getúlio Vargas, nessa época foi instituído o Decreto Lei nº 2.848, de 07 de dezembro de 1940. Com base no decreto o art. 203 do Código Penal sofreu alterações, nele constava pena de detenção de um a dois anos, como também, multa havendo fraude ou violência contra o trabalhador. Com a mudança, passa a ter cláusula especial para o caso de a vítima ser menor de 18 anos, idosa, gestante, indígena ou portadora de deficiência física ou mental, o infrator teria a pena aumentada de um sexto a um terço. (BRASIL, 2013, p. 65).

Com avanço da medicina ao longo do século XX, proporcionou a criação de hospitais-escolas, como o Hospital das Clínicas de São Paulo, inaugurado em 19 de abril de 1944, no período governado por Getúlio Vargas. Esses

avanços deram maior importância aos deficientes, representou um início na produção de novos estudos e pesquisas na área da recuperação. Deste modo, havia uma clara interligação entre a deficiência e o campo médico. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1965, p. 64).

Segundo Pereira e Saraiva (2017), a deficiência deixa de ser responsabilidade apenas da família e das instituições de perfil filantrópico, para ser também uma preocupação do Estado, porém, não este assume a responsabilidade como política pública, adotando um modelo assistencialista com apoio das instituições beneficentes sem fins lucrativos. Eram instituições amparadas no modelo médico, que além do trabalho em reabilitação, assumiram também a educação especial apenas para deficientes mentais das classes desfavorecidas socialmente.

Para Miranda (2003, p. 4), “[...] o número de estabelecimentos de ensino especial (EE) aumentou entre 1950 e 1959, sendo que a maioria destes eram públicos em escolas regulares”. Todavia, as instituições especializadas continuavam a desenvolver seus trabalhos de forma intensa, de modo que em 1950 apareceu a AACD (Associação de Assistência à Criança Defeituosa), e em 1954 no Rio de Janeiro a fundação da primeira APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), com funcionamento até os dias atuais. A AACD, considerada um dos mais importantes centros de reabilitação, teve trabalho inicial voltado para atendimento a portadores de paralisia cerebral. Com parceria de vínculo formalizada em 1966 da AACD com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, a instituição passou a oferecer serviços especializados aos alunos de duas escolas que possuíam classes especiais. (MAZZOTTA, 2005).

## **1.2 Legislação da Educação Especial no cenário internacional**

Na área da Educação Especial, nem todas as opções e soluções foram encontradas para as problemáticas da inclusão social de forma fluida e natural. No entanto, o percurso percorrido até aqui só foi viável porque, no século anterior, alguns eventos internacionais tornaram-se marcos e direcionaram as conquistas em diferentes campos, para os indivíduos de forma geral e, especificamente, para aquelas pessoas com deficiência. Dentre eles, destacam-se, a Declaração Universal dos Direitos do Humanos (1948), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e a Declaração de Salamanca (1994).

Com a promulgação da Carta das Nações Unidas, um pacto assinado por representantes de 51 países, incluindo o Brasil, foi fundada a Organização das Nações Unidas (ONU), em 24 de outubro de 1945. Nesse documento são apresentados objetivos que pautam o trabalho da instituição, como: manter a paz mundial; proteger os Direitos Humanos, como também, a promoção com foco no desenvolvimento econômico e social das nações, além do estímulo e autonomia dos povos dependentes. Deste modo, a carta vem promover o “compromisso” da comunidade internacional em defender os princípios firmados pelo pacto assinado pelos países. Possivelmente, na área de direito do ser humano foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos adotada pela ONU, no dia 10 de dezembro de 1948, o primeiro acontecimento internacional na história nesse campo. É um documento sem caráter de lei, no entanto, serve como base para nortear a tomada de decisões pela comunidade internacional. É um material que segue uma vertente ética, que estabelece os direitos naturais de todos os seres humanos, independente de nacionalidade, cor, sexo, orientação religiosa e política. (TONELLO, 2001).

Para melhor compreensão é importante revisitar o contexto histórico dos fatos. No período de 1948 o mundo vivia o pós-guerra. Uma média de 50 milhões de pessoas haviam perdido suas vidas em combate, 6 milhões de judeus foram exterminados pelos nazistas em campos de concentração, e outras milhares de pessoas foram mutiladas e voltaram para seus países de origem (TONELLO, 2001). Então, essa parcela da população se sentia prejudicada na convivência social, o que contribuiu para o início de reivindicações de seus direitos. Assim, a Declaração, surge dessa união governamental para criação de possibilidades capazes de “[...] proteger o homem contra o homem, as nações contra as nações e sempre que homens e nações se arrogam o poder de violar direitos”. (BRASIL, 1990, p. 7). Portanto, baseado no contexto da Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC), desde 1994, ressalta e tem sempre nas suas resoluções os seguintes preceitos:

Todo ser humano é elemento valioso, qualquer que seja a idade, sexo, nível mental, condições emocionais e antecedentes culturais que possua, ou grupo étnico, nível social e credo a que pertença. Este valor é inerente à sua natureza e às potencialidades que traz em si. Todo ser humano, em todas as suas dimensões, é o centro e o foco de qualquer movimento para a sua promoção. O princípio é válido, tanto para as pessoas normais e para as ligeiramente afetadas como, também, para as gravemente prejudicadas, que exigem uma ação integrada de responsabilidade e de realizações



pluridirecionais. Todo ser humano conta com possibilidades reais, mínimas que sejam de alcançar pleno desenvolvimento de suas habilidades e de adaptar-se positivamente ao ambiente normal. Todo ser humano tem direito de reivindicar condições apropriadas de vida, aprendizagem e ação; de desfrutar de convivência condigna e de aproveitar as experiências que lhes são oferecidas para desempenhar sua função social como pessoa e membro atuante de uma comunidade.

Todo ser humano, por menor contribuição que possa dar à sociedade, deve fazer jus ao direito de igualdade de oportunidades, que lhe assiste como integrante de uma sociedade. Todo ser humano, sejam quais forem as suas condições de vida, tem direito de ser tratado com respeito e dignidade. (BRASIL, SEESP, 1995, p. 7-8).

Outro marco internacional de grande destaque foi a Convenção sobre os Direitos da Criança, com base na Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) realizada em 20 de novembro de 1989, validada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990. De acordo com Corrêa (2010, p. 56) “[...] o quinto princípio dessa Convenção explicita os direitos dos portadores de necessidades especiais, levando os educadores, em geral, a assumirem a responsabilidade de valorizá-los como indivíduos e como seres sociais”. Em um trecho do artigo 23, da referida Convenção, a Secretaria de Educação Especial/Ministério da Educação (MEC), destaca que:

Os Estados Partes reconhecem que a criança portadora de deficiência física ou mental deverá desfrutar de uma vida plena e decente, em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autonomia e facilitem sua participação ativa na comunidade. (BRASIL, SEESP, 1995, p. 8).

Como visto anteriormente, segundo Mazzotta (1982, p. 10) “[...] a educação especial está [...] baseada na necessidade de proporcionar a igualdade de oportunidades, mediante a diversificação de serviços educacionais, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos, por mais acentuadas que elas sejam”. As discussões no Brasil ganharam reforço com os debates que ocorreram no cenário internacional, principalmente a partir da década de 1990. Esse período testemunhou várias reuniões mundiais organizadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), normalmente financiada pelo Banco Mundial, o que contribuiu para reformas educacionais na América Latina e no Brasil.

Em 1990, na Declaração Mundial de Educação para Todos, documento elaborado pela UNESCO, consta que

[...] as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e

qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, p. 5).

A Declaração de Salamanca é considerada mundialmente com um dos mais importantes documentos que vislumbram a inclusão social e foi elaborada na Espanha em julho de 1994 na Conferência Mundial de Educação Especial, onde a partir de declarações é criado um acordo entre os 88 governos e 25 organizações internacionais participantes, firmando a Declaração de Salamanca que em seu texto trata sobre princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, e faz encaminhamentos para ações em níveis, regionais, nacionais e internacionais sobre a estruturação de ações para a educação especial.

Este evento teve como propósito promover a educação para todos sem qualquer tipo de distinção, fomentando as alterações fundamentais de política necessárias para beneficiar o enfoque de uma educação integradora, capacitando as escolas para o atendimento de crianças, sobretudo as que tenham necessidades educativas especiais, ações articuladas pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). (BRASIL, 1994).

Com referência às escolas, o documento cita a administração, o recrutamento e formação de professor, o envolvimento comunitário, além de recomendar que os Estados garantam a educação de pessoas com deficiências como parte integrante do sistema educacional, com apoio externo do pessoal de várias agências, departamentos e instituições, tais como professor, psicólogos escolares e entre outros. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Antes, não havia nada tão específico e, de acordo com Corrêa (2010, p. 58) “[...] a Declaração de Salamanca orienta as práticas da educação para todos, pois as escolas, agora integradoras, devem acolher as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas [...]”.

Outro momento importante ocorreu no final da década, em 1999. Aconteceu a Convenção da Guatemala, um evento interamericano para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, que produziu um documento referência para o Decreto nº 3.956/2001 no Brasil, que define: as pessoas com deficiência têm

[...] os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a

discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano". (BRASIL, 2001, p. 1).

Na mesma perspectiva, em 2009 ocorreu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, evento aprovado pela ONU e teve o Brasil como um de seus signatários, e trouxe como necessidade os países assumirem a responsabilidade por garantir um sistema de educação inclusiva em todas as etapas do ensino.

Mais recentemente, em 2015, o Brasil participou do Fórum Mundial de Educação na Coreia do Sul, e como fruto obteve a Declaração de Incheon. Com base nessa declaração, ainda em 2015 a UNESCO traz 17 objetivos que devem ser implementados até 2030 e um dos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) consta a de nº 4 que propõe "[...] assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos". (UNESCO, 2015, p. 03).

### **1.3 Legislação da Educação Especial no Brasil**

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, nº 4.024/61, em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado. Nela aponta o direito dos então denominados excepcionais à educação, preferencialmente inseridos no sistema geral de ensino. No entanto, a lei nº 5.692/71 alterou a LDBEN de 1961, ao definir "tratamento especial" para esses indivíduos que apresentavam deficiências físicas, mentais, os que demonstravam um atraso expressivo quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, não contribuiu para organização de um sistema de ensino com capacidade de atendimento para esse público, e acabou reforçando o encaminhamento desses estudantes para classes e escolas especiais.

Na época, dois documentos importantes deram destaque à Educação Especial. O primeiro era o Parecer nº 848/72, do Conselho Federal de Educação (CFE), e o segundo foi a Carta do presidente da Federação Nacional das APAES, o senhor Justino Alves Pereira, solicitando a medidas urgentes para que o ensino e auxílio aos excepcionais também fossem contemplados por ocasião da reformulação dos outros setores educacionais. (CORRÊA, 2010).

Em 1973, o MEC criou o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP, setor responsável pelo gerenciamento da educação especial no Brasil, porém, não houve efetivação de uma política pública relevante de acesso universal à educação, permanecendo ainda a concepção de políticas especiais para tratar da educação de estudantes com deficiência. (MEC, 2008, p. 7).

Durante a ditadura militar em 1967, em relação aos direitos sociais, a Constituição Federal (BRASIL, 1967) inseriu pela primeira vez um direito para as pessoas com deficiência. No art. 167 a família é constituída pelo casamento e terá direito à proteção dos poderes públicos [...] e no parágrafo 4º do mesmo artigo cria-se a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e a educação especial de excepcionais.

Após a ONU construir a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência aprovada em 09/12/1975, o Brasil assume suas recomendações e em 17/10/78 faz uma Emenda à Carta Magna de 1967, de nº 12 favorecendo aos deficientes o fortalecimento de sua condição social e econômica especialmente mediante:

I- educação especial gratuita; II- assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica social do país; III- proibição de discriminação inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; IV- possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos. (BRASIL, 1978, p. 1).

Com o fim da ditadura militar, a educação é concebida pelo novo regime democrático de direito amparada pela renovada C.F. de 1988, que a partir do artigo 205 a coloca como direito de todos e no artigo 6º como Direito Social, salienta ainda no seu art. 5º que “[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade”. (BRASIL, 1988). Nesse sentido, Costa (2008, p. 26) reforça a importância da Carta Magna na transformação do modelo assistencialista para a necessidade da integração social da PCD, com garantias de acesso a endereços públicos e privados e aos meios de consumo geral e coletivo.

Segundo Pereira e Saraiva (2017), devido ao crescente movimento mundial em defesa das pessoas com deficiência, em 24 de outubro de 1989, o então Presidente da República do Brasil o José Sarney sancionou a Lei nº 7.853, que

dispõe sobre a integração social das então denominadas pessoas portadoras de deficiência, e criou a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que tinha a função de garantir o cumprimento das ações governamentais fundamentais ao exercício pleno dos direitos básico das pessoas com algum tipo de deficiência.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, lei nº 8.069/90 de 13 de julho de 1990, no artigo 55, reforça os dispositivos legais citados na Constituição de 1988 ao determinar que “[...] os pais ou responsáveis têm obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. (MEC, 2008, p. 7). No início da década merece destaque a aprovação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 1994, que endossava os princípios da designada integração, com a proposta ampla de manutenção de serviços que reafirmaram a diferenciação de direcionamentos dos espaços substitutivos do ensino comum - classes especiais e escolas especiais. (BAPTISTA, 2019).

Na atualidade a PNEE é considerada um atraso, uma vez que traz em seu texto a permissão de alunos em classes regulares de ensino apenas aquele com deficiência que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos 'normais'”, em outras palavras, a política excluía boa parte dos alunos com algum tipo de deficiência do ensino regular, forçando o seu encaminhamento para as escolas especiais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9.394/96 possui um capítulo específico para educação especial. Nele, consta no art. 58 que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial” (BRASIL, 1996, p. 40). É importante salientar que as APAE's estão incluídas no Art. 60 da LDB quando define que

os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro do Poder Público” (BRASIL, 1996, p. 41).

A Lei de Diretrizes e Bases garante a clientela da educação especial um atendimento educacional especializado e gratuito de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente no ensino regular.

Em 1999, o decreto nº 3.298, regulamentou a Lei nº 7.853/89 de 24 de outubro de 1989, que dispõe acerca da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e definiu a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, com ênfase na atuação complementar da educação ao ensino regular. Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE) de lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001, detinha 30 metas com objetivos para crianças e jovens com deficiência, entre elas, destaca-se a educação especial como modalidade de educação escolar, com promoção em todos os níveis de ensino e com garantia de vagas no ensino regular para os diferentes graus e tipos de deficiência, sendo estas medidas importantes a serem contempladas.

No âmbito das políticas públicas para PcD, a concepção de Educação Especial, aparece na Resolução CNE/CEB 02/2001 de 11 de setembro de 2001, no artigo 3º, como:

[...] modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, p. 3).

Quanto aos docentes, estes são contemplados na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Em relação a educação inclusiva, afirma no art. 6 do parágrafo 3º que a formação deve incluir “conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais [...]”. (BRASIL, 2002, p. 03).

Outros avanços podem ser observados com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2006, um documento produzido pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com Ministério da Justiça, UNESCO (Organização

das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura) e Secretaria Especial dos Direitos Humanos, com metas relacionadas às pessoas com deficiência nos currículos escolares.

Em 2007, com o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), as pessoas com deficiência são completadas no tocante à infraestrutura das escolas, a acessibilidade nas edificações, à formação de professores e estruturação das salas de recursos multifuncionais. Ainda em 24 de abril de 2007, o decreto nº 6.094/07 em seu texto determina a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do MEC, o documento reforça a inclusão dos alunos com deficiência no sistema público de ensino ao destacar a importância do atendimento às suas necessidades educacionais especiais dos alunos.

Para contribuir com as discussões acerca da educação especial para inclusão, se tem a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento de 2008, que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil, com intuito de fundamentar as políticas públicas, reconhecendo as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino e a necessidade de traçar alternativas para superá-las. (BRASIL, 2008). Entre diversas leis e decretos destaca-se em 2014 a PNE na meta 4 ao citar que:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 69).

Assim, o governo federal institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, de 6 de julho de 2015, para que todos tenham seus direitos respeitados. Reforçando no seu artigo 8º a importância do Estado, da sociedade e da família como potenciais asseguradores a efetivação dos direitos à vida, à saúde, à alimentação, à habitação, à educação, ao trabalho e entre outros decorrentes da Constituição Federal, tendo como premissa a garantia do seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 2015).

No primeiro ano da presente década, institui-se através do decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020 a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Um dos pilares que norteiam essa

política é a valorização das particularidades e o intocável direito do estudante e das famílias no processo de decisão relativo às alternativas mais viáveis para o atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2020). Algumas organizações da sociedade civil que trabalham pela inclusão, afirmam que esse documento simboliza um risco de retrocesso, uma vez que a atual iniciativa venha a substituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, citada anteriormente, estimulando a matrícula e permanência desses estudantes em escolas especiais.

#### **1.4 Percurso da Educação Especial no Estado do Tocantins**

Com base no artigo 13 da Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, é criado o estado do Tocantins, o mais novo estado da federação brasileira. Após seu desmembramento do estado de Goiás é integrado à região Norte do país. Atualmente o estado possui 139 municípios. A educação especial no Tocantins recebe como herança o trabalho que já vinha sendo realizado durante todo tempo que pertenceu ao norte goiano, e agora com a separação precisava se reorganizar para fortalecer os atendimentos às pessoas com deficiência.

Por meio da Secretaria da Educação, Esporte e Juventude do Estado do Tocantins (SEDUC), são criadas as políticas públicas afirmativas que norteiam o processo educacional, com vistas a atender os princípios de equidade, igualdade de oportunidades e respeito pelas diferenças. Nesse tocante, menciona-se, a Lei nº 1.360, de 31 de dezembro de 2002, publicada no Diário Oficial nº 1.347, que trata sobre o Sistema Estadual de Ensino. Especificamente, no art. 64, versa sobre a educação especial, como um “[...]conjunto de recursos pedagógicos e serviços de apoio que satisfaçam o direito à educação de todos os alunos portadores de necessidades educacionais especiais”. (TOCANTINS, 2002, p. 23).

Para acompanhamento da Educação Especial no Sistema de Ensino da rede estadual, criou-se a Gerência de Educação Especial, com atribuição de suporte no âmbito político, administrativo e pedagógico, com vistas a atender o anseio das necessidades dos locais que trabalham com atendimento educacional especializado, seja ele o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), APAE, como também, escolas que acolhem alunos com deficiência.

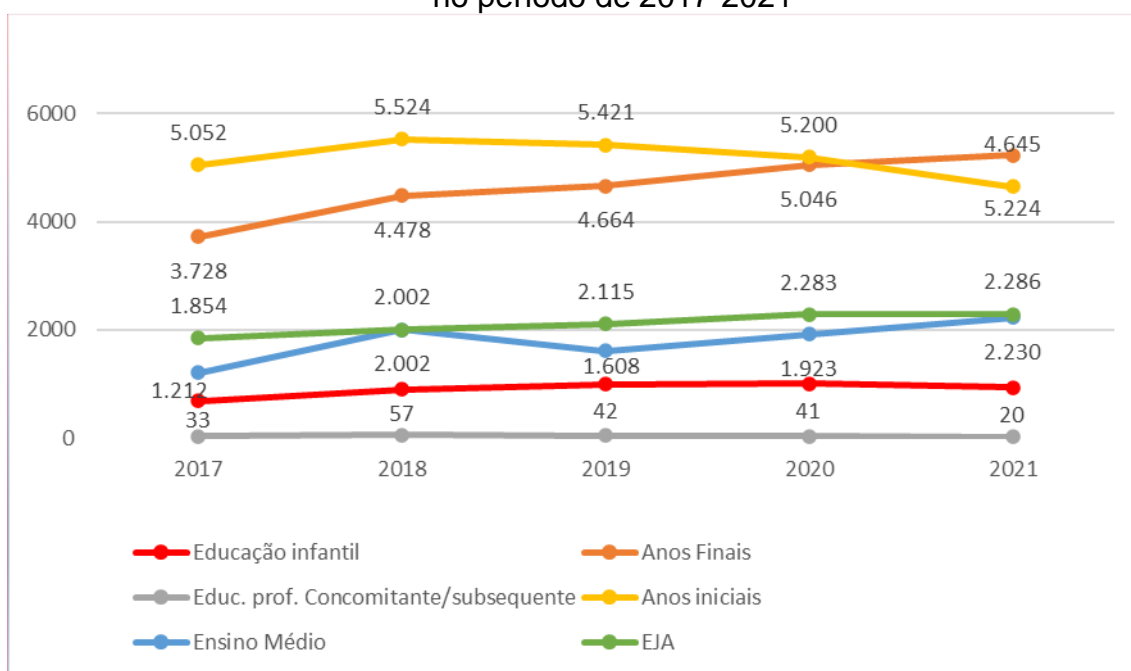
A atuação da Gerência de Educação Especial conta com o trabalho realizado pelas 13 Diretorias Regionais de Educação, localizadas em cidades polos do estado,



que por sua parte realizam atividades de acompanhamento *in loco* nas classes no ensino regular, como também, nas salas de recursos multifuncionais com intuito de contribuir para que o processo de inclusão e de ensino e aprendizagem estejam se desenvolvendo conforme o esperado. Tem-se ainda atendimento pedagógico realizado em 31 Escolas Especiais a partir do serviço prestado pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), com funcionamento a partir do convênio realizado com a SEDUC por meio do Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada. (TOCANTINS, 2022).

O gráfico 1 a seguir ilustra a evolução do número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino no Tocantins no período de 2017-2021.

Gráfico 1 – Número de matrículas de alunos com deficiência no estado de Tocantins no período de 2017-2021



Fonte: Censo Escolar / INEP, 2021. Adaptado pelo autor (2023).

De acordo com dados recentes do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP no estado do Tocantins, em 2021, foram registrados 15.338 (quinze mil trezentos e trinta e oito) matrículas na educação especial, com um aumento de 22,1% em comparação a 2017. O maior número é destacado nos anos finais do ensino fundamental, com

concentração de 34,1% dessas matrículas. Já em comparação com o número de matrículas entre 2017 e 2021 por etapa de ensino, verifica-se que crescimento no ensino médio com registro de 88,6%. Importante salientar que estes dados se referem a toda rede de ensino estadual e não apenas as escolas especiais.

De acordo com Marciane Machado (Presidente da Federação das APAES do estado Tocantins), o aumento do número de matrículas de alunos com deficiência no TO justifica-se devido ao trabalho de inclusão realizado através dos Conselhos, dos debates e dos programas adotados pela instituição como incentivo a inserção no mercado de trabalho. Atribui ainda as políticas públicas e aos movimentos sociais que fomentam a visibilidade a partir principalmente de ações artísticas desempenhada pelos alunos. Todas essas ações contribuem por melhorar a inclusão de forma gradativa no estado. (Informação verbal)

Para Paola Regina Martins (Técnica da Diretoria de Educação Inclusiva e Acessibilidade da SEDUC-TO), desde 2008 com Programa da Educação Inclusiva direto a diversidade o governo federal intensificou a política de inclusão. Antes disso em 2002 o Tocantins trabalhava com o Programa Direito à Diversidade com 4 polos (Tocantinópolis; Araguaína; Palmas e Gurupi), então já havia um trabalho acontecendo nessa perspectiva. Nos últimos 5 anos observou-se uma crescente no número de matrículas que se atribui tanto ao aumento de diagnóstico de pessoas com o espectro autista a partir da Lei Berenice Piana nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, como as políticas de inclusão que por consequência as famílias ficam mais informadas e asseguradas quanto aos direitos da pessoa com deficiência. (Informação verbal)

Ainda no contexto da educação especial, o sistema educacional do Tocantins instituiu a Resolução nº 1, de 14 de janeiro de 2010 que trata sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), amparado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) que, no uso de suas atribuições a ele destinado pelo inciso V, do Art. 10, da Lei Federal de referência nº 9.394/96; assim como pelo inciso I, do § 1º do Art. 133, da Constituição Estadual pelo Art. 33 do seu Regimento resolve:

Art. 1º O Atendimento Educacional Especializado - AEE, no Sistema Estadual de Ensino, reger-se-á por esta Resolução. Parágrafo único - Considera-se Atendimento Educacional Especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados

institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

Art. 2º O atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação far-se-á, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, nas classes comuns do ensino regular e no AEE, ofertado em Salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento Educacional especializados da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos. (TOCANTINS, 2010, p. 1).

A partir da Resolução nº 28, de 12 de fevereiro de 2016, o Sistema de Ensino do Tocantins estabelece critérios para identificação, avaliação e reclassificação/aceleração de estudantes da Educação Básica que apresentarem indicadores de Altas Habilidades e/ou Superdotação (AH/SD), na modalidade de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Para organização do quadro de funcionários para atendimento educacional a publicação mais recente é a Instrução Normativa nº 2, de 24 de janeiro de 2024, publicado no Diário Oficial nº 6501, que dispõe sobre o apoio da Secretaria de Estado da Educação, às Escolas Especiais, que ofertam a Educação Básica na modalidade de Educação Especial e que integram a Rede Estadual de Ensino, na qual em seu art. 19, afirma que para o exercício da função do corpo docente das Escolas Especiais exige o comprimento do seguinte perfil: “[...] na docência das Escolas Especiais, o professor deverá possuir nível médio com curso específico na área do ensino especial ou nível superior, com formação em Normal Superior ou Pedagogia com experiência comprovada de 5 anos ou mais”. (TOCANTINS, 2024, p. 28).

O Conselho Estadual de Educação através da Resolução nº 38, de 15 de março de 2022, estabelece normas complementares para regulamentar o acesso, a permanência e o direito à aprendizagem dos estudantes da Educação Especial pertencentes ao Sistema Estadual de Educação do Tocantins (SEE/TO).

Outro documento importante para o fortalecimento da educação no Tocantins é publicado no Diário Oficial nº 6115, que traz a Resolução nº 108, de 21 de junho de 2022 que institui o Documento Curricular do Tocantins (DCT-TO). Na etapa ensino médio apresenta as modalidades de educação com descrições específicas da educação de jovens e adultos (EJA), da educação indígena, quilombola, educação do campo, a educação especial, entre outras, onde cada uma delas possui diretrizes específicas, estabelecidas pelo CNE, com responsabilidade normativas dos sistemas de ensino em todos os níveis e etapas. O DCT-TO é

baseado nas competências gerais básicas, previstas na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM).

A partir dessa retrospectiva é importante observar o avanço obtido pela educação especial no Tocantins, com base no trabalho desenvolvido pela SEDUC que no decorrer do tempo vem promovendo parcerias, a exemplo da firmada com o Ministério da Educação (MEC)/Secretaria de Formação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), de programas educacionais especiais, e da realização de formações continuadas para professores com assuntos que abordam essa temática tão necessária. No entanto, é fundamental comentar a necessidade de ampliar essas formações para que o tema seja discutido não só pela comunidade escolar, mas que haja uma comunicação em rede entre escola, família e sociedade em geral.

### **1.5 História da APAE: trajetória nacional ao regional**

Para compreender o fortalecimento da Educação Especial através do nascimento das APAES no Brasil, se torna essencial entender o processo histórico de seu surgimento. Conforme discutido anteriormente, a negligência social e governamental das pessoas com deficiência tem registros de longas datas, com exclusão na prestação de serviços essenciais, como educação e saúde à população, se tornando um gatilho para a organização dos movimentos sociais. Essas iniciativas tinham como objetivo que as demandas ignoradas fossem atendidas e que houvesse um melhor assessoramento pelo setor público.

Para as pessoas com deficiência a situação era mais complicada, havia um desconhecimento do potencial desses indivíduos, inclusive, isolados em casas de saúde e/ou ao ostracismo no próprio seio familiar. De acordo com Bezerra (2020),

[...] até o início do século XX, a sociedade brasileira, muito atrelada, ainda, ao modelo agrário, podia ser caracterizada pelo pouco avanço da educação escolar e da urbanização. [...] as deficiências cognitivas, em específico nos casos menos severos, passaram quase despercebidas em nosso país. (BEZERRA, 2020, p. 101).

Sendo ignorado como problema de cunho nacional. Na análise histórica,

A educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes mentais; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem. A população era iletrada em sua maior parte, as escolas eram escassas [...], e dado que só recorriam a ela as camadas sociais alta e média, a escola não funcionou como crivo, como elemento de patenteação de deficiências. Havia pouca divergência entre o modo de conceber o mundo que nela se difundia e da família da qual o aluno fazia parte. Certamente só as crianças mais lesadas despertavam atenção e eram recolhidas em algumas instituições. (JANNUZZI, 2006, p. 16).

A realidade começa a mudar significativamente nas primeiras décadas do século XX, no período da Primeira República (1889-1930), uma vez que a escola vai sendo entendida, paulatinamente, como marco de superação do atraso cultural e econômico vivenciado pelo país, no olhar dos republicanos e dos reformadores educacionais, que buscaram as teorizações da Escola Nova, como a principal fonte para suas idealizações. Aparece, então, a intenção de repensar a escola brasileira, uma preocupação de modo que ela precisava ser eficiente, saudável e com planejamento preciso para levar a sério o seu papel modernizante.

Ao destacar a individualidade dos alunos e imputar às situações orgânicas e psicológicas de cada um, floresce as percepções das (im)possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, tendo em vista, os pedidos de expansão da oferta de escolas, baseada em novas metodologias de ensino, com ajustes aos diferentes perfis e aptidões. Já em 1920, o movimento da Escola Nova acabou por contribuir para visibilidade à questão dos excepcionais ou daqueles que apresentavam uma aprendizagem diferente dos padrões dito normal. (BEZERRA, 2020).

Na efervescência provocada por essas discussões do início do século XX no âmbito da educação, a década de 1950 é marcada pelo intenso debate sobre o ensino público e o privado, e é nesse cenário multifacetado que surgiu a APAE. Então, através de um movimento pioneiro no Brasil para prestação de assistência médico-terapêutica às pessoas com deficiência intelectual surgiu em 1954 no Rio de Janeiro a primeira APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. A partir da iniciativa de um casal norte-americano o George Bemis e Beatrice, membros da fundação americana National Association for Retarded Children (NARC), alguns familiares, pais de crianças com deficiência começaram esse movimento e adquiriram um prédio com contribuição do governo federal, junto a um bom espaço de terreno para iniciar as atividades. Beatrice e George Bemis tiveram uma

motivação pessoal para engajamento de criação da instituição, uma vez que ao chegarem no Brasil não encontraram nenhuma entidade de acolhimento para um filho com síndrome de down. (WESTENHOFEN, 2016).

Com o crescente movimento apaeano, as autoridades do governo executivo e do legislativo a tratavam como problema do excepcional, de modo, que leis foram votadas e alguns governos passaram a repassar ajuda às APAES que se instalavam (MAZZOTTA, 2005). Tanto que, em 1967, com respaldo do governo federal, houve ampliação das APAES pelo Brasil, que se expandiram para as demais capitais além do Rio de Janeiro e por consequência, para as cidades interioranas, mantendo-se ainda como um movimento filantrópico. (DOMINGOS, 2005).

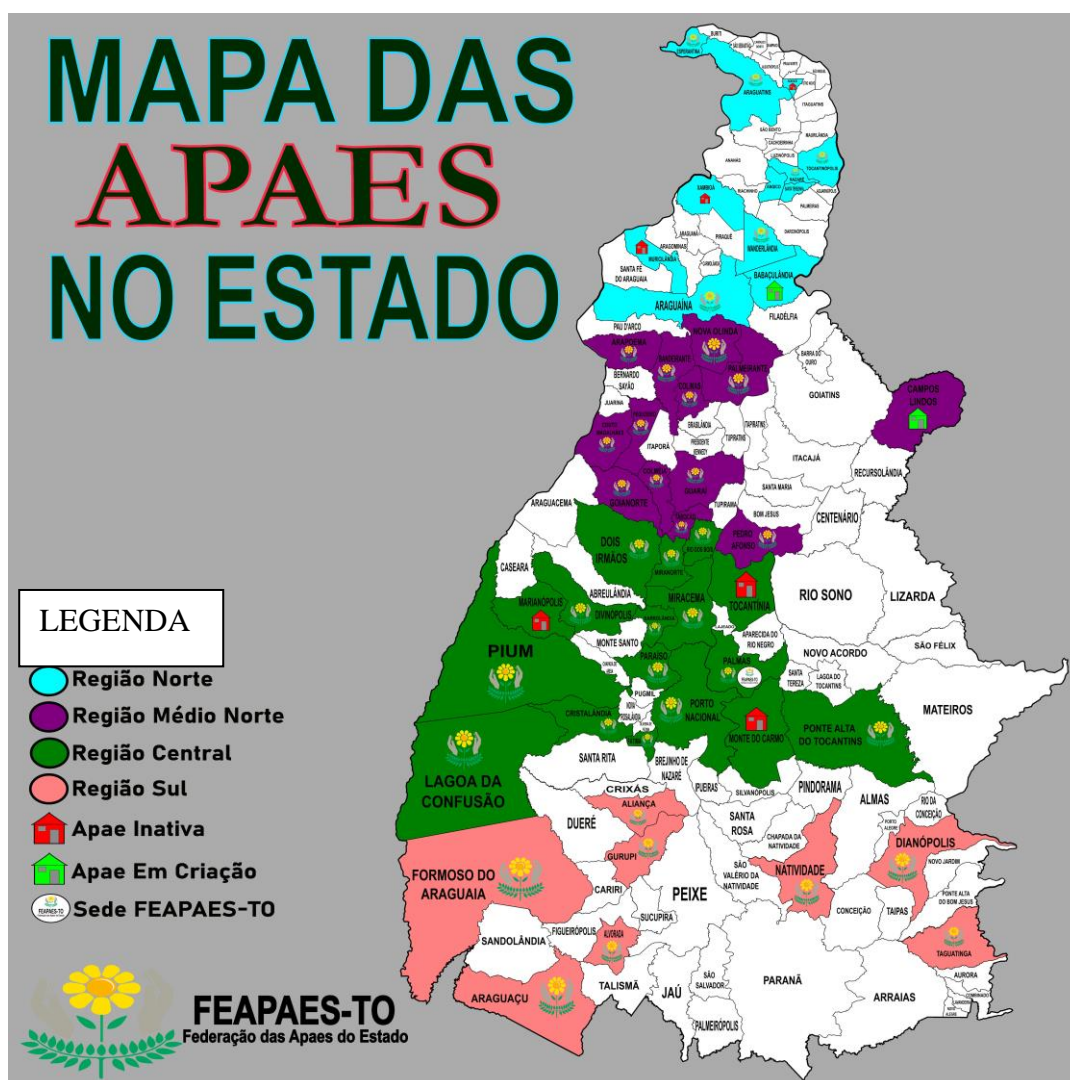
Inicialmente a APAE contou com apoio e o espaço cedido por outra instituição, a Sociedade Pestalozzi, dando início às suas atividades pedagógicas em 1955, com formação de duas turmas com 20 crianças com deficiência.

Historicamente, devido ao crescimento do movimento “apaeano” pelo Brasil, no dia 10 de novembro de 1962, foi fundada a Federação Nacional da APAE (FENAPAE). A partir dessa criação buscou-se parcerias dos pais, familiares, profissionais da educação e saúde para garantir a inclusão da PcD, colocando em destaque a participação familiar como prioridade. A Associação de pais e amigos dos excepcionais tem perfil filantrópico e é composta pela sociedade civil, com atividade assistencial e educacional.

Em 1964, a primeira unidade assistencial da APAE de São Paulo foi instalada, cujo objetivo era dar habilitação profissional a meninas e adolescentes deficientes. No ano de 1967, ocorreu a fundação da Clínica de Diagnóstico e Terapia dos Distúrbios do Desenvolvimento Mental (Clideme), que se tornou o Centro de Habilitação da APAE de São Paulo. No início da década de 70, a APAE - SP abriu a primeira unidade com perfil multidisciplinar integrada para assistência a deficientes mentais e para formação de técnicos para especialização nesta área, chamada Centro de Habilitação de Excepcionais. (CORRÊA, 2010).

O movimento apaeano teve início ainda no município de Araguaína em 22 de janeiro de 1986 quando o estado era pertencente ao norte goiano. Com a criação do estado do Tocantins em 1989 outras 10 APAES já estavam em funcionamento até a fundação da FEAPAES-TO em 29 de fevereiro de 1996 no município de Palmas-TO. Atualmente a Federação conta com 42 unidades ativas em todo estado do Tocantins e 12 unidades em fase em implantação. (FEAPAES-TO, 2022, p. 2) (Figura 1)

Figura 1: Mapa de Distribuição das APAES no estado do Tocantins



Fonte: <https://apaeto.org.br/paginaapaes>

Conforme o mapa, o processo de espacialização está distribuído da seguinte forma: são 08 unidades pertencentes ao Conselho Regional Norte, representada pela APAE do município de Araguaína; 12 unidades pertencentes ao Conselho Regional Médio Norte, representada pela APAE do município de Colméia; 14 unidades pertencentes ao Conselho Regional Central, representada pelo município de Paraíso do Tocantins e 08 unidades que compõem o Conselho Regional Sul, representada pela APAE do município de Gurupi. A rede escolar da APAE compreende um total de 3.805 alunos matriculados em todo o estado do Tocantins nas escolas especiais. Para atender essa demanda educacional, são 1.435 profissionais cedidos pelo governo estadual e municipal e contribuição de voluntários de realizam atividades nas instituições.

À FEAPAES-TO compete a missão de articular as políticas públicas que busquem a melhoria na qualidade de vida da pessoa com deficiência, dando suporte técnico e logístico nas demandas para o desenvolvimento do trabalho realizado pelas APAES do estado. Segundo a Federação, são atendidos mais de 3.500 alunos nas Escolas Especiais autorizadas pelo Conselho de Educação através da Resolução nº 02/2001, cujo os recursos financeiros são de aportes de convênios com a SEDUC no qual a unidade escolar recebe anualmente 10 parcelas do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), 10 parcelas da Gestão Escolar, 1 parcela anual do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE-básico) e 01 parcela anual do PDDE-conectado, além de contribuição de associados da APAE, convênio com a companhia de energia com aporte de 12 parcelas anuais a partir da campanha Apaenergia, da prefeitura através da cessão de funcionários e demais parceiros que se identificam com a causa.

Na área da reabilitação, algumas instituições contam com a parceria através da Secretaria Estadual e Municipal de Saúde para atendimento aos usuários, com profissionais da Fisioterapia, Enfermagem, Odontologia, Fonoaudiologia, Assistência Social, assim, como universidades que buscam as APAES como campo de estágio. Em 2017 a Federação dá um salto qualitativo e a partir de um projeto consegue um prédio próprio como sede, contemplando ainda a criação do Instituto de Formação dos Profissionais das APAES no Tocantins (esse ainda em processo de conclusão). (FEAPAES-TO, 2022)

Desde a implantação do movimento apaeano no país, é possível perceber mudanças ocorridas no processo de inclusão das pessoas com deficiência, que no atual cenário, já considera os educandos com necessidades educativas especiais como indivíduos que necessitam usufruir de seus direitos. O movimento incitou na moderna sociedade brasileira, mudanças nas estratégias educacionais e assistenciais, fomentando políticas públicas com resultados satisfatórios. A exemplo disso, se tem a implantação da Unidade Escolar, a Escola Especial Integração de Palmas-APAE.

O Art. 9º do Estatuto Social da APAE de Palmas descreve ainda sobre os fins e objetivos, e dentre eles consta a prestação de serviços de educação especial às pessoas com deficiência, preferencialmente intelectual e múltipla. Para realização dessas atividades a Federação Estadual através da instrução normativa nº 002, de 22 de janeiro de 2020 possui parceria firmada com o Governo do estado do



Tocantins através de um Termo de Cooperação Técnica, que dá as instituições a oportunidade de receberem recursos para Gestão e cessão de funcionários efetivos e a possibilidade de funcionários contratados para as diferentes áreas que abarcam o atendimento oferecido pela APAE.

A pesquisa realizada neste trabalho, não tem a intenção de intervir, sob qualquer ótica, nas funções dos indivíduos, tão somente, busca compreender a educação como um grupo de ideias pensadas socialmente que formam ações capazes de despertar práticas colaborativas nas instituições escolares. Isso porque, segundo Cavalcanti (2012, p. 45) a escola “[...] é um lugar de encontro de culturas, de saberes, de saberes científicos e saberes cotidianos”, um ambiente onde as relações sociais e de convivência acontecem. Nesse sentido, buscamos conhecer os caminhos e desafios dos professores que atuam na educação especial. Haja vista que de acordo com Souza e Juliasz (2020, p. 28): “[...] o professor tem uma trajetória muito particular em sua construção profissional, sua experiência não se constitui em algo simples e é inegável que ela se consolida em sua trajetória formativa”.

## **CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO COMO PILAR DE INCLUSÃO DO INDIVÍDUO**

É inegável que a escola é a principal instituição responsável pela formação para o exercício da cidadania e para atender as evoluções da sociedade. As Unidades Escolares (UEs) gradativamente vêm buscando mecanismos que envolvam todos os segmentos da sociedade a participarem de modo efetivo de suas atividades, pois se acredita que a escola sozinha não consegue promover o sucesso da aprendizagem. Por isso, é fundamental que parcerias sejam firmadas no intuito de promover além da permanência do aluno na escola, o processo de ensino e aprendizagem proposto a partir do currículo aplicado. Assim,

Para que a escola cumpra sua função de facilitar o acesso ao conhecimento e promover o desenvolvimento de seus alunos, é preciso que todos estejam de acordo sobre a maneira como se desenvolve o processo de ensino aprendizagem. Para tanto, deve-se identificar o papel ativo do sujeito na apropriação e na construção de seu próprio saber, posicionando-se contra formas de ensino ditas tradicionais, nas quais cabe aos estudantes apenas receber do professor o conhecimento em uma versão considerada pronta. Ao adotar uma nova postura diante do ensino, é necessário conhecer os pressupostos básicos de construção de conhecimentos na escola, bem como os fatores que facilitam a aprendizagem daqueles que a enfrentam. (PROGESTÃO, Mód IV pág. 15).

De acordo com a LDB 9394/96, no

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

Este artigo serve como base para refletir sobre todo o processo educacional, compreende o ensino como peça fundamental para formação cidadã do aluno, e uma vez que esse princípio não esteja em conformidade é essencial repensar as práticas e metodologias utilizadas. Isso aponta que não basta somente garantir o acesso e a permanência do indivíduo na escola, é fundamental rever a sua finalidade, seus objetivos e principalmente o papel social da escola, de forma a atender às novas perspectivas da sociedade e, entre estas, as questões que condizem aos direitos humanos e à prática para cidadania, principalmente de forma inclusiva.

Na reflexão pedagógica a modalidade educativa de EE, tem importante relevância devido às suas dimensões social, ética e política. Conforme Gaia (2017),

pode ser resumidamente concebida como um processo social que visa à garantia coletiva de direitos, assim, o termo coletivo é compreendido em seu sentido literal, ou seja, de todos. A ideia da educação para inclusão perpassa pela importância do valor do diálogo, da participação e, principalmente, a consideração do educando como sujeito dotado de saberes, que nesse processo devem ser reconhecidos.

É reconhecer a pessoa com deficiência como parte integrante da sociedade, que já leva para a escola toda uma gama de informações e conhecimentos de vida, e cabe a escola, além da formação pedagógica da PcD oferecer também suporte para que esse conhecimento de vida seja parte para complementação do aprendizado desse indivíduo. Hoje o sistema educacional vem evoluindo para que a escola seja um espaço de convivência democrática, um ambiente propício ao diálogo e a troca de ideias, no entanto, esse trabalho necessita de um exercício constante de construção para que haja um determinado período de conscientização, algo motivado por reflexões da equipe diretiva, pedagógica, professores, funcionários, alunos, e no caso da APAE, membros participantes da Associação e comunidade em geral, com o objetivo de promover uma gestão compartilhada/participativa, comprometendo-se com o processo de inclusão.

Sendo assim, diversos autores defendem o poder das lideranças na escola como função essencial para atingir os objetivos de melhoria da educação, pois é ele o responsável por articular os trabalhos realizados por toda equipe. Defendem que a escola enquanto ambiente dotado de saberes heterogêneos necessita de um momento para avaliação da sua prática cotidiana, sendo que é impossível mudar a forma atual de gestão, sem que antes se estabeleça a articulação entre escola e comunidade. Todos devem, assim, compreender que a gestão democrática se baseia na ação coletiva, por meio da qual a escola e comunidade participem ativamente, dividindo responsabilidades, avanços, retrocessos, enfim, transformando a própria consciência com autocrítica e humildade, pois sem estes elementos o processo de formação para o exercício da cidadania ficaria inviável.

Para entender a educação como pilar para a formação para o exercício da cidadania é importante compreender que boa parte desse processo acontece dentro da escola, por isso, há necessidade de democratizar o ensino pautado em perspectivas que atendam a necessidade da sociedade, universalizando o acesso e a permanência desse aluno na escola, oferecendo um ensino de boa a ótima qualidade, respeitando evidentemente as limitações característica dos alunos que

frequentam o ensino especial. Segundo Ribeiro (2001), a educação, deste modo, auxiliaria o indivíduo a agir segundo convenções previamente acordadas na constituição dos chamados direitos e deveres do cidadão. A educação deve ser gerenciada com base no propósito de mudança, com anseios em acreditar na capacidade de encontrar caminhos viáveis que atendam às expectativas da sociedade em relação ao trabalho desenvolvido pela escola. Pertenceria à educação o trabalho de formar o cidadão na perspectiva de que, apesar da diferença, todos têm os mesmos direitos e, por isso, devem ter acesso ao conhecimento científico. Para tanto, é válido considerar a ressalva:

A educação não constitui a cidadania, ela dissemina os instrumentos básicos para o exercício da cidadania. Para que o cidadão possa atuar no sindicato, no partido político etc. é necessário que ele tenha acesso à formação educacional, ao mundo das letras e domínio do saber sistematizado. Em consequência disso, a formação do cidadão passa necessariamente pela educação escolar. (RIBEIRO, 2001, p. 25).

O relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI de Delors (2003), pontua que a educação surge como um trunfo essencial e indispensável à humanidade no seu progresso dos ideais da paz, da liberdade e justiça social. Afirma ainda a sua fé na responsabilidade da educação para o desenvolvimento humano mais harmonioso e tranquilo, de modo a contribuir para a diminuição da pobreza, da exclusão social, da incompreensão, das opressões e das guerras.

Com base no discurso da Comissão é possível afirmar que para promoção do conhecimento é necessário que o sistema educacional esteja articulado com as necessidades gritantes que clama a humanidade contemporânea, no qual a educação seja como um centro de disseminação do saber e que acompanhe os processos de renovação, buscando se adequar aos novos conceitos de aprendizagem e de ensino. Ela considera as políticas educacionais como um importante processo permanente para o enriquecimento do conhecimento, do saber fazer, como também, um meio privilegiado de construção pessoal, intrapessoal, relação entre grupos e nações.

A Comissão da UNESCO afirma que o conceito de educação ao longo de toda a vida aparece como uma das chaves de acesso do século XXI, no qual ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente.

Vem oferecer resposta aos desafios de um mundo em constante transformação, um lugar onde o conhecimento está associado à qualidade de vida, e sem a educação que é a principal fonte do saber o indivíduo fica à margem da sociedade moderna.

A Comissão almeja uma educação com capacidade de fazer renascer um novo espírito, algo que forneça os elementos básicos para formação e o exercício da cidadania. Por esses motivos Delors (2003) sugere os quatro pilares da educação:

- Aprender a conhecer: pretende que cada pessoa aprenda a compreender o mundo à sua volta, ao menos na medida em que isso é o essencial para viver dignamente, pois, aprender para conhecer supõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento;
- Aprender a fazer: condiz não só uma qualificação profissional, mas a competência que torna o indivíduo apto a enfrentar diversas situações e a trabalhar em equipe;
- Aprender a conviver: esta aprendizagem representa, atualmente, um dos maiores desafios da educação. É importante saber gerenciar conflitos, propagando o respeito ao pluralismo, ao desenvolvimento da compreensão mútua e o convívio em paz;
- Aprender a ser: permite desenvolver a personalidade e capacidade de autonomia, discernimento e responsabilidade social, através dessa aprendizagem a educação deve levar em conta todas as potencialidades de cada pessoa, a memória, raciocínio, capacidades físicas e aptidão para comunicar-se.

Somente no instante em que o sistema educacional priorizar também outras formas de aprendizagem, trabalhando constantemente para inclusão, este será o momento de conceber a educação na sua totalidade. De acordo com Lima (2007),

[...] a educação para e pela cidadania democrática surge como referência incontrolável; não apenas como aprendizagem individual, escolar ou curricular, e nem somente como aprendizagem enquanto prática social, mas ainda como processo socioeducativo de construção e de reinvenção das cidadanias. (LIMA, 2007, p. 53).

Essa perspectiva deve orientar as reformas educacionais no futuro, seja na elaboração de projetos, programas e ações ou na reestruturação de novas políticas pedagógicas. Ao discutir a formação do indivíduo para o exercício da cidadania é importante considerar a Educação Especial, da defectologia pelo olhar de Vigotski.

Em seu trabalho sobre “A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais”, Barroco (2007, p. 207) diz que, “[...] pode-se observar que sua trajetória abarcava, paralelamente, o âmbito regular e especial do desenvolvimento humano, da educação, da ciência psicológica”.

Até certo ponto, a criança com deficiência era vista apenas pela vertente biológica, na obra “*Fundamentos de Defectologias*” (2022), a partir de análises científicas de Vigotski observou-se o interesse pelo estudo com crianças com deficiência com aprofundamento em parâmetros iniciais dos defeitos primários até o surgimento de sintomas secundários e terciários e suas interferências para formação da personalidade, houve uma nova concepção para o âmbito da educação especial. Nessa nova perspectiva do desenvolvimento de crianças,

Deve-se sempre ter em mente que toda criança com deficiência é antes de tudo uma criança e somente depois uma criança deficiente. Não se deve perceber na criança com deficiência apenas o defeito, os “gramas” de doença e não se notar os “quilogramas” de saúde que a criança possui. Do ponto de vista psicológico e pedagógico deve-se tratar a criança com deficiência da mesma maneira que uma normal. (VYGOTSKY *apud* VYGODSKAYA, 1999, p. 331).

Barroso (2007) salienta que

No modo de conhecer a criança com deficiência, Vigotski duvidava daquilo que se apresentava na aparência. Durante o exame clínico, buscava sempre a essência de cada caso, e sob a perspectiva integralizadora, fazendo uma análise metódica, profunda. Primeiro realizava um estudo global: cada criança era examinada em detalhes por vários especialistas, como médicos, psicólogos e professores que, em geral, identificavam o nível de desenvolvimento real, ou seja, identificavam aquilo que a criança conseguia fazer por si mesma. Depois, ele fazia o seu próprio exame, falando com a criança, propondo-lhe várias tarefas, e fazendo-lhe perguntas. (BARROSO, 2007, p. 2010).

É possível considerar que o processo de análise realizado por Vigotski partia da facilidade em lidar com a criança baseado em seu domínio teórico, de modo, que tinha total compreensão do que queria captar na investigação, ou seja, a teoria lhe servia como bússola a sua prática. De acordo com Vygotskaya (1999, p. 322) “[...] eu penso que a longevidade dos escritos de Vigotski em educação Especial resulta do fato de que eles articulam com êxito teoria e prática. Ele ‘fez’ ciência com as

próprias mãos”. Nessa perspectiva Seguin faz a seguinte consideração em relação a criança com atrasado mental profundo,

Se ela está permanentemente deitada, sente-a; se está sentada, pare-a; se não come sozinha, segure seus dedos, mas não a colher, durante a refeição; se não atua em absoluto, põe todos seus músculos em ação; se não olha nem fala, fale com ela e olhe para ela. Alimente-a como uma pessoa que trabalha e faça-a trabalhar, trabalhando junto com ela; *seja sua vontade, seu intelecto, sua atividade...* (SEGUIN, 1903, p. 74-75).

Observa-se que a colaboração serve como método para o processo de desenvolvimento da criança, essa interação ajuda na relação social. Então, de acordo com Santa e Baroni (2014, p. 8) “[...] Vigotski a partir de seus estudos postula uma dialética das interações com o outro e com o meio, como processo desencadeador do desenvolvimento sociocognitivo”. De acordo com ele, o desenvolvimento é impulsionado pela linguagem.

Para se criar métodos eficientes para a instrução das crianças em idade escolar no conhecimento sistemático, é necessário entender o desenvolvimento dos conceitos científicos na mente [...]. Não menos importante do que esse aspecto prático do problema é o seu significado teórico para a ciência psicológica. Entretanto, o nosso conhecimento global do assunto é surpreendentemente limitado. (VYGOTSKY, 1998, p. 103).

Para Vigotski é o próprio processo de aprendizagem que gera e promove o desenvolvimento das estruturas mentais superiores. Em seus estudos ele cita o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ponto central da sua teoria, e a define como o distanciamento existente entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar a partir da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, apontado através da solução desses problemas sob a ótica de direcionamento de um adulto ou de alguém que sabe mais. Defende que a aprendizagem ocorre no intervalo entre o conhecimento real e o conhecimento potencial, ou seja, a ZDP é o caminho a percorrer entre o que o indivíduo já sabe e aquilo que ele tem capacidade de aprender. Para tanto, seria nesse intervalo que a educação tem seu principal papel, sendo o meio estimulante para aquisição desse potencial (VIGOTSKI, 2007).

Vigotski deixa transparecer a sua visão quanto à plasticidade, ou seja, a capacidade de transformação do organismo humano, onde o indivíduo consegue criar processos adaptativos com o objetivo de superar as dificuldades que encontra,

ocorre segundo ele a lei geral da compensação, porém, ressalta a importância do papel do contexto sociocultural para o processo de superação, tendo em vista, que esse processo não se realizaria de forma espontânea e sem estímulos, já que o desenvolvimento humano ocorre a partir de um processo advindo do processo social.

Nessa perspectiva Barroco e Leonardo (2016), fazem a seguinte reflexão:

Um cego que não é alfabetizado, por exemplo, encontra-se nessa condição não por sua cegueira, mas pelo não acesso à atividade de ensino realizada por meio do método braile ou equivalente. Não é natural que seja menos desenvolvido por não dominar a escrita e leitura, que suas funções psicológicas propriamente humanas fiquem aquém do nível que poderiam alcançar de complexidade e de domínio voluntário. Não se trata de um subdesenvolvimento causado pela cegueira, mas da falta de mediação instrumental que permita compensar essa condição diferenciada de desenvolvimento. (BARROCO E LEONARDO, 2016, p. 323).

É factível pensar que para que as funções psicológicas inerente ao humano se desenvolvam na sua plenitude, não basta somente inserir o indivíduo na sociedade, porque, quando as sociedades tornam mais complexas seu meio de trabalho produtivo, ela também complexifica os processos, os mecanismos e as ferramentas. (MARKUS, 1974).

A educação especial é vista como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis do processo de aprendizagem. Por ser uma área de grande intervenção, seja por profissionais da educação, psicólogos, fisioterapeutas e outros, ela vem passando por diferentes mudanças devido às políticas públicas voltadas para a inclusão escolar.

Deste modo, o professor na sua diversidade jamais passa despercebido pelo aluno sem deixar sua marca. Daí a importância de, independentemente dessas características o professor no exercício do seu trabalho, ser um profissional com lucidez, que respeita as diferenças, a dignidade e a autonomia do educando e, que sobretudo, saiba aproveitar essa experiência para refletir sobre sua prática pedagógica. O que se apresenta mais atual em seu método é a indissociação da construção do processo de aprendizagem da prática da leitura e da escrita, porém, é necessário que aconteça a recriação de toda e qualquer prática educativa, haja vista que o mundo está em constante transformação e a educação como elemento essencial na sociedade também passa por esse processo de mudança.



De toda forma, é importante entender que a teoria de Vigotski tem o seu grau de importância para o processo de desenvolvimento da educação no decorrer dos tempos, sobretudo, contribuiu para a formação de pessoas carentes de informação e conhecimento. Segundo ele, as limitações de desenvolvimento notadas nos sujeitos com deficiência têm intrínseca relação com o isolamento ao qual são submetidos. É possível considerar que o benefício gerado por esses estudos principalmente na área de desenvolvimento da aprendizagem fortaleceu a prática pedagógica do professor e da equipe escolar na busca da qualidade do ensino, tendo em vista que cada ideia que beneficia a educação serve como pilar para formação do indivíduo e contribui para o processo de inclusão. Para Nardi e Zanlorenzi (2014, p. 08) “[...] as teorias dão mais clareza para os pontos de vistas históricos, do cotidiano e de suas múltiplas relações”.

Tendo por base resoluções, leis, teorias, métodos e ações, ainda é necessário pensar sobre a prática diária dentro da sala de aula, onde de fato o ensino acontece. Por isso, ao se pensar a educação como responsável pela formação crítica do indivíduo é possível associar a função da Geografia como uma disciplina também responsável por essa formação durante a vida escolar do aluno. Assim como outras ciências, a Geografia tem suas ramificações no estudo da sociedade, sendo ela responsável por compreender o processo de transformação do mundo, tanto físico quanto humano e sua relação. A Geografia permite ao aluno da EE uma reflexão da sua realidade e das suas vivências cotidianas.

Portanto, é fundamental que as instituições tenham a compressão da Geografia como ferramenta importante na formação social das pessoas com deficiência, no sentido que a escola seja um espaço propício para formação profissional e social dos alunos, e para que isto de fato se efetive, é necessário que os setores responsáveis apontem caminhos através de políticas públicas para essa transformação. Usando ferramentas para que todos se envolvam, sendo mobilizados para uma cooperação e compromisso com a qualidade do ensino desenvolvida pela instituição, por meio do diálogo e opiniões coerentes, com objetivo de favorecer uma educação pautada na aprendizagem, na formação de cidadãos críticos e não meros receptores de informação. Nesta proposta participativa para melhoria educacional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola surge como documento fundamental para traçar metas e resultados esperados de questões pedagógicas, além de contribuir para a trajetória docente diante das demandas escolares.

## 2.1 Ensino de Geografia e a Educação Especial

Para compreender a Geografia na Proposta Curricular aplicada nas escolas do TO é importante entender o processo histórico dessa ciência. O conhecimento geográfico surgiu nos primórdios da humanidade, baseado em pequenos grupos de convivência formados por pessoas que se deslocavam em busca da própria sobrevivência, realizando atividades de caça, pesca e coleta. Tais ações demandavam o reconhecimento, defesa, conquista e demarcação de território. Esses grupos se preocupavam em conservar as informações dos lugares percorridos, passando de geração a geração essa prática, e com o decorrer dos estudos da ciência geográfica percebeu-se ao longo da história a evolução dos fatos de cada período histórico. (BOUDOU, 2012).

Na Idade Antiga, a história da Geografia foi escrita a partir de textos, de partes de outros textos, como, de transições de leituras de diferentes séculos. Tinha um caráter descritivo mais ligado à cartografia, preocupada apenas em descrever os povos e os lugares, e isso se dava graças a comerciantes e viajantes que nesse período necessitavam de estudos para localização de cunho estratégico. (BOUDOU, 2012).

A Geografia se tornou uma ciência autônoma somente no século XIX, a partir dos trabalhos desenvolvidos pelos geógrafos alemães Alexandre Von Humboldt e Karl Ritter. Foi nesse mesmo século que ganharam autonomia as demais ciências sociais, salvo a Economia Política, desenvolvida com base nos trabalhos realizados por Adam Smith, já no século de XVIII. (ANDRADE, 2008). A Geografia produzida desde o século passado no Brasil foi significativamente marcada pela explicação quantitativa da realidade, tida como objetiva, uma vez que nas escolas esta compreensão era desenvolvida em atividades que se apoiavam na descrição e memorização dos elementos que compõem a superfície terrestre, base da propalada neutralidade, resultando em processos de alienação. (ANDRADE, 2008).

Segundo Boudou (2012, p. 37) “[...] a partir da década de 1960, a Geografia vai sofrer alterações paradigmáticas e vai mudar a sua produção científica. [...] a expressão ‘nova Geografia’ foi designada por esta ter feito fortes críticas à ‘Geografia Tradicional’”. De acordo com Andrade (2008):

Cabe à Geografia, estudando as relações entre a sociedade e a natureza, analisar a forma como a sociedade atua, criticando os métodos utilizados e indicando as técnicas e as formas sociais que melhor mantenham o equilíbrio biológico e o bem-estar social. Ela é uma ciência eminentemente política, no sentido aristotélico do termo, devendo indicar caminhos à sociedade, nas formas de utilização da natureza. Daí admitirmos que a Geografia é eminentemente uma ciência social, uma ciência da sociedade. (ANDRADE, 2008, p. 30).

É possível dizer que o papel atual da Geografia para o século XXI de acordo as funções históricas do ensino não serão de modo algum o modelo tradicional onde ressaltava de modo repetitivo e desinteressante as questões sobre a Terra e o Homem, como também não será do modo que se tenta doutrinar os alunos, numa visão de sociedade já pronta e acabada. Nessa diversidade geográfica é importante pensar na diferenciação existente entre o conhecimento acadêmico e o escolar, pois segundo Lacoste (1993), a disciplina de Geografia, foi construída com a função de mascarar a Geografia como um saber estratégico. O afastamento da Geografia escolar com o raciocínio geográfico foi construído no decorrer do tempo, com intuito de impossibilitar que mais indivíduos tenham acesso a este conhecimento tão essencial para estruturação de poder. Posto isso, segundo Giroto (2015),

[...] novos desafios são postos aos professores de geografia, sendo os principais deles a necessidade de produzir uma leitura de mundo que não seja apenas repetição das informações que os alunos recebem por meios dos diferentes meios de comunicação. Esta concorrência, por muitas vezes desleal, entre as aulas de geografias e as informações difundidas pelas mídias configura-se como importante elemento de compreensão daquilo que o autor denomina de perda do monopólio informativo que durante muito tempo sustentou a autoridade do professor de geografia. No momento atual, tais professores se deparam com uma realidade na qual os conteúdos e as informações geográficas estão amplamente acessíveis, o que não significa que a interpretação e compreensão das mesmas também estejam. (GIROTO, 2015, p. 78).

Ao contrário do que se pensa, o mundo contemporâneo exige uma Geografia em que o ensino seja pautado num processo dialético, focado em questões atuais seguindo uma escala local, nacional e global, de modo a garantir que o conteúdo ensinado tenha de fato significado real na vida do aluno, com informações geográficas que instiguem questionamentos, interpretações da realidade e nova busca do conhecimento através dos saberes geográficos e para organização desse ciclo da Geografia. Giroto (2015, p. 79) diz que, “[...] a compreensão do modelo atual de organização curricular predominante nas escolas públicas e privadas não

pode ser feita sem se levar em consideração as disputas que envolvem toda a sociedade e seus sujeitos.”

Hoje se tem a preocupação em ter uma Geografia voltada não mais por descrições empíricas dos lugares, mas sim, uma ciência preocupada em solucionar os problemas da sociedade e engajada na formação do cidadão político, crítico e participativo, dotado da capacidade de agir e interagir no espaço em que está inserido a fim de buscar uma sociedade mais justa e solidária. Para tanto, é preciso garantir que o aluno possa apropriar-se dos conceitos, conteúdos, linguagens e ferramentas da Geografia, a fim de construir um raciocínio geográfico sobre a realidade em que vive. Nessa construção de saberes ressurgem a importância do professor como provocador, um questionador, assumindo seu papel de problematizador, colocando os alunos em situações que a serem questionados coloquem em prática aquilo que já sabem. (GIROTTI, 2015).

Segundo Cavalcanti (2010, p.1):

Em razão das inúmeras dificuldades que enfrentam no trabalho, alguns professores se sentem inseguros e se fecham em uma atitude conservadora: optam por manter os rituais rotineiros e repetitivos da sala de aula, desistindo de experimentar caminhos novos. Outros pautam seu trabalho pelo desejo permanente de promover a aprendizagem significativa dos conteúdos que ensinam, envolvendo seus alunos e articulando intencionalmente seus projetos profissionais a projetos sociais mais amplos.

Por isso, é fundamental que o professor dialogue criticamente com o educando com base no que ele já sabe e, a partir disso, pode criar situações que durante essa troca, os alunos não consigam responder os problemas, sendo induzidos a buscar outros caminhos para compreensão e interpretação da realidade. O ensino de Geografia possui um papel importante para o enfrentamento dessas questões, uma vez que atua diretamente com a produção e transformação do espaço. A geografia como ciência crítica permite uma reflexão a partir do ambiente que o cidadão está inserido, e cabe ao profissional, proporcionar esses conhecimentos nos educandos, respeitando o próprio tempo de aprendizagem de cada um. No entanto, segundo Pereira (1995, p. 139), “[...] os professores de Geografia [...] há muito tempo deixaram de pensar em objetivos a serem atingidos por determinado conteúdo. O meio (conteúdo) se transformou em um fim”. Para ele,

Ao estabelecer um objetivo como esse, o máximo que o professor consegue atingir é o nível de informação a respeito do fenômeno. Mas, quais os

objetivos ao nível da construção de conceitos geográficos, para que os alunos gradativamente possam ir sendo equipados com instrumental para poderem, eles mesmos, ler o espaço geográfico e sua paisagem? Como isso não é definido, acaba não fazendo parte das estratégias e fica relegado apenas ao bom senso que o professor vai desenvolvendo ao longo de sua prática docente. No campo de ensino, porém, não considero que as coisas possam ficar restritas apenas a sensações. (PEREIRA, 1995, p. 139).

Pereira (1995), faz uma reflexão importante ao citar o professor como peça fundamental no processo de ensino-aprendizado, ao reafirmar que, por mais diferente que seja a prática metodológica adotada no ensino ela não deve perder a identidade da docência, sob risco de comprometer ou dificultar o processo de aprendizagem que ele deveria facilitar, justamente por não ter clareza da função. Com base nessas reflexões, é possível vislumbrar a escola inclusiva na sua plenitude e não apenas como algo isolado, visto a importância da compreensão da realidade que necessita ser debatida no sentido amplo dadas as carências impostas às pessoas com deficiência. Ou seja, os mesmos processos pensados para a escola de ensino regular devem ser adotados na educação de PcD, com o objetivo de ofertar aos alunos as mesmas condições de aprendizagem. De acordo com Crozara e Sampaio (2008, p. 02) “[...] a escola inclusiva ajuda o indivíduo no princípio da igualdade de oportunidades educativas com várias competências, ajudando-o a compreender a sua realidade e refletir sobre ela”.

O ensino de Geografia para alunos com deficiência detém diversos desafios, que perpassam a formação docente até mesmo a prática do ensino em sala de aula. Os desafios são os mais diversificados possíveis, e em se tratando do ensino especial, são ainda maiores, pois, recai ao professor trabalhar diretamente com a formação cidadã desses alunos. A ideia de uma educação para todos sem distinção, passa principalmente pela concepção da promoção de forma igualitária e no combate à discriminação e é na base inicial de formação que se aprende estes valores e o professor tem papel fundamental neste processo. (SAMPAIO; SAMPAIO; ALMEIDA, 2020).

Na prática do ensino de Geografia, um importante desafio a ser observado relaciona-se à metodologia de como trabalhar os conteúdos frente à diversidade de alunos com deficiência na sala de aula. A depender das particularidades, em algumas situações, faltam recursos adequados para subsidiar o desenvolvimento do trabalho de forma plena, o que expande mais ainda os desafios para se ensinar.

Porém, é indispensável que a sala de aula juntamente com o plano de atividade esteja adequada aos alunos.

Desenvolver atividades para o (re)pensar as práticas pedagógicas na Geografia com os alunos de escolas para PcD é fundamental, já que diversos conteúdos geográficos apresentam certo grau de abstração para o seu entendimento. Nesta atividade, a adequação de materiais didáticos adaptados para aula é imprescindível e requer um esforço intelectual e criativo dos docentes. (MENDES, 2014).

O ensino de Geografia tem função essencial no auxílio da formação de qualquer indivíduo, pois é ele que proporciona maior compreensão da produção dos arranjos espaciais, ao se utilizar o espaço produzido socialmente como material de estudo. Assim, é importante ter como ponto de partida a história e geografia particular de cada aluno, se utilizando desse conhecimento prévio para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que é por meio da realidade que os conteúdos são mais bem compreendidos, principalmente na Geografia. Conforme Crozara e Sampaio (2008, p. 2):

É necessário o convívio do professor com o aluno em sala de aula, podendo o mesmo orientar esse aluno conforme suas especificidades, ao desenvolver algum pensamento crítico da realidade por meio da Geografia. A vivência do aluno deve ser valorizada para que ele possa perceber a Geografia como parte do seu cotidiano, trazendo para o interior da sala de aula, com a ajuda do professor, a sua própria experiência do espaço vivido. Para tanto, o estudo da sociedade e da natureza deve ser realizado de forma interativa.

Ainda é comum no cotidiano escolar a utilização de práticas tradicionais no ensino de Geografia, e estas estão ligadas diretamente à formação docente e/ou às condições no local de trabalho que dificultam o desenvolvimento de aulas mais diversificadas aos alunos. De acordo com Pereira (1995, p. 151),

[...] é fundamental que, a partir do esclarecimento dos objetivos pedagógicos do ensino de geografia, instrumentalizados pela definição de sua missão principal na escola e pelo seu instrumental teórico, possamos caracterizar os objetivos específicos que queremos atingir. Desde já, porém, creio que é possível afirmar que a missão, quase sagrada, da geografia no ensino é a de **alfabetizar** o aluno na leitura do espaço geográfico, em suas diversas escalas e configurações.

Toda mudança na educação que altere o processo de ensino, exigirá do profissional uma maior flexibilidade para realizar o novo no exercício da docência. Se for levar em consideração que as aulas baseadas no método tradicional apresentam poucos resultados para os alunos de um modo geral, para aqueles com deficiência essa realidade se agrava mais ainda. Para Sampaio, Sampaio, Almeida (2020, p. 225) “[...] o ensino de Geografia na Educação Inclusiva deve proporcionar ao aluno a compreensão e uma melhor análise do meio que o cerca, visto que este indivíduo enfrenta barreiras impostas diariamente em diversas situações cotidianas[...]”.

Neste sentido, vislumbra-se a importância de maiores estudos e pesquisas a respeito da prática de ensino de Geografia na educação das PcDs, o que possibilitará aos profissionais a realização de um trabalho pautado na busca em oferecer maior qualidade nas atividades e estímulo contínuo aos alunos com deficiência, promovendo em parceria com todos os pilares da educação (escola, sociedade e família) a inclusão destes não só no espaço escolar como em todos os ambientes da sociedade.

## **2.2 Geografia na Proposta Curricular para alunos com Deficiência**

Professores que atuam na educação especial, de forma geral, ao pensarem na inclusão de forma ampla, se deparam diante da necessidade de conhecer as particularidades de cada deficiência. É importante enxergar o indivíduo antes de ver a sua deficiência. Essa é uma prerrogativa fundamental que permeia o Currículo, pois, segundo proposto por Saviani (2003), ele abarca as atividades nucleares da escola, sobre as quais ocorre a trajetória de escolarização dos alunos. Não se prende apenas ao rol de disciplinas ou grade de conteúdo a serem trabalhados na escola, além do mais, configura esses conteúdos como meios pelos quais se vislumbra como percurso para formação escolar das novas gerações.

Para Silva (1996, p. 23),

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

O currículo é uma área permeada de disputas ideológicas, culturais nas relações históricas das diferentes classes e grupos sociais. Toda e qualquer proposta curricular conterá tais elementos, quer de modo mais ou menos evidentes. Esse documento escolar reflete, assim, uma tomada de posição ético-política, à medida que define quais conhecimentos serão disponibilizados aos alunos e, igualmente, que tipo de indivíduo se pretende formar a partir dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Tal fato nos reporta, fundamentalmente, a refletir sobre a função social da escola. Com vistas a compreender a educação para todos é fundamental conceber e praticar currículos abertos e flexíveis comprometidos com o atendimento das necessidades educacionais de todos os alunos, sendo eles especiais ou não. (LOPES, 2008).

Para tanto, a LDB 9394/96 concebe a adoção e a implementação de currículos abertos e flexíveis, que contemplem a diversidade do alunado na escola, como preconiza no art. 59 ao afirmar que “[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência a adoção de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos com foco numa organização específica de modo a atender suas necessidades” (BRASIL, 2020, p. 40-41). Isso passou a ser objeto de discussão nas diretrizes curriculares e debates frequentes nos cursos de formação continuada de professores e sistemas de ensino.

Trilhando uma predisposição internacional, referente às ações pedagógicas que visam flexibilizar o currículo para ofertar respostas educativas às necessidades especiais no contexto educacional, são denominadas de adaptações curriculares. Para elucidar quais ações se adequam melhor para essa modalidade de ensino, Manjón (1995) refere-se ao conceito elaborado pelo Ministério da Educação e Ciência da Espanha, ao citar que

[...] quando se fala de adaptações curriculares está se falando sobretudo e, em primeiro lugar, de uma estratégia de planejamento e de atuação docente e, nesse sentido, de um processo para tratar de responder às necessidades de aprendizagem de cada aluno [...] fundamentado em uma série de critérios para guiar a tomada de decisões com respeito ao que é, ao que o aluno ou aluna deve aprender, como e quando e qual é a melhor forma de organizar o ensino para que todos saiam beneficiados. (MEC, 1992).

Entende-se que o conhecimento sistematizado deve ofertar aos alunos idênticas possibilidades e direitos, mesmo que apresentem diferenças sociais, culturais e pessoais para alcançar igualdade de oportunidades.



De acordo com a Proposta Curricular do Tocantins a Geografia e as demais disciplinas aplicadas no ensino da educação especial seguem a Instrução Normativa de nº 03, de 13 de janeiro de 2023, com trabalho um pautado no currículo do ensino regular com possibilidades de flexibilização, conforme orienta o art. 8º:

as atividades pedagógicas das Escolas Especiais serão executadas mediante proposta pedagógica específica, formulada pela comunidade Apaeana, aprovada pela Federação Estadual das APAEs do Estado do Tocantins-FEAPAES/TO, pelo Conselho Estadual de Educação-CEE/TO e homologada pela Secretaria de Estado da Educação. (TOCANTINS, 2023, p. 20)

Para o processo de flexibilização dos conteúdos a escola da APAE baseia-se no Documento Curricular do Tocantins-DCT (2019) para o Ensino Fundamental, documento este elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que consiste em documentos de caráter normativo que aponta o grupo de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades de ensino na educação básica, na perspectiva de assegurar seus direitos de aprendizagem conforme preconiza o Plano Nacional de Educação (PNE). A BNCC reafirma que as mesmas decisões inerentes ao ensino regular devem, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino, seja na educação especial, na educação de jovens e adultos, educação do campo, educação escolar indígena, escolar quilombola, educação à distância. (BNCC, 2017).

Por orientação da Secretaria de Educação a escola especial adota como instrumento norteador o DCT e a BNCC, mesmo que em sua realidade prática as características das pessoas com deficiência não permitem o cumprimento da grade programática de conteúdos por bimestre. Os professores tentam atender as necessidades dos alunos em consonância com as exigências burocráticas da SEDUC.

Em relação à Geografia do Ensino Fundamental o DCT (2019), traz em articulação com as competências gerais da Educação Básica específicas da área de Ciências Humanas, o componente curricular que deve garantir aos alunos o desenvolvimento das seguintes competências específicas:

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Em referência ao item 4, sobre uso de linguagens cartográficas, vale ressaltar a produção científica “O pensamento espacial e a Geografia pragmática: réquiem

para o passado” de Souza (2022). O autor faz uma análise crítica sobre o modo como a National Research Council – NRC<sup>1</sup>, em seu relatório Learning to Think Spatially: GIS as a Support System in the K-12 Curriculum (NRC) apresenta o pensamento espacial em um amparo determinado de colocar conteúdo geográfico e como tal processo é incorporado no Brasil como argumento que justifica a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), demonstrando que no documento há uma apreensão conceitual de espaço e pensamento espacial que se vincula à Geografia Pragmática, também conhecida como Nova Geografia.

Com base na perspectiva de adaptação curricular a APAE se utiliza das mesmas diretrizes norteadoras do ensino regular e, no decorrer do ano letivo, flexibiliza o conteúdo para atender as especificidades dos alunos na busca de garantir o desenvolvimento das competências para aprendizagem constante. Em 2017, a Federação das APAES do Tocantins lança um documento, as “Diretrizes de Cooperação Técnica (DCT) FEAPAES-TO/APAES e Secretaria de Educação do Estado do Tocantins”, que tem por objetivo apresentar orientações e estratégias no atendimento dos indivíduos com necessidades educacionais especiais das APAES do estado e fortalecer a inclusão desses alunos na política da educação especial. No documento, "História e Geografia" aparecem no cronograma das atividades interdisciplinares transversais com a incumbência de trabalhar: a família, a casa, a escola, meios de comunicação, meios de transportes, socialização, entre outros. Assim, como nas orientações metodológicas trabalhar História do Tocantins, Geografia e Formação para a cidadania de forma transversal [...]. (DCT, 2017).

Segundo a mesma Diretriz, no campo da Natureza e Sociedade (Estudos da História e Geografia):

O aluno precisa situar-se dentro do espaço físico em que vive. Ao chegar à escola o aluno já traz informações assimiladas através da família, comunidade e meios de comunicação. Essas informações são incorporadas de acordo com o grau de compreensão de cada aluno. É o conhecimento da história e da geografia é que vão permitir: A realidade vivida por cada aluno é o ponto de partida no processo de construção do conhecimento. Trabalhar com noções básicas de tempo e espaço, semelhança e diferença,

---

<sup>1</sup> Conselho Nacional de Pesquisa dos Estados Unidos.

permanência e mudança, natureza e cultura para que ele possa entender as transformações sociais. Aprender a valorizar a justiça, a solidariedade, o respeito mútuo e a participação. Trabalhar os temas transversais favorecendo a interdisciplinaridade. (DCT FEAPAES-TO, 2017, p. 57).

Trabalhar esses temas tem por objetivo principal fazer com que o indivíduo reconheça o espaço geográfico como resultado da relação sociedade x natureza e sociedade x sociedade, tendo como ponto de partida as situações por eles vivenciadas. É se utilizar, por exemplo, do ensino da cartografia como forma de linguagem que possibilita trabalhar em diferentes escalas espaciais tanto local quanto global, a fim de levar o aluno a realizar leituras de diferentes imagens, de dados e de documentos advindos de diversas fontes do espaço geográfico e paisagens, através da interpretação da linguagem cartográfica para obter informações que representam a particularidade da geograficidade dos fenômenos.

Na educação especial a Geografia permite construir um conjunto de conhecimentos relativos a conceitos e atitudes, que proporciona aos alunos também a oportunidade de conhecer o mundo atual e sua diversidade, trabalhando a compreensão de como as paisagens, os lugares e os territórios se constroem e se modificam. Deve-se ainda trabalhar junto ao aluno a percepção da crise socioambiental, a degradação dos ecossistemas, o crescimento e as disparidades da distribuição riqueza no mundo, situações que não são obras do acaso e se tornam a preocupação da sociedade contemporânea. A aprendizagem de todos os indivíduos se constrói com base nas interações com os significantes do ambiente em que estão inseridos. (PERÔNIO, 2011).

Se utilizando da flexibilização e sempre respeitando as limitações dos alunos, é possível apresentar a Geografia como ciência que permite aos mesmos a identificação das grandes unidades de paisagens em seus diferentes níveis de humanização no meio natural, inclusive para compreender a dinâmica de suas fronteiras, proporcionando ainda ao educando o uso de procedimentos específicos da pesquisa geográfica para entender os arranjos espaciais a partir das categorias do espaço, a paisagem, o território, o lugar, seu processo de construção e identificando suas relações, problemas e incoerências neles tão presentes, percebendo e avaliando as ações dos seres humanos na sociedade e suas consequências que permitem a participação em discussões em torno das questões socioambientais. (SAMPAIO; SAMPAIO; ALMEIDA, 2020)

A Geografia objetiva levar o aluno a valorizar o patrimônio social, cultural e ambiental, respeitando sua diversidade, compreendendo-o como direito de todos. Ela possibilita com que os alunos compreendam a forma de organização espacial em todos os níveis, bem como o do próprio município, estado e país, reconhecendo os aspectos físicos, econômicos e culturais, características tão peculiares a cada região. É importante salientar a importância da prática docente diversificada com utilização de materiais pedagógicos diversos e/ou adaptados para melhor compreensão desses conteúdos pelos alunos com deficiência.

A APAE para trabalhar o ensino da Geografia nas turmas de 4º e 5º anos do ensino fundamental, foco desta pesquisa tem uma carga horária semanal de 2h com média de 08 aulas mensais, totalizando uma carga horária anual prevista de 80h (Quadro 1).

Quadro 1: Estrutura Curricular para o Ensino Fundamental, Anos Iniciais em Regime de Tempo Integral

Turno: Integral

Regime: anual

Carga Horária total: 7.000 horas/aula

Horário de entrada e saída: 7 às 18h

Dias Letivos anuais: 200

Semanas Letivas anuais: 40

Duração da hora-aula: 60 minutos

Dias Letivos semanais: 05

Áreas de Conhecimento	Disciplina	Carga Horária Semanal					Carga Horária Anual					Carga Horária Total
		1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	4	4	4	4	160	160	160	160	160	800
	Arte	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
	Educação Física	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
Matemática	Matemática	4	4	4	4	4	160	160	160	160	160	800
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Ciências	2	2	2	2	2	80	120	120	120	120	400
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
	Geografia	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
	Ensino Religioso						40	40	40	40	40	200
Parte Diversificada	Tapeçaria	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
	Artesanato	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200
	Artes Cênicas	3	3	3	3	3	120	120	120	120	120	600
	Marcenaria	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
	Acompanhamento Especial Individualizado	3	3	3	3	3	120	120	120	120	120	600
	Oficina AVDs	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	200
	Oficina AVPs	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
	Oficina Ludoteca	2	2	2	2	2	80	80	80	80	80	400
<b>TOTAL DE AULAS:</b>		<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>1400</b>	<b>1400</b>	<b>1400</b>	<b>1400</b>	<b>1400</b>	<b>7.000</b>

Fonte: Diretrizes de Cooperação Técnica FEAPAES-TO/APAES e SEDUC-TO (2017).

Para cumprimento das exigências da estrutura curricular, a APAE além da coordenação pedagógica da unidade escolar conta com as técnicas da Superintendência Regional de Ensino (SRE) do município de Palmas da SEDUC, que trabalham diretamente com ensino especial. A SRE possui no seu quadro funcional a equipe de currículo para atender cada área do conhecimento, no entanto, eles realizam acompanhamento para assessoramento aos professores apenas para o Ensino Fundamental de 6º a 9º ano e Ensino Médio e, em caso de solicitação por parte da instituição realizam atividades junto às outras modalidades de ensino. A escola da APAE possui os mesmos problemas que os professores das escolares regulares, não havendo um atendimento diferenciado em termos pedagógicos por constituir um ensino voltado para PcDs.

### **CAPÍTULO III – PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NO ENSINO ESPECIAL**

Um dos principais desafios para a educação especial relaciona-se a formação e a prática docente, uma vez que muitas vezes não condizem com a demanda e a necessidade exigida para esta modalidade de ensino. Tal situação provoca dificuldade nos avanços da Educação Especial e a inclusiva, uma vez que nas Universidades, pouco preparam os futuros professores para os desafios desta modalidade. De acordo com Fernandes (2005, p. 36):

A universidade tem se mostrado muito lenta quanto à Educação Inclusiva. Pouco ou quase nada tem feito para que esta proposta de educação ganhe destaque e saia do âmbito do legal. Praticamente não houve mudanças nos currículos dos cursos de licenciatura (com honrosas exceções é claro). Continuamos com currículos atrelados ao conhecimento teórico, com pouca ênfase no conhecimento pedagógico.

Acredita-se que as mudanças necessárias para esse processo de inclusão não são tão somente dos órgãos normativos, mas também deve partir do interesse do próprio meio acadêmico em colocar em pauta as mudanças necessárias para formulação curricular voltada à inclusão de PcDs no que tange à formação de profissionais mais preparados no enfrentamento das dificuldades e desafios que apareçam na prática de ensino na educação especial. Ainda de acordo com Fernandes (2005, p. 23-24):

Além disso, o próprio Ministério da Educação tem se mostrado omissos com relação ao papel das instituições de ensino superior, não baixando normas para o cumprimento da legislação por parte destas que continuam se “escondendo” atrás da autonomia universitária para não realizar mudanças estruturais, tão necessárias, principalmente quanto às licenciaturas.

No processo de ensino e aprendizagem, o professor é o principal responsável pela seleção dos conteúdos ensinados aos alunos, com capacidade de viabilizar meios de como trabalhar as experiências de vida desses indivíduos, principalmente daqueles com deficiência, relacionando o conteúdo abordado com sua história de vida, se utilizando dos conceitos do cotidiano para ensinar. Estas questões fazem parte do fazer pedagógico, e a escola como espaço democrático com a função de acolher a diversidade deve adotar medidas que contemplem a aprendizagem nas

mais diversas situações e contextos. No entanto, a falta de formação continuada dos profissionais que atuam com alunos com deficiência é um desafio real que vai além das dificuldades no processo de formação docente. Boa parte dos professores não tiveram a oportunidade de se capacitarem com formação adequada para trabalhar diretamente com esse público de características tão específicas, pois:

A formação de professores nos aspectos da Educação Inclusiva permanece como uma necessidade urgente, sendo necessário ajudá-los a vencerem as suas resistências à mudança de modo ao ultrapassarem as limitações e os perigos das concepções baseadas na deficiência. É importante garantir programas de treinamento de professores sobre a inclusão de informações e de práticas de ensino na área da educação inclusiva, tanto em serviço como em sua formação. (CROZARA e SAMPAIO, 2008, p. 03).

Deste modo, pensar sobre a didática na docência é refletir sobre a prática da profissão, perfazendo todos os caminhos da educação até o seu principal objetivo que é a produção do conhecimento através da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, Pimenta (2005) destaca que a educação não só representa e reproduz a sociedade, mas a esboça, de modo, que está interligada diretamente ao processo civilizatório.

Pimenta (2005) salienta que ainda é necessário em primeiro lugar instaurar na escola uma cultura de análise de suas próprias práticas, com base na problematização e na realidade de projetos coletivos de investigação destas. Em segundo lugar, reforçar a função da Universidade na formação de professores, na perspectiva de atender os processos formativos que dialoguem com a realidade escolar como parte integrante desse desenvolvimento e no qual a pesquisa seja o eixo central e norteador.

Os desafios no processo de formação docente se tornam fundamentais a partir do momento que o professor entende que o próprio trabalho realizado em sala de aula exige uma prática docente reflexiva, com postura crítica com vistas ao aperfeiçoamento de sua didática para melhoramento do ensino e aprendizagem. Assim, a formação inicial para docência deveria partir do pressuposto de preparar o professor para compreender a realidade do seu aluno, saber como ensinar, além de possuir domínio dos conteúdos. (PINTO, 2021, p. 43).

De acordo com Pinto (2021, p. 43) “[...] a formação profissional na atualidade requer mais que preparo e conhecimento técnico-científico, didático-pedagógico e psicológico. A formação docente passa pela construção de uma identidade daquele



que se dedicará a essa atividade”. Nesse sentido, cria-se um conjunto de características que passam pelo reconhecimento do ser, tanto profissional quanto pessoal, e essa junção de individualidades e particulares farão parte da prática docente.

De acordo com Nóvoa (2007, p.16):

A identidade não é dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

A formação dos professores para o ensino da Geografia deve valer-se na construção da prática para além da formação acadêmica, é permitir reflexões quanto aos desafios da profissão, com foco na prática docente como ferramenta para alcançar os objetivos independente da modalidade de atuação.

Deste modo, pensar a melhoria educacional no ramo da Geografia é partir da premissa de fortalecer ideias que tenham como objetivo avançar em relação às problemáticas e desafios detectados, por isso é de grande valia a utilização de métodos reflexivos sobre a atual condição de se ensinar a disciplina. Segundo Manuel Correia de Andrade (2008, p. 7),

Os momentos de crise vividos pelas sociedades, como a brasileira nos dias de hoje, oferecem a oportunidade para uma reflexão sobre os valores e as atitudes a serem tomadas diante dos desafios que surgem. No caso da geografia e do geógrafo, o fato projeta e ganha proporções que levam os responsáveis por este ramo do conhecimento a fazer reflexões tanto sobre a atuação que podem desenvolver como também sobre a própria natureza do conhecimento científico em que se especializam.

O ensino de Geografia é fundamental no enfrentamento destas questões, uma vez que desenvolve seu conhecimento baseado na análise da produção e transformação do espaço. A ciência geográfica permite uma análise mais profunda sobre o meio em que o indivíduo se relaciona e cabe ao profissional estabelecer o diálogo entre os conhecimentos vividos e os necessários à leitura crítica da produção do espaço, resgatar este conhecimento, seguindo a premissa de que cada um possui o seu tempo de aprendizagem, principalmente dos alunos com deficiência.

O ensino de Geografia é de extrema importância nas discussões e análises da realidade contemporânea. Nesse cenário evidencia-se o papel do professor como importante mediador do processo de ensino e da aprendizagem. No ensino de Geografia esse conhecimento deve ser construído na prática cotidiana que envolve o relacionamento entre alunos e professores. De modo que o ensino jamais deve pautar-se apenas na transmissão de conteúdos, o objetivo para alcançar a aprendizagem, foco principal do ensino, deve partir da produção do conhecimento baseado nas práticas cotidianas, principalmente no ensino especial que busca desenvolver suas atividades de forma lúdica, pois:

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem Geografia, pois, ao circular, brincar, trabalhar pela cidade, pelos bairros, constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios; vão formando, assim, espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e vão contribuindo para a produção de espaços mais amplos. (CAVALCANTI, 2002, p. 33).

Neste contexto, é possível compreender que os desafios para prática docente, principalmente na educação especial, começam desde o processo de formação acadêmica e permanecem durante sua trajetória profissional devido à escassez de capacitação e formação continuada e também dada a complexidade e diversidade dos educandos. Se torna uma situação conflitante no que se refere ao conhecimento teórico ao professor se deparar com a realidade na sala de aula. Principalmente, em virtude dos desafios da realidade educacional das PcDs, dos novos conhecimentos e dos modelos de relações que se formam dentro da sala de aula.

No entanto, apesar dos avanços da educação especial, a necessidade de maiores estudos e pesquisa sobre a prática docente no ensino de Geografia, de modo a proporcionar aos profissionais o desenvolvimento de um trabalho baseado na qualidade e que sirva como mola propulsora de estímulo para os alunos com deficiência, trabalhando a favor da inclusão destes não só no ambiente escolar, como também, no espaço familiar e na sociedade de modo em geral.

### **3.1 A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Palmas no contexto da pesquisa**

É importante que haja uma descrição de um recorte espacial, como ferramenta primordial para a pesquisa. Palmas é a mais nova capital brasileira. A cidade foi fundada em 20 de maio de 1989, logo após a criação do também mais novo estado da federação brasileira, o Tocantins, pela promulgação da CF de 1988.

Após várias sessões os Deputados Estaduais Constituintes escolheram a área da Canela e declararam como utilidade pública um quadrilátero de 90 km<sup>2</sup>, para desapropriação, e a partir dessas decisões, vários acordos políticos foram realizados para que a nova capital fosse concretizada. A transferência da sede do governo estadual de Miracema para Palmas aconteceu em 1º de janeiro de 1990.

O nome conferido à cidade está vinculado em homenagem à Comarca de São João da Palma atual município de Paranã, local do primeiro movimento separatista da região, instalada em 1809 na barra do Rio Palmas com o Rio Paranã. Outro fator que influenciou o nome foi a grande quantidade de palmeiras encontradas na região. (OLIVEIRA, 2021, p. 31).

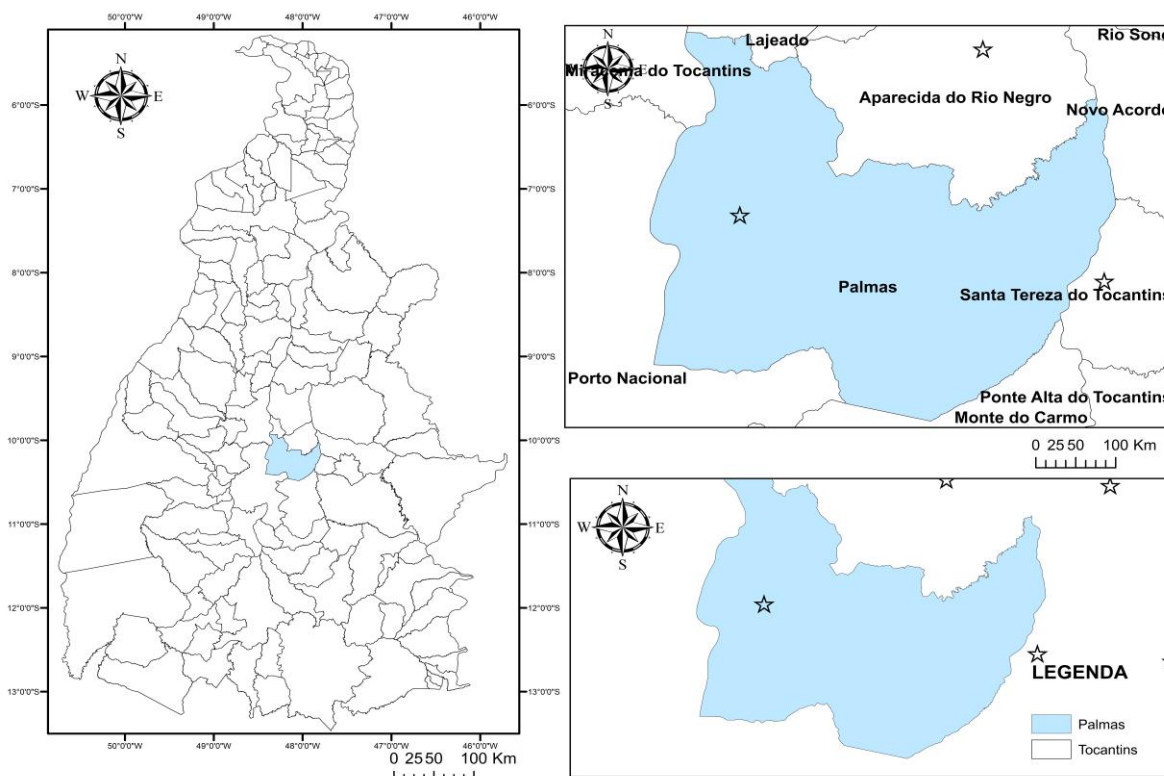
Palmas possui um clima tropical semiúmido conforme classificação de Köppen, com estações bem definidas durante o ano: um verão quente e chuvoso e um inverno quente e seco. Na sua vegetação original destaca-se o Cerrado.

O relevo característico da capital está inserido pelas Serras do Carmo e do Lajeado, que constituem um relevo basicamente escarpado, estando a cidade num ambiente de planície entre a Serra e o lago represado. Na hidrografia dos principais rios e ribeirões de Palmas, ressalta-se o Rio Tocantins e os ribeirões das Pedras, o Taquaruçu, Taquaruçu Grande. (JUNIOR, 2018).

Através do último levantamento censitário do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) realizado em 2022, Palmas possui um montante populacional de 302.692 habitantes.

Geograficamente, o município se limita ao norte com Miracema do Tocantins, Lajeado, Aparecida do Rio Negro e Novo Acordo; a leste: Santa Tereza do Tocantins; ao sul: Monte do Carmo e Porto Nacional e a oeste: Porto Nacional (Distrito de Luzimangues). (Mapa 1)

Mapa 1 - Mapa de localização do Município de Palmas



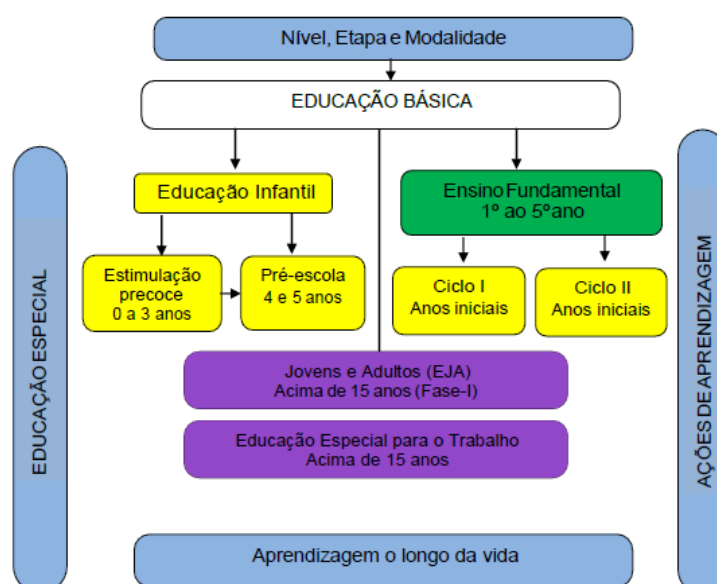
Fonte: Organização Raiany Cristine Cruz da Silva (2019).

O universo da pesquisa deste trabalho fundamenta-se principalmente na Escola Especial Integração de Palmas - APAE, implantada em 22 de abril de 1994, inicialmente com um quadro de pessoal composto por apenas 8 (oito) funcionários para atendimento nas áreas pedagógica, médica e administrativa, para 48 alunos numa faixa etária de 03 a 25 anos. Com fortalecimento do movimento apaeano e expansão das suas atividades no decorrer do tempo, em 2023 após 29 anos a unidade escolar encerrou o ano letivo com 217 alunos devidamente matriculados conforme dados do Sistema de Gestão Escolar (SGE). Sua mantenedora é a APAE do município de Palmas no Tocantins, fundada em 03 de dezembro de 1991, com registro C.N.A.S. Nº 2898 000328/95-12, certificado de fins filantrópicos. Criada pela Lei nº 1.253, de 02 de/10/2001, Lei Municipal nº 501-A, de 08/11/1994 e Portaria Federal nº 75, de 18/10/2001. Autorização de funcionamento: CEEE 011/2002 e 31.01.2003, sendo uma associação civil, beneficente, pautando sua atuação nas áreas da assistência social, educação, saúde, na defesa e garantia de direitos e consiste numa instituição sem fins lucrativos ou de fins não econômicos com

duração de suas atividades de prazo indeterminado. Sua sede está localizada na quadra 706 Sul, Al 14, no Plano Diretor Sul. A Associação tem como missão “[...] promover e articular ações de defesa de direitos e prevenção, orientações, prestação o de serviços, apoio à família, direcionadas à melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência e à construção de uma sociedade justa e solidária”. (APAE-Palmas, 2021, p. 01).

De acordo com Projeto Político Pedagógico de 2023 (PPP) da Escola Especial de Palmas - APAE, as principais atividades mantidas pela Associação (APAE-Palmas) estão concentradas na Escola de Ensino Especial, Equipe Multidisciplinar de educação e saúde e Reabilitação Neurológica. O perfil principal da escola em parceria com a associação é trabalhar continuamente de acordo com as parcerias firmadas para o fortalecimento do desenvolvimento do processo de ensino e da aprendizagem, sociabilidade e o exercício da cidadania da PcD intelectual e múltipla. Ela oferece transporte escolar, sala de aula, atividades artísticas, educação física (recreação, alongamento, treinamento para participação em eventos esportivos), sala de informática, oficina pedagógica e atendimento especializado com profissionais da saúde que compõem o quadro fixo de funcionários da associação. As Escolas Especiais da rede APAE podem se organizar conforme a autonomia escolar, a realidade local e as normas dos sistemas de ensino. A unidade de Palmas está estruturada da seguinte forma (Figura 2):

Figura 2: Estruturação da Escola Especial Integração de Palmas - APAE



Fonte: DCT FEAPAES-TO/APAES e SEDUC-TO (2017).

Nesse contexto, pretende-se aprofundar a pesquisa na Escola Especial Integração de Palmas - APAE, nas turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e 4º Período do 1º segmento da EJA, tanto no turno matutino quanto no vespertino, em um recorte temporal de acompanhamento do segundo semestre de 2023. Mesmo havendo trocas de funcionários até o fechamento deste trabalho, permaneceu o recorte temporal como referência para análise dos dados.

Assim, os questionários com perguntas abertas e fechadas (APÊNDICE B) foram aplicados para 07 (sete) professores devidamente lotados nas turmas foco da pesquisa.

Para manter o anonimato dos professores participantes, conforme prevê o TCLE, foram utilizados critérios que impeçam a sua identificação. De forma a garantir a inviolabilidade de sigilo dos participantes da pesquisa, optou-se por identificá-los pelas letras “PEE”, Professor da Educação Especial, sequenciada por numeração cardinal (1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7).

### **3.2 Operacionalização da Pesquisa**

Para conduzir a pesquisa de forma abrangente, nesta seção são apresentados os pressupostos teóricos e metodológicos para explicitação das diversas etapas, o ambiente, a metodologia, as técnicas adotadas e os caminhos percorridos no trabalho, com a finalidade de esclarecer e permitir a compreensão do objetivo proposto e responder os questionamentos da pesquisa. A construção desta parte metodológica se torna essencial, pois contribui para o conhecimento do processo de análise e reconhecimento das potencialidades e fragilidades encontradas.

Neste sentido, para realização do presente trabalho foi fundamental estabelecer recortes metodológicos para sustentação da pesquisa. Na escala temporal os dados foram coletados no período do 2º semestre do ano letivo de 2023, na Escola Especial Integração de Palmas-APAE no estado do Tocantins, com participação dos docentes do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e 4º Período do 1º segmento da EJA. A escolha por esse universo se deu em função da diversidade de deficiências por turma e pela probabilidade de serem alunos com maior tempo de permanência na instituição, o que mostraria melhor em qual base curricular os professores se baseiam para ensinar.

Nessa perspectiva, no aspecto teórico da pesquisa, iniciou-se por um levantamento bibliográfico, seguido da revisão de literatura que privilegiasse conceitos e categorias vinculados à problemática investigada. Buscou-se ainda referências em instrumentos jurídicos que normatizassem a educação especial (leis e estatutos). Essas atividades se tornam essenciais à medida que fontes documentais podem ofertar ao pesquisador não só informações necessárias para um estudo científico, mas uma economia de tempo além de evitar contato direto com pessoas (GIL, 2008). Esse modelo de pesquisa documental é entendido por pesquisadores como um meio de obtenção de informações ou dados sobre as temáticas analisadas, tendo documentos oficiais como referência para análise (LÜDKE e ANDRÉ, 1986; PIMENTEL, 2001; LAKATOS e MARCONI, 2003; GIL, 2008; CELLARD, 2012). Para Le Goff (1990, p. 91),

Nenhum documento é inocente. Deve ser analisado. Todo o documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado. O historiador não deve ser apenas capaz de discernir o que é "falso", avaliar a credibilidade do documento, mas também saber desmistificá-lo.

O quantitativo total previsto era de 09 (nove) professores, no entanto, a pesquisa foi realizada com 07 (sete), uma vez que um participante declinou do convite em colaborar e outro esteve de licença médica durante o período de coleta de dados. Importante salientar que para garantia da preservação e do sigilo dos dados a aplicação dos questionários foram realizadas individualmente, com base no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Numa análise empírica, a observação das regências e a aplicação dos questionários serviram como ferramentas para sistematização e análise das informações. Após o estabelecimento do tipo de pesquisa e as abordagens a serem utilizadas, tornou-se necessário definir os devidos caminhos para entendimento do trabalho proposto, assim, com base nos questionários, em que os professores deram respostas aos questionamentos, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), com intuito de organizar, selecionar e categorizar.

De acordo com Franco (2012, p. 25), “[...] a análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”.

De acordo com Bardin (1977, p. 42), a análise de conteúdo pode ser considerada como “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...]”. Dessa maneira, há dois momentos importantes na técnica dessa análise: a pré-análise e a categorização.

A fase de pré-análise é uma etapa inicial que consiste na sistematização da Análise de Conteúdo e organização dos materiais acessíveis. Depois da coleta de dados, etapa seguinte é a de codificação, no entanto, é importante durante todo o processo já avaliar o que faz sentido para pesquisa e analisar se os dados obtidos são suficientes ou se necessitaram de mais coletas.

Para Bardin (1977), na fase de pré-análise, é importante fazer:

1. Uma leitura flutuante: tem como objetivo obter primeiro contato com os documentos a serem analisados e conhecer os textos para saber do que se tratam;
2. A escolha dos documentos: sua constituição implica com base nas escolhas conforme as seguintes regras: de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência;
3. Formulação das hipóteses e objetivos;
4. Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores;
5. Preparação do material.

Segundo Bardin (1977, p. 117), a categorização é entendida como “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero [...], com critérios previamente definidos”.

A categorização classifica os elementos das mensagens de acordo com alguns critérios, contribuindo para análise de dados informativos, com enfoque na problematização da pesquisa, nos objetivos lançados e aproveitamento do material levantado na fase de pré-análise.

O quadro a seguir (Quadro 2) apresenta o delineamento da pesquisa, baseado nos objetivos e problemas que foram levantados.



Quadro 2: Delineamento do Plano de Pesquisa

<b>Finalidade</b>	<b>Ramo de Semântica</b>	<b>Tipos de Comparação</b>	<b>Questões</b>	<b>Problema da Pesquisa</b>
<p>Analisar a prática docente de professores que atuam na educação especial e seus desafios para ensinar Geografia nas turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e 4º Período do 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Especial Integração de Palmas - APAE.</p>	<p>Interpretar os dados coletados nos questionários realizados com os Professores do 4º e 5º anos do Fundamental e 4º Período do 1º segmento da EJA da Escola Especial Integração de Palmas – APAE, no município de Palmas-TO, a respeito da sua prática docente e os desafios de atuação na educação especial.</p>	<p>Questionários com perguntas abertas e fechadas.</p>	<p>- Qual é o perfil de formação docente dos professores que trabalham a Geografia em sala de aula?</p> <p>- De que maneira os professores ensinam o conteúdo geográfico e de que forma ele contribui para o desenvolvimento cognitivo dos alunos?</p> <p>- Quais são os referenciais pedagógicos curriculares (Fundamentos Epistemológicos da Educação e da Psicologia da Aprendizagem) utilizados pela escola de ensino especial?</p>	<p>A partir da prática docente, analisar:</p> <p>- Quais as dificuldades de trabalhar a Geografia na educação especial e de que maneira as estratégias didáticas são utilizadas para o enfrentamento desses desafios, a fim de contribuir para o desenvolvimento dos alunos matriculados na Escola de Ensino Especial na APAE de Palmas?</p>

Fonte: Dados da Pesquisa (2023), organizado pelo autor (2023).

### 3.2.1 Unidades de Registros e Unidades de Contexto

Após delineamento do plano de pesquisa, o próximo passo é a definição das etapas das unidades de análise, no qual se dividem em unidades de registro e de contexto.

A unidade de registro é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões variáveis. [...] Executam-se certos recortes a nível semântico, o tema, por exemplo, enquanto que outros se efetuam a nível aparentemente linguístico, como por exemplo, a palavra ou a frase. (BARDIN, 1977, p. 104).

Segundo Bardin (1977), destaca-se as unidades de registro mais utilizadas:

- A Palavra: relaciona-se com a quantidade que determinada expressão linguística aparece na escrita e durante o processo de oralidade;
- O Tema: aproxima-se de uma regra de recorte, geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões de atitudes, de valores, tendências e crenças;
- O Objeto: engloba-se de temas eixo, em redor dos quais o discurso se organiza;
- O Personagem: relaciona-se aos indivíduos escolhidos como unidade de registro, portadores de atributos peculiares, que perpassam aos critérios sociais, familiar, idade, de gênero e entre outros;
- O Documento: por vezes serve como unidade de registro, como ideia de análise rápida. Sendo seu uso possível como unidade de registro a resposta, com a condição de que a ideia dominante ou principal, seja suficiente para o objetivo procurado.

Conforme a circunstância do trabalho desenvolvido na pesquisa optou-se pela definição como unidade de registro o tema da pesquisa, pois a partir da aplicação dos questionários as informações obtidas serviram como base para análise quanto sua prática docente na educação especial.

De acordo com Bardin (1977, p. 107)

[...] a unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde aos segmentos da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se

possa compreender a significação exacta da unidade de registro. Isto pode, por exemplo, ser a frase para a palavra e o parágrafo para o tema.

Com base na unidade de contexto nesta pesquisa, organizamos o quadro que segue (03), elaborado conforme respostas dos professores ao analisar os questionários semiestruturados.

Quadro 3: Unidade de Contexto

Perfil Profissional	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Em que turma atua?</li> <li>2. Trabalha em qual modalidade de ensino?</li> <li>3. Qual sua formação acadêmica?</li> <li>4. Qual seu ano de formação?</li> <li>5. Possui alguma especialização?</li> </ol>
Tempo de experiência na Educação Especial	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quanto tempo trabalha no ensino especial?</li> <li>2. Quanto tempo trabalha na escola Especial Integração de Palmas – APAE?</li> </ol>
Desafios de trabalhar Geografia na Educação Especial	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais as principais dificuldades em trabalhar geografia na Educação Especial?</li> <li>2. Quais estratégias você utiliza para ensinar o conteúdo de Geografia?</li> <li>3. Quais as dificuldades que os alunos apresentam no processo de aprendizagem dos conteúdos de Geografia?</li> <li>4. Quais as deficiências diagnosticadas dos alunos que compõem a turma?</li> </ol>
Percepção dos conteúdos	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quais os conteúdos mais frequentemente utilizados no ensino de Geografia?</li> </ol>

	2. Como você vê os conteúdos de Geografia e de que forma eles contribuem para o desenvolvimento dos alunos?
Prática docente	1. A partir das concepções educacionais, em qual ou quais o seu trabalho está pautado e por quê?

Fonte: Dados da Pesquisa (2023), organizado pelo autor (2023)

Com definição tanto da unidade de registro quanto do contexto das unidades de análise, o próximo passo foi a organização da análise e definição das categorias. A fase de pré-análise, segundo Bardin (1977, p. 95), “[...] possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”.

A vista disso, a pré-análise deste trabalho progrediu baseada nas leituras dos questionários aplicados aos professores do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e do 4º Período do 1º segmento da EJA da Educação Especial, lotados na Escola Especial Integração de Palmas – APAE no município de Palmas. Após a fase de pré-análise, procedemos à constituição de um *corpus*, que segundo Bardin (1977 p. 96), “[...] é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”. Deste modo, para reforçar a pesquisa aqui desenvolvida se fez necessário leitura, de teses, de livros, de artigos, de leis, dissertações e documentos oficiais que tratassem sobre educação especial, formação de professor, APAE, pessoas com deficiência, inclusão e ensino de Geografia.

De acordo com Bardin (1977, p. 97-98), a organização do *corpus* implica o seguimento de regras, tais como: a regra da exaustividade: se expressa como a importância de deter todos os documentos possíveis, sem deixar de fora ou eliminar os elementos desse corpus; a regra da representatividade se baseia na amostra como parte representativa do universo inicial; e a regra da homogeneidade, os documentos e materiais escolhidos devem obedecer critérios de escolha tendo uma familiaridade dentro do mesmo tema.

Seguindo o processo de construção do trabalho, chega-se ao ponto da etapa de categorização. Segundo Bardin (1977, p. 177), “[...] a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género, com critérios previamente definidos”. Seguindo essa premissa, em poder das informações obtidas através dos questionários coletados e utilizando a pré-análise, buscou-se o encaminhamento das dimensões e a categorização de análise e todo processo definido por Bardin baseado nas unidades de sentido com a de registro e de contexto.

### **3.3 Perfil dos professores da APAE**

Conforme Carvalho (2021, p. 86), “[...] a escola é um lugar essencial de interação da comunidade escolar, em que surgem as percepções e as representações de professores”. Seguindo essa perspectiva a pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa com base na coleta de dados através do trabalho realizado juntos aos educadores que atuam na Escola Especial Integração de Palmas – APAE. Foram informações que deram sustentação para conhecer a realidade do ambiente escolar em que esses profissionais estão inseridos.

Para Godoy (1995, p. 21), a pesquisa qualitativa

[...] ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes. [...] o pesquisador vai a campo buscando ‘captar’ o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes.

A partir dos dados coletados, houve a realização de leitura geral de todo material e posterior análise para organização sistemática seguindo padrão de divisão por modalidade. Essa construção de classificação pode ser entendida como ancoragem que segundo Bardin (1977 p. 219), serve “[...] para clarificar os processos de produção [...], isto é, os domínios semânticos. [...] o que permite decidir se os enunciados pertencem ou não ao mesmo domínio semântico”.

Durante esse processo foi possível demarcar quais os temas foram mais frequentes e a partir desse levantamento determinar três dimensões de análise: Dimensão de Formação, Dimensão de Conteúdos e Dimensão da Prática Docente.

Na dimensão de formação tratou-se do perfil acadêmico e tempo de experiência na educação especial: na dimensão de conteúdos abordamos quais conteúdos de Geografia eram trabalhados e as dificuldades na atuação com o ensino da Geografia com pessoas com deficiência e na dimensão da prática docente vislumbrou-se compreender os desafios em trabalhar o ensino da Geografia na educação especial.

Com suporte da ancoragem é possível classificar para categorizar. Para Bardin (1977, p. 118), “[...] a categorização, é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: o inventário: isolar os elementos. A classificação: repartir os elementos e, portanto, procurar ou impor uma certa organização às mensagens”.

Com base nos questionários foi possível organizar as informações da seguinte forma:

- a) **Dimensão de Análise:** Dimensão de Formação; Dimensão de Conteúdo e Dimensão da Prática Docente;
- b) **Categoria de Análise:** Perfil Profissional; Seleção de conteúdos e os Desafios da Prática Docente;
- c) **Unidade de Sentido:** Graduação do professor e tempo de experiência na educação especial; Conteúdos trabalhados em sala e as dificuldades em aplicá-los; e as potencialidades e os desafios de trabalhar a Geografia com pessoas com deficiência.

### 3.3.1 Dimensão de Análise: Dimensão de Formação

Refere-se a graduação para licenciatura, período necessário para formação enquanto sujeito professor para preparação voltada à atuação profissional. Período importante para aprender as teorias e práticas que permeiam o ensino na realidade de regência em sala de aula.

A partir das respostas obtidas pelos questionários, levando em consideração a unidade de sentido que buscou justamente mapear a formação acadêmica dos professores que atuam na educação especial e quanto tempo de experiência possuem na modalidade foi possível traçar o perfil desses educadores (Quadro 4).

Quadro 4: Perfil Profissional dos professores da APAE-Palmas

<b>Professor</b>	<b>Modalidade de Ensino que atua</b>	<b>Formação no Ensino Superior</b>	<b>Ano de conclusão</b>	<b>Tempo de Experiência no Ensino Especial</b>
<b>PEE1</b>	Ensino Fundamental	História – Licenciatura	1999	2 anos
<b>PEE2</b>	Ensino Fundamental	Educação Física – Licenciatura	2009	1 ano
<b>PEE3</b>	Ensino Fundamental	Ciências Biológicas – Licenciatura	2003	11 anos
<b>PEE4</b>	Ensino Fundamental	História (cursando) – Licenciatura	2023 (Previsão)	6 meses
<b>PEE5</b>	Ensino Fundamental	Gestão Pública / Magistério	2021	6 meses
<b>PEE6</b>	EJA	História – Licenciatura	2000	10 anos
<b>PEE7</b>	EJA	Pedagogia – Licenciatura	1999	18 anos

Fonte: Dados da Pesquisa (2003), organizado pelo autor (2023).

A Instrução Normativa nº 02, de 20 de janeiro de 2023, publicado no Diário Oficial nº 6.254, que dispõe sobre o apoio da Secretaria de Estado da Educação, às Escolas Especiais, em seu art. 19, trata sobre o perfil para exercício da função de professor das Escolas Especiais no inciso I que: “[...] na docência da função do corpo docente das Escolas Especiais, o professor deverá possuir nível médio ou nível superior, com formação em Normal Superior ou Pedagogia”.

O quadro exposto demonstrou a diversidade de graduação que atua na educação especial da APAE de Palmas, estando de acordo com o que estabelece a Instrução Normativa citada, utilizada como referência do recorte temporal da pesquisa. Cabe ressaltar que em 2024 tem a nova Instrução Normativa nº 2, de 24 de janeiro 2024, publicada no Diário Oficial nº 6501, que dispõe sobre o apoio da Secretaria de Estado da Educação, às Escolas Especiais, que ofertam a Educação Básica na modalidade de Educação Especial e que integram a Rede Estadual de Ensino, no qual em seu art. 19, informa que para o exercício da função do corpo docente das Escolas Especiais exige o cumprimento do seguinte perfil: “[...] na docência das Escolas Especiais, o professor deverá possuir nível médio com curso específico na área do ensino especial ou nível superior, com formação em Normal Superior ou Pedagogia com experiência comprovada de 5 anos ou mais”. (TOCANTINS, 2024, p. 28).

Com base nos dados observou-se que não tem nenhum professor de Geografia ministrando disciplinas nas turmas da instituição em análise. São professores de diferentes áreas que são responsáveis por ensinar Geografia para as classes do 4º e 5º anos tanto do ensino fundamental quanto no 4º Período do 1º segmento da EJA. Os entrevistados PEE4 e PEE5 por terem apenas nível médio exercem a função de monitores educacionais e assumem as turmas como professores regentes. Especificamente sobre o PEE4, cabe destacar que não possui formação no nível médio em magistério, no entanto, a normativa 03 não faz exigência para atuação como professor na educação especial. A “PEE5” possui formação superior em área de conhecimento fora da esfera educacional, mas possui magistério de nível médio.

Levando em consideração que o trabalho com alunos com deficiência vai além do processo de ensinagem do conteúdo e tendo em vista as particularidades da deficiência de cada indivíduo foi questionado aos professores se possuíam alguma especialização.

Especialização em Transtorno do Espectro Autista (TEA). (PEE1);

Educação Física Escolar. (PEE2);

Gestão Escolar. (PEE3);

Educação Especial e Inclusiva. (PEE6);



## Administração Escolar (PEE7).

Com base nas respostas dadas pelos professores, percebe-se que apenas 02 do total dos entrevistados tem uma especialização voltada para trabalhar com a educação especial mesmo com mais de 1 ano de atuação na modalidade. Os entrevistados PEE4 e PEE5, que cumprem a função de monitores e possuem nível médio, não possuem nenhuma especialização ou curso específico na educação especial.

É importante analisar o quadro de graduação com o tempo de serviço e especialização, uma vez que são professores com formação superior em área específica do conhecimento e o estado adota como política 03 progressões verticais em nível de especialização, mestrado e doutorado. Na categoria de especialização sendo ela aceita apenas na sua área de formação e não de atuação, como pontua na Lei nº 2.859, de 30 de abril de 2014 que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica Pública, no seu Art. 21 “é habilitado para Progressão Vertical o Profissional da Educação Básica que: no parágrafo I: “obtiver a titulação correspondente ao nível que pleiteia, reconhecida pelos órgãos competentes”, ao passo que no § 1º “A titulação a que se refere o inciso I do *caput* deve guardar pertinência com as atribuições do cargo”. Tal regra por consequência desestimula o servidor a buscar uma segunda especialização, ficando a cargo do professor uma formação pessoal para atender as necessidades laborais exigidas na educação especial, revelando uma precarização da educação.

Essa realidade interfere no perfil de formação do profissional no seu âmbito de atuação, porque resulta em problemas de domínio de conteúdo e de processos didáticos específicos da disciplina. Como visto, a realidade aponta que vários professores não possuem formação em nível de especialização em educação especial, como também, não apresentam formação de domínio específico para atender os anseios do componente curricular. De acordo com Souza e Juliaz (2020, p. 151),

O desenvolvimento da aula com os alunos é estruturado a partir das concepções teóricas e práticas que se estabelecem ao longo da formação docente, em constante relação entre abstrato negativo e o concreto positivo na prática e em seu desenvolvimento profissional.

### 3.3.2 Dimensão de Análise: Dimensão de Conteúdo

Relaciona-se sobre quais são os conteúdos trabalhados em sala de aula na disciplina de Geografia. Como esses professores de múltiplas áreas contemplam o ensino geográfico no cotidiano escolar.

Com base nas respostas, tendo como premissa a unidade de sentido buscou-se categorizar quais os conteúdos mais citados pelos professores no momento de montar seu plano de ensino e analisar se estão de acordo ao DCT, com uma ótica voltada também para compreender quais as dificuldades que esses educadores sentem ao trabalhar com a Geografia. As respostas foram organizadas no Quadro 5 a seguir:

Quadro 5: Conteúdos mais citados pelos professores no questionário

Professor	Respostas (Conteúdo de Geografia)	Relação com a DCT
	<b>Objetivo do conhecimento:</b> <b>Natureza, ambientes e qualidade de vida</b>	
PEE1 PEE2 PEE7	- A importância da água; - Meio Ambiente; - Problemas ambientais / agricultura; - Impacto das ações humanas sobre a natureza. - Conservação e degradação da natureza;	Sim (4º e 5º ano); Sim (4º e 5º ano); Sim (4º e 5º ano); Sim (4º e 5º ano); Sim (4º e 5º ano);
	<b>Objetivo do conhecimento:</b> <b>Formas de representação e pensamento espacial</b>	
PEE1 PEE4 PEE5 PEE6	- Noção de espaço-localização e representação espacial; - Mapas; - Localização; - Localização em mapas simples.	Sim (4º ano);  Sim (4º e 5º ano); Sim (4º e 5º ano); Sim (4º e 5º ano);
	<b>Objetivo do conhecimento:</b> <b>Mundo do Trabalho</b>	
PEE2	- A regionalidade (os costumes, cultural regional	Sim (4º ano);

<b>PEE3</b>	e comida);	
<b>PEE5</b>	- Características regional e local; - Globalização. - Trabalho e Inovação Tecnológica.	Sim (4º ano); Sim (5º ano); Sim (5º ano);
<b>Objetivo do conhecimento: Conexões e Escalas</b>		
<b>PEE1</b>	- O meio onde vivem (casa, chácara e entre outros);	Sim (4º e 5º ano);
<b>PEE3</b>		
<b>PEE6</b>	- Reconhecer as diferentes paisagens (cidade/campo);	Sim (4º ano);
<b>PEE7</b>	- Reconhecer e comparar os espaços públicos (praça, parques...).	Sim (4º e 5º ano);
	- Meios de transporte;	Sim (4º e 5º ano);
	- Trabalho no campo e na cidade;	Sim (4º ano);
<b>Objetivo do Conhecimento: O sujeito e seu lugar no mundo</b>		
<b>PEE2</b>	- Respeito e tolerância quanto as diferenças étnicas, raciais e culturais;	
<b>PEE7</b>	- Território e diversidade cultural; - História dos Territórios - Território;	
<b>PEE6</b>	- Datas comemorativas;	Não consta no DCT.

Fonte: Dados da Pesquisa (2023), organizado pelo autor (2023).

Conforme análise dos dados obtidos do quadro apresentado é possível verificar que os conteúdos são trabalhados de forma diversificada sem uma sequência lógica, mas em sua maior parte de acordo com DCT. A partir do quadro é possível perceber que alguns conteúdos estão inseridos numa temática maior, como por exemplo, a questão da água e meio ambiente, que fica evidente que são assuntos trabalhados em momentos específicos do calendário escolar, como no Dia da Água e ações no Dia e/ou na Semana do Meio Ambiente. A diversidade de conteúdo também pode ser compreendida pela mesma heterogeneidade de deficiências e níveis de aprendizagem encontrados numa única sala de aula, o que exige do professor a sensibilidade de visualizar quais conteúdos, os

encaminhamentos didáticos e metodológicos e os materiais mais adequados para aquele dia de aula.

Por isso, mesmo levantando em consideração professores que atuam na mesma série e modalidade de ensino, como por exemplo PEE1/PPE2/PEE3/PEE4/PEE5 verifica-se que eles não seguem uma lógica de conteúdo, ficando a critério de cada professor qual assunto abordar. O mesmo acontece na EJA, conforme respostas PEE6 e PEE7. É sabido que na educação especial é permitida a flexibilização dos conteúdos para adaptação conforme a deficiência, no entanto, a escassez de um currículo norteador específico acaba por provocar uma dispersão na abordagem da Geografia. Flexibilizar consiste em modificar de forma organizada os conteúdos para atender às necessidades de cada aluno, principalmente para aqueles que apresentam dificuldades na aprendizagem, decorrentes de deficiência ou não.

Para o 4º ano do Ensino Fundamental o Documento Curricular do Tocantins-DCT (2019) contempla as seguintes unidades temáticas e seus respectivos objetos de conhecimento:

- O sujeito e seu lugar no mundo: (Território e diversidade cultural / Processos migratórios no Brasil e no Tocantins / Instâncias do poder público - município e canais de participação social);
- Conexões e escalas: (Relação campo e cidade / Unidades político-administrativas do Brasil / Territórios étnico-culturais);
- Mundo do trabalho: (Trabalho no campo e na cidade / Produção, circulação e consumo);
- Formas de representação e pensamento espacial: (Sistema de orientação / Elementos constitutivos dos mapas).
- Natureza, ambientes e qualidade de vida: (Conservação e degradação da natureza no município e no estado do Tocantins)

Para o 5º ano do Ensino Fundamental Documento Curricular do Tocantins-DCT (2019) possui as seguintes unidades temáticas e os respectivos objetos de conhecimento:

- O sujeito e seu lugar no mundo: (Dinâmica populacional – no Tocantins / Diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais);

- Conexão e escalas: (Território, redes e urbanização / Principais características da nossa cidade);
- Mundo do trabalho: (Trabalho e inovação tecnológica - indústria);
- Formação de representação e pensamento espacial: (Representações das cidades e do espaço urbano);
- Natureza, ambientes e qualidade de vida: (Qualidade ambiental / Diferentes tipos de poluição / Gestão pública da qualidade de vida)

Devido ao grau de comprometimento do aluno é comum que os conteúdos sejam trabalhados por inúmeras vezes até o esgotamento didático, para que o educando consiga aprender o máximo de informação possível, uma potencialidade importante a ser considerada. O que de certo modo, na educação especial, os conteúdos previstos não são ensinados conforme o programado. Na tentativa de compensar essas dificuldades da sala de aula a escola busca complementar a formação desses alunos através das ações que ocorrem em datas comemorativas, ações do PPP, projetos que envolvem instituições parceiras e a sociedade civil.

Essa carência de norte reflete quando os professores foram questionados quanto às dificuldades em ministrar a Geografia na educação especial. Nessa etapa fica evidente quanto a falta de formação seja ela inicial ou continuada reflete nas dificuldades descritas a seguir:

Falta de recursos pedagógicos para trabalhar a geografia. Falta de qualificação profissional para atuar na disciplina de geografia com os alunos especiais. Falta de recursos tecnológicos (computadores). **(PEE1)**;

Aplicação dos objetivos de conhecimento conforme os documentos norteadores. Precisamos de documentos direcionados a Educação Especial. **(PEE2)**;

O maior desafio encontrado em trabalhar com geografia no Ensino Especial é a falta de recursos tecnológicos em sala de aula, pois os alunos necessitam de visualização de imagens, mapas e vídeos. **(PEE3)**;

A dificuldade que sinto é na compreensão dos alunos em alguns temas das matérias em si. **(PEE4)**;

Comunicação, acessibilidade e material pedagógico. **(PEE5)**

Não conseguem fixar o aprendizado. **(PEE6)**;

Recursos financeiros para compra de material pedagógico e permanente. Atualizar apostilas. Formação com oficina. Currículo adaptado. Montar um laboratório de geografia adaptado. **(PEE7)**.

A dificuldade de acesso a materiais pedagógicos adaptados que atenda a demanda de aprendizagem do aluno de forma satisfatória, exige do professor a produção de materiais a partir da reciclagem. Importante salientar que a escola vem buscando sanar o problema dos materiais pedagógicos, no entanto, os recursos financeiros não permitem atender na totalidade todas as necessidades.

Nas narrativas é possível destacar a falta de recursos pedagógicos como dificuldade preponderante para se ensinar Geografia, como destaca a “PEE1, PEE3, PEE5 e PEE7”, a presença desses recursos permite trabalhar o conteúdo com auxílio de imagens, mapas e vídeos.

Fica evidenciado nas respostas dos professores PEE1 e PEE7 a importância de uma formação continuada específica para se trabalhar na educação especial, como também, em especial a realização de oficinas específicas na área do conhecimento como dito pelo “PEE7”. Na mesma medida relatam a questão de necessidade de um currículo adaptado, como forma de nortear sua prática em sala de aula. Essas dificuldades surgem como reflexo da formação docente e possivelmente da estrutura curricular adotada para trabalhar na educação especial. Como afirma Souza e Wiezzel (2023, p. 25),

[...] as políticas públicas de formação de professores, em consonância com as propostas de ensino mais recentes direcionadas à educação [...], seguem uma lógica de controle do trabalho docente na universidade e na escola; submetem os currículos tanto do curso de formação de professores como das escolas das crianças a um projeto mais amplo do liberalismo; buscam controlar e banalizar os conteúdos desenvolvidos tanto na formação de professores como na escola [...]; excluem do currículo as áreas básicas do conhecimento historicamente produzidos; promovem um esvaziamento nas disciplinas que permaneceram e, simultaneamente, excluem as disciplinas que envolvem dimensões mais reflexivas e críticas, de conteúdos socialmente relevantes [...].

Conforme relato do PEE4 e PEE6, a dificuldade de compreensão dos conteúdos por parte dos alunos influencia na questão da comunicação entre as partes. Dependendo da deficiência e estímulo o aluno apresenta maior ou menor grau no tempo de resposta. Nessa dinâmica de aprendizagem força o professor à mudança no método de ensinar o mesmo conteúdo e exige a utilização de materiais didáticos pedagógicos que contribuam para que ele aprenda da melhor forma.

Na educação especial a utilização desses materiais pedagógicos diversificados e adaptados são fundamentais para atender as múltiplas deficiências que estão presentes em sala de aula, além de permitir ao professor a exploração do

mesmo conteúdo de diferentes formas. Tais ações têm como objetivo que o aluno consiga dar continuidade ao processo de aprendizagem da linguagem geográfica, por meio do qual o professor tenha a possibilidade de propiciar ocasiões de estímulos e situações de debate ao se trabalhar os conteúdos da Geografia em sala de aula, para que os alunos tenham a oportunidade de observar, analisar e refletir sobre a realidade em que estão inseridos, permitindo assim o desenvolvimento do conhecimento e sua sistematização, associando o que aprendeu na escola com a sua vida no cotidiano, como também, se utilizar do seu conhecimento diário para aprendizagem na escola.

Quando questionado aos professores se tinham superado essas dificuldades, todos apontaram que não. Apenas a PEE2 de forma verbal pontuou que, “no dia a dia buscamos ultrapassar essas barreiras e ensinar de acordo as condições impostas”.

### 3.3.3 Dimensão de Análise: Dimensão da Prática Docente

Em referência a essa dimensão de análise, como categorização os desafios da prática docente, tendo como base a unidade de sentido as potencialidades e os desafios de trabalhar a Geografia na APAE, buscou-se refletir sobre as dificuldades da prática de ensinar para uma sala de aula composta por alunos com diferentes deficiências. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 08), em relação à pessoa com deficiência refere-se como, “[...] aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”.

Nesse sentido,

A literatura aponta que muitas escolas não se adaptaram para receber as pessoas com deficiências, pois não atualizou seus métodos, seu currículo, o espaço físico, a formação do professor, enfim não alterou suas formas de ensinar, e assim muitos alunos, principalmente de classes de nível socioeconômico baixo não conseguiam avançar. Esta situação se estende para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e a solução não é retirá-las das salas regulares ou oferecer atividades infantilizadas para passar o tempo, a ideia é criar condições de aprendizagem para todos. (MIRANDA et al, 2021, p. 9)

Em meio a esse processo de práticas é que o pensar na inclusão deve estar inserido. É preciso também compreender que aquelas pessoas que apresentam qualquer tipo de deficiência podem sofrer discriminação em relação ao processo de ensino-aprendizagem que evidenciam suas dificuldades.

As dificuldades são as mais diversas, ou seja, cada indivíduo vai apresentar um nível diferente no processo de aprendizagem, tendo em vista a realidade em que cada aluno está inserido. Aqui surge o ponto de partida para refletir sobre em que medida a prática pedagógica vem de fato atendendo a essas demandas, conforme a diversidade de alunos. As turmas são formadas por alunos com diferentes deficiências (Quadro 6):

Quadro 6: As principais deficiências que compõem cada turma

PROFESSOR	TURMA	MODALIDADE	DEFICIÊNCIAS
PEE1	5º ano	Ensino Fundamental	- Síndrome de down; - Deficiência intelectual; - TEA.
PEE2	5º ano	Ensino Fundamental	- TEA; - Deficiência intelectual e múltipla.
PEE3	5º ano	Ensino Fundamental	- Paralisia cerebral (severa);
PEE4	5º ano	Ensino Fundamental	- Paralisia cerebral; - Deficiência múltipla; - TEA.
PEE5	5º ano	Ensino Fundamental	- Deficiências múltiplas; - TEA nível 3; - Deficiência intelectual.
PEE6	4º Período	EJA	- Deficiência intelectual e múltipla; - Deficiência auditiva; - TEA.
PEE7	4º Período	EJA	- TEA; - Síndrome de down; - Deficiência intelectual;

Fonte: Dados da Pesquisa (2023), organizado pelo autor (2023).



Analisando o quadro apresentado observa-se que apenas o 5º ano do Ensino Fundamental do Professor PEE3 não tem aluno com Transtorno do Espectro Autista. A deficiência que aparece em maior número é a intelectual, com presença nas turmas dos professores PEE1, PEE2, PEE5, PEE6 e PEE7. Importante esclarecer que para além dessas deficiências citadas no quadro, a APAE de Palmas atende uma gama de alunos com deficiências variadas e, conforme demanda, busca constantemente melhorar seu atendimento para que todos tenham a possibilidade de assistência.

Baseado nessa perspectiva de diversidade que compõe a sala de aula, foi questionado aos professores quais as principais dificuldades que os alunos apresentam no processo de aprendizagem dos conteúdos de Geografia.

Como são alunos com deficiência intelectual, em geral apresentam dificuldade para compreender e fixar os conteúdos ministrados. Para contornar esse problema é necessário repetir o conteúdo várias vezes. (PEE1);

A dificuldade de compreensão dos conteúdos, às vezes se dá pelo comprometimento cognitivo e outras vezes pelo conteúdo em si, por isso, a necessidade de diversificar a forma de ensinar. (PEE2);

Por terem alto grau de comprometimento, pois não apresentam resposta verbal, apenas por expressões faciais sutis. (PEE3);

A dificuldade que encontramos é que ambos os alunos têm bastante déficit de atenção, sendo um pouco complicado de trabalhar nas aulas. (PEE4);

Compreensão. (PEE5);

Não conseguem fixar o aprendizado. (PEE6);

Diversos: déficit de atenção, hiperatividade, discalculia, dislexia e fixação dos conteúdos. (PEE7).

Observa-se que a questão da compreensão e fixação de conteúdo é a maior dificuldade pontuada pelos professores, o que provoca a necessidade de trabalhar com a repetição do mesmo conteúdo por inúmeras e incontáveis vezes, com necessidade de diversificar a forma de ensinar, como diz, “PEE2”. Tanto PEE4 quanto PEE7 citam o déficit de atenção como dificuldade essencial para compreensão dos conteúdos.

Para diversificar os modos de aprendizagem é fundamental contar com o suporte dos diferentes recursos pedagógicos, e como já respondido anteriormente, a falta dos mesmos na escola é outra barreira que dificulta a atuação docente no

cotidiano escolar ao se trabalhar com turmas formadas por alunos com diferentes características de aprendizagem.

Nessa perspectiva, foi questionado aos professores quais estratégias eles faziam uso para ensinar o conteúdo de Geografia. A seguir, apresentamos as falas dos respondentes da pesquisa:

Os conteúdos são ensinados por meio de projetos e com atividades em sala de aula. Normalmente é utilizado atividades impressas, jogos pedagógicos e vídeos explicativos. (PEE1);

Recurso audiovisual, atividades lúdicas por meio de jogos e brincadeiras, trabalhos manuais explorando cores, formas e pinturas, dando materialidade a diversos elementos da natureza e pesquisas eletrônicas (internet). (PEE2);

Dentro do público que atendo, faço uso de vídeos de história, uso de músicas, conversas, relatos e escutas. (PEE3);

Vídeos e livros com bastante figuras ilustrativas. (PEE4);

Histórias, vídeos e brincadeiras. (PEE5);

Roda de conversa, jogos, brincadeiras e desenhos. (PEE6);

Passeios aos arredores da escola, música e vídeos da internet, maquetes, roda de conversa, cartazes com revistas e livros, visitas a feiras escolares e na Agrotins e linha do tempo histórico. (PEE7).

A partir das falas dos professores fica evidente como o trabalho lúdico se faz presente em suas atividades, assim como as atividades operatórias e sensório motores como exemplo para estimulação dos alunos. Segundo Cardoso e Batista (2024, p. 7), “[...] o lúdico é um adjetivo masculino com origem no latim ludos que remete para jogos e divertimento. Uma atividade lúdica é uma atividade de entretenimento, que dá prazer e diverte as pessoas envolvidas”. Essa forma permite apresentar o conteúdo de diferentes maneiras afim de abranger as diversas possibilidades para que o aluno acesse a aprendizagem. É importante explorar esses diferentes procedimentos para o aprender. De acordo a Teoria das Inteligências Múltiplas do psicólogo norte americano Howard Gardner, o indivíduo possui mais de uma inteligência e, através de diferentes ações, todos podem desenvolver atividades simultâneas. Pois,

É equivocada a expectativa de que o aluno poderá receber qualquer ensinamento que o professor lhe transmita exatamente como ele lhe transmite. O professor é que precisa compreender o caminho de

aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, em função disso, identificar as informações e as atividades que permitam a ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído. Ou seja, não é processo de aprendizagem que deve se adaptar ao de ensino, mais sim o processo de ensino é que deve se adaptar ao de aprendizagem. Ou melhor: o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem. (WEISZ, 2000, p. 65).

Partindo do pressuposto que cada turma é composta por alunos com diferentes faixas etárias, deficiências e níveis de aprendizagem heterogêneos, foi questionado aos respondentes da pesquisa em quais concepções educacionais o seu trabalho estava pautado. As respostas foram as seguintes:

Escolanovista. Porque está pautada nas necessidades de cada indivíduo, no respeito as individualidades e na valorização das experiências de cada educando. (PEE1);

Histórico-cultural. Porque todo processo de aprendizagem faça sentido na vida do aluno precisa ser levado em consideração o processo histórico, as vivências e as particularidades. (PEE2);

Devido a diversidade dos alunos existe uma mescla de práticas entre a escola nova e a construtivista, onde se busca valorizar as potencialidades de cada aluno, e ao mesmo tempo em que o aprendizado se dá quando o indivíduo interage com o conteúdo, lembrando que todo processo se dá de forma adaptada. (PEE3);

Eu tento usar mais a concepção pedagógica crítica social dos conteúdos, pois se vê a importância do papel do aluno como indivíduo principal (participador) e o professor como mediador da aprendizagem, e os métodos de ensino partem de uma relação direta do aluno confrontado com o saber sistematizado e que os conteúdos são incorporados de acordo com a realidade social do aluno. (PEE4);

Meu trabalho está pautado no uso de métodos e abordagens pedagógicas que possuem sua eficácia comprovada cientificamente como aliada na inclusão escolar na escolanovista, pois a educação é o mais importante elemento para construção de uma sociedade fundada em ideias democráticas, justa e com igualdade de oportunidades. (PEE5);

Escolanovista. Porque leva em consideração a diversidade. (PEE6);

A escola no seu projeto inclui Vygotsky como parte do processo, não excluindo as anteriores citados. O ensino especial também adota repetição como forma de auxiliar a aprendizagem. Sabemos que não existe a concepção perfeita, então vamos nos adaptando a cada necessidade e criatividade do professor. (PEE7).

A representação docente frente às concepções pedagógicas se mostra pouco plurais. É fundamental visualizar que essa diversidade de alunos em sala, aponta para o desenvolvimento do domínio da habilidade em diferentes formas e tempo de assimilação do conteúdo, o que exige do professor a exploração de vários sentidos

para atingir o seu objetivo. Questionar sobre os referenciais teóricos ajuda a compreender em qual base pedagógico o professor busca sustentação para desenvolver sua prática em sala de aula.

De acordo com a fala dos entrevistados, a maioria apontou a adoção da linha escolanovista. Se torna necessário repensar e analisar se de fato é a melhor opção, pois levando em consideração o público específico, com alunos com deficiência que apresentam graus de comprometimentos diferentes, o ensino vai exigir mais atividades de estímulos respostas, seguindo uma tendência do behaviorismo. Inclusive, é importante salientar que a escola pesquisada dispõe de uma turma voltada justamente para estimulação precoce.

Para melhor compreensão, o escolanovismo pauta-se num movimento de renovação da educação, para construção de uma sociedade democrática, como tendência de respeito a diversidade, e à individualidade. No entanto, é uma concepção que beira a um ativismo pedagógico, uma tendência espelhada mais próxima de um caráter discursivo do que de fato uma corrente consistente que auxilie na prática pedagógica adotada nas escolas brasileiras. Se tornou algo hipotético ideológico, nunca concretizado no Brasil, sendo de certa forma uma prática conservadora de ensino, se tornando mais excludente que a Pedagogia Tradicional. (SOUZA e JULIASZ 2020, p. 96).

Numa abordagem diferente, apenas o PEE2 descreveu sua atuação numa linha histórico-cultural, ao defender que para que “[...] todo processo de aprendizagem faça sentido na vida do aluno precisa ser levado em consideração o processo histórico, as vivências e as particularidades”. Para Vigotski (2022, p.10) “[...] a gênese da constituição é histórico-cultural e reputa cultura como parte integrante da natureza e do ser humano como categoria central de uma nova concepção do desenvolvimento psicológico do homem”. Para Souza e Juliasz (2020),

A Psicologia Histórico-cultural juntamente com a Pedagogia Histórico-Crítica, ambas ancoradas no materialismo histórico-dialético, nos permitem traçar caminhos para uma aprendizagem de conceitos científicos por meio de atividades comprometidas com a mobilização dos sujeitos para pensarem a realidade e sua situação frente ao mundo. (SOUZA e JULIASZ, 2020, p. 30).

De acordo com Souza e Wiezzel (2023 p. 39),

Os fundamentos epistemológicos da psicologia histórico-cultural, em relação às dimensões que envolvem a Geografia escolar, se mostram bastante plausíveis a discussão da construção e elaboração do raciocínio geográfico e do desenvolvimento do pensamento espacial". (SOUZA e WIEZZEL, 2023, p. 30).

Nesse questionamento sobre as concepções educacionais as respostas apesar de algumas similares, indicaram outras opções citadas, a ponto de a PEE3 não definir com precisão em qual abordagem atua, descrevendo sua prática como "[...] uma mescla de práticas entre a escola nova e a construtivista, onde se busca valorizar as potencialidades de cada aluno [...]".

Segundo o PEE4 o seu trabalho é pautado numa concepção crítico-social. Essa concepção pedagógica conforme Libâneo (1985, p.21) "[...] entende a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais". Ainda de acordo com Libâneo (s.d., p. 2-3),

A pedagogia crítico-social defende, com muita determinação, que o papel da escola é o de formação cultural, de difusão do conhecimento científico. Formula princípios e orientações para a conversão do saber científico em saber escolar. Entende que a ação pedagógica está carregada de intencionalidade e que o ensino da ciência pressupõe interesses que são sociais, políticos, daí a ideia de aprender uma cultura crítica. Na prática, significa uma abordagem crítica dos conteúdos, crítica no sentido de tratar os conteúdos escolares dentro de uma análise concreta das relações econômicas, sociais, culturais que envolvem a prática escolar. A pedagogia crítico-social quer contribuir efetivamente para a formação sujeitos pensantes e críticos. Por isso, compreende que o ensino cria modos e condições para o desenvolvimento da capacidade do sujeito para colocar-se ante a realidade a fim de pensá-la e nela atuar, visando à transformação.

Apesar da diversidade de respostas fica evidente a necessidade de se adaptar de acordo à realidade do aluno levando em consideração as idades e os níveis de comprometimento de cada indivíduo, assim, PEE3 e PEE7 seguem a mesma lógica, como relata a "PEE7" ao dizer "[..] que não existe a concepção perfeita [...]", por isso, vão se adaptando de acordo a realidade de cada professor.

Ao serem questionados como vêm os conteúdos de Geografia e de que forma contribuem para o desenvolvimento dos alunos, os professores deram as seguintes respostas:

Os conteúdos de geografia são muito importantes para que o aluno compreenda o mundo a sua volta (o espaço geográfico), as questões políticas, sociais, climáticas e entre outras. Esses conteúdos favorecem o desenvolvimento intelectual, pois possibilita compreender o mundo em que vivemos. (PEE1);

É importante para compreensão da identidade e autonomia dos alunos, e nos ajuda na construção de valores para que vivam harmonicamente em sociedade. (PEE2);

Os conteúdos são adaptados de forma bastante lúdica, buscando inserir o aluno trazendo-o para o universo da geografia. (PEE3);

Contribuem para que os alunos possam ter noção e conhecimento dos territórios e de outros temas relacionado. (PEE4);

A geografia ajuda a entender o mundo e suas relações e isso contribui para formação dos alunos apesar da pouca compreensão dos conteúdos (PEE5);

Contribuem para compreender como se locomover no espaço em que estão inseridos. (PEE6);

Os conteúdos são importantes para gerar saberes, estar conectados com o mundo em que vivem e serem um ser humano melhor. (PEE7).

O PEE1, PEE5 e PEE7 colocam a Geografia como fundamental para que os alunos entendam o mundo à sua volta e, a partir dela, ter compreensão sobre as relações políticas, sociais, climáticas e todas as outras que sirvam como base para aprender sobre o mundo em que vivem se tornando um ser humano melhor. O PEE1 e PEE6 pontuam a importância dos conteúdos geográficos para aprendizagem do espaço e de como se locomover nele, mesma lógica do PEE4 ao dizer que os conteúdos “contribuem para que os alunos possam ter noção e conhecimento dos territórios”.

O Entrevistado PEE2 coloca como importante a formação da identidade e autonomia desses alunos para que possam a partir da construção desse conhecimento obter valores que permitam viver harmonicamente no meio social.

Com base nas respostas fica evidente a Geografia como disciplina essencial para construção social do aluno durante o decorrer do ano letivo. O trabalho com a Geografia exige um esforço grande para o processo de adaptação de cada atividade para cada aluno na turma associando sua apresentação da forma mais lúdica possível, como confirma o entrevistado “PEE3”.

Além dessa necessidade de explorar todas as possibilidades de aprendizagem dos alunos é importante ressaltar a importância da utilização dos materiais visuais de suporte em sala de aula, principalmente os mapas, gráficos,

tabelas, imagens diversas ou de satélite e fotografias aérea. E estes instrumentos se tornam essenciais para uma aula de Geografia com qualidade, sabendo que o uso destes recursos não diminui ou anula o conhecimento do professor, mas potencializa a compreensão dos alunos, algo que promove a socialização de todos em sala tornando as aulas mais dinâmicas e divertidas.

De acordo com Souza e Juliasz (2020, p. 141) “[...] pensar os conteúdos é pensar a formação do professor, como este se relaciona com a ciência e a realidade e como reflete sobre as formas de desenvolver os conceitos nas aulas”.

No espaço escolar uma das questões que mais gera discussão e, ao mesmo tempo, mais importante é sobre a seleção e organização dos conteúdos que os alunos devem aprender durante o ano letivo, enfatiza-se que para essa seleção a SEDUC orienta a utilização do DCT como referência para nortear o trabalho. A partir do critério da pedagogia histórico-crítica a seleção e organização dos conteúdos escolares perpassam pela intenção do desenvolvimento de cada indivíduo, que cada pessoa possa desenvolver em sua vida a humanização, ou seja, a evolução gerada até o presente momento. A seleção dos conteúdos escolares é uma escolha de posição e nesse encontro entre concepções de mundo que se apresenta não só diferentes, mas conflitantes entre si. (DUARTE, 2016).

### **3.4 Análise das Dimensões**

Ao analisar os questionários em relação a dimensão da formação, é notório que o quadro é composto por professores de diferentes áreas de nível superior e de professores monitores em conformidade com a instrução normativa nº 03, de 13 de janeiro de 2023, que regulamenta para o exercício da docência o perfil com nível médio ou nível superior, com formação em Normal Superior ou Pedagogia. Nesse sentido, a formação continuada para o professor se torna tão necessária para suprir essas lacunas da formação inicial, permitindo melhoria na qualidade da prestação de serviço educacional a partir do aperfeiçoamento da prática docente, além da valorização do servidor para seu exercício profissional.

A respeito da dimensão de conteúdo, os professores pontuaram a dificuldade em trabalhar a Geografia com alunos com deficiência, deixando evidente que para conseguir trabalhar o mais próximo do exigido pelo currículo norteador, se valem também de projetos e datas comemorativas para aprofundar o ensino da Geografia.

No que condiz aos desafios da prática docente, os entrevistados deixaram claro que mesmo sabendo da importância da Geografia para formação dos alunos a dificuldade quanto à falta de mais recursos pedagógicos para atender toda demanda em sala de aula atrapalha o processo, o que exige do professor um senso redobrado de criatividade para adaptar os conteúdos e provoca a utilização de inúmeras estratégias de ensinagem para trabalhar os conhecimentos aos alunos.

Por isso, considerar a Geografia na educação especial é ampliar as dimensões de análise, de forma a contribuir com a aprendizagem desses alunos a partir dos seus conteúdos. Compreender que as transformações no mundo não se limitam apenas a uma visão simplificada do espaço em que vivem e que os conteúdos trabalhados na escola propiciem aos alunos o desenvolvimento do raciocínio para as múltiplas formas de aprender para, com isso, se tornarem cidadãos mais autônomos na sociedade.



#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se neste trabalho analisar a prática docente de professores da APAE de Palmas-TO que atuam no 4º e 5º ano tanto do ensino fundamental quanto no 4º Período do 1º segmento da EJA na educação especial e seus desafios para ensinar Geografia.

Nas discussões sobre a temática, foram lançadas as seguintes reflexões que nortearam a pesquisa: Qual é o perfil de formação docente dos professores que trabalham a Geografia em sala de aula? De que maneira os professores ensinam o conteúdo geográfico e de que forma ele contribui para o desenvolvimento cognitivo dos alunos? Quais são os referenciais pedagógicos curriculares (Fundamentos Epistemológicos da Educação e da Psicologia da Aprendizagem) utilizados pela escola de ensino especial? Estas questões foram essenciais para elaboração do questionário aplicado aos professores, pois através dele nos permitiu ouvir aqueles que atuam diretamente com o aluno com deficiência e que convivem com os desafios de trabalhar nessa modalidade.

No sentido de perscrutar esses objetivos, verificou-se o perfil de formação docente dos professores que ensinam Geografia e quais as práticas metodológicas eles se utilizam para trabalhar os conteúdos geográficos; vislumbrou-se reconhecer as principais dificuldades enfrentadas por esse grupo de professores que ensinam Geografia para alunos com deficiência. Dessa forma, revelou-se a importância de também conhecer a composição curricular de Geografia da APAE para analisar qual material tem se colocado como apoio pedagógico e em que medida se vinculavam às diferentes deficiências do alunado. Na presença do que foi apresentado e debatido, considerando a importância de se discutir sobre o processo educativo que envolve as pessoas com deficiência esta pesquisa traduz-se como sendo de ampla relevância social e educacional.

Assim, nessa dinâmica se torna imprescindível considerar que apesar dos avanços, a educação especial e o processo de inclusão escolar no Brasil não têm recebido a necessária atenção, sobretudo em relação a seu histórico e legislação, em outras palavras, os direitos garantidos por lei nem sempre estão em consonância com a realidade. Sobre a importância da educação especial, Mazzotta (1982, p. 11), salienta que seu

[...] desenvolvimento [...] está estreitamente ligado à preocupação dos educadores com o atendimento das necessidades educacionais daqueles alunos que não são beneficiados com os recursos educacionais comuns e que precisam de recursos especiais para suplementarem os existentes. Desta forma, a educação especial não se justifica a não ser como facilidades especiais que não estão disponíveis na escola comum e que são essenciais para determinados alunos.

Nessa perspectiva e com base nos resultados obtidos, é notória a dificuldade do professor em desenvolver os conteúdos conforme o planejado, tendo em vista o baixo acesso aos materiais pedagógicos que contemplem as diferentes deficiências encontradas em sala de aula. Esses entraves refletem consideravelmente no processo de ensinar a Geografia para os alunos com deficiência, situação agradava pelas raras formações continuadas voltadas especificamente para o ensino especial.

Apesar da Geografia ter sido apontada pelos professores como uma área de importância para o ensino, observou-se que ela é pouco trabalhada. Escutar os professores nos faz refletir que a escassez dessas formações complementares para o auxílio dinamizador da didática em sala de aula reflete consideravelmente na prática docente, pois não é suficiente apenas o professor conhecer o conteúdo geográfico, é fundamental que tenha conhecimento para ensiná-lo de modo que teoria e prática andem juntas para que possam melhorar o processo de ensino e da aprendizagem do aluno. Aquele que realmente tem interesse em se tornar professor acaba por aprender na prática, isto é, somente no dia a dia da escola que conhecerá a educação e todas suas facetas e perceber que a teoria pouco se parece com a realidade.

Seguindo esse viés, é importante considerar a formação continuada como pilar fundamental para aperfeiçoamento da prática docente desses professores que atuam na educação especial, principalmente para as demandas desse grupo com graduações em diferentes áreas do conhecimento, conforme respostas nos questionários.

Essa realidade vivenciada pelos professores se desdobra na sua prática pedagógica, ficando visível a dificuldade em trabalhar o ensino da Geografia com alunos com deficiência, mesmo com a exigência da carga horária semanal a disciplina é utilizada com maior frequência em datas comemorativas como o Dia da água, a Semana do Meio Ambiente, como também, em ações de projetos.

Com relação aos objetivos específicos em consonância com as perguntas de investigação buscou-se compreender o currículo de Geografia na APAE e em que

medida se vinculam às diferentes deficiências e observou-se a partir da escuta com os professores que não há um consenso sequencial de conteúdo programático para as diferentes turmas, ficando a cargo de cada professor o que trabalhar e como trabalhar conforme o DCT, pois para o ensino especial na APAE não há um currículo específico, orienta-se utilizar do ensino regular fazendo as devidas adaptações de acordo a deficiência.

Quando questionados sobre em quais referenciais pedagógicos se baseiam para atuação na docência, os professores apontaram diferentes linhas dos fundamentos epistemológicos, que para atender a realidade das exigências do ensino especial vão se adaptando conforme as demandas de cada aluno e que se fixar apenas num fundamento se tornaria inviável trabalhar numa sala tão mista na qual cada indivíduo traduz uma vivência totalmente distinta uma da outra. Essa diversidade é possível perceber a partir do levantamento realizado por cada entrevistado, pois cada turma é composta por alunos de diferentes idades e com deficiência que perpassam pela Síndrome de Down, alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência auditiva e visual, cadeirantes, deficiência intelectual e múltipla e entre outros.

Acredita-se que a escola também é responsável pela dificuldade que os alunos sentem para aprender ou assimilar os conteúdos, pois se fala muito em aproveitar o que o aluno já sabe, no entanto, a prática de contextualizar o conhecimento de vida com os ensinamentos da sala de aula na realidade não acontece. Muitos desses problemas são causados por diferentes fatores que já fazem parte do cenário educacional do Brasil, onde alunos estão inseridos num sistema educacional que não oferece todas as condições necessárias para que a aprendizagem ocorra a contento e toda essa gama de desafios que vão desde a precária infraestrutura do ambiente, falta de material pedagógico e formação continuada, necessária adequação curricular às realidades dos educandos que vão refletir na prática docente e por consequência no desenvolvimento social, educacional e cognitivo do aluno.

A partir do que foi apresentado em todo trabalho e os resultados aqui expostos, verificou-se que embora as discussões acerca das políticas públicas para educação especial aconteçam seja ela através de conferências, reuniões ou leis é um segmento que ainda necessita de atenção para o estabelecimento de políticas e programas públicos. No caso do Tocantins graças às parcerias firmadas entre

Estado através da SEDUC, a APAE tem esse suporte com cessão de funcionários e repasses financeiros que tornam possível o funcionamento de diversas escolas especiais no território tocantinense.

A escolha pelos procedimentos metodológicos utilizados para realização dessa pesquisa tendo como referência uma abordagem qualitativa na análise de conteúdo de Bardin (1977), se mostrou eficiente para atingir os objetivos traçados, tendo em vista, sua capacidade de organização dos conteúdos a partir da criação de dimensões que contemplavam todos os objetivos.

Pensar nos desafios da educação é refletir sobre todas as dificuldades até aqui descritas, perpassando pelo quadro funcional de professores, estrutura física e até mesmo pelas características peculiares da educação especial.

É buscar a prática pedagógica como elemento fundamental para formação de indivíduos para o exercício da cidadania e a didática docente como um fator essencial que serve como base para todo trabalho desenvolvido durante a docência. Pois, o alicerce da vida profissional docente relaciona-se principalmente pela sua atuação, tendo em vista que cada escola possui um modelo organizacional e essa prática se reformula a partir das transformações que acontecem no decorrer do tempo.

Apesar dos anos de existência da instituição, os desafios se repetem anualmente e para enfrentá-los, os esforços são individuais, onde os professores buscam de forma dificultosa lançar estratégias para ensinar a disciplina geográfica, mesmo que seja de forma pontual, ensinar o conteúdo através de brincadeiras, pintura de desenhos, jogos, rodas de conversas e uso das tecnologias. Essa realidade é reflexo de um interesse particular do docente, de um compromisso social e político, e de política pública. Diante do exposto e do objetivo de analisar a prática docente e os desafios dos professores em trabalharem a Geografia no ensino especial na APAE de Palmas/TO confirmou-se a necessidade de mais investimento nessa modalidade, com proposição de mais formações continuadas especificadas para o ensino especial, com abordagem em cada deficiência, além da necessidade de reforçar os materiais pedagógicos que possam contribuir para prática docente na disciplina de Geografia.

Por fim, a realização dessa pesquisa permitiu aqui considerar a sua eficiência e eficácia ao que foi proposto, visto que, ela traz luz para discussão de um tema tão pouco discutido, principalmente na Geografia, a questão da educação para pessoas

com deficiência nas APAEs. A partir da análise da prática docente foi possível refletir como o ensino da Geografia está inserido nessa modalidade, e abre um leque de discussões de como se dá a formação de professores para atuarem junto a essa realidade tão presente no sistema educacional apaeano.

Neste prisma, espera-se que esse trabalho permita a unidade escolar visualizar juntamente com toda sua equipe as potencialidades e trabalhar nas fragilidades para aperfeiçoamento e melhoramento de atendimento a todos os envolvidos no processo educacional. Que abra novos caminhos para futuras pesquisas empenhadas sobre a prática de ensino de Geografia na educação especial, uma vez que a partir das leituras e pesquisas bibliográficas verificou-se que poucos materiais abordam a educação especial nas escolas especializadas como a APAE, o que faz deste estudo de extrema necessidade para comunidade, a ponto de contribuir com os profissionais para realização de um trabalho pautado na qualidade e no estímulo dos alunos com deficiência.

Após finalização o trabalho será compartilhado com a instituição, SEDUC e Federação das APAES, de modo a disseminar o conhecimento adquirido, bem como propor o encaminhamento das propostas mencionadas. Para chegar a essas conclusões cabe aqui ressaltar os percalços enfrentados. Apesar de uma boa adesão dos professores na participação da pesquisa houve a necessidade de trabalhar a questão da desconfiança, principalmente quanto às respostas nos questionários, mas a barreira foi ultrapassada com a explicação da importância do estudo para o melhoramento das discussões. Uma dificuldade a ser citada foi o acesso de alguns dados de forma integral, a rotatividade de servidor nos órgãos atrapalhava o sequenciamento das informações, o que obrigava a repetição de solicitações. No entanto, esses impedimentos nada atrapalharam o andamento da pesquisa, como também, não influenciaram nos seus resultados.

Diante do exposto, a importância da pesquisa pode colaborar para o melhoramento de atendimento da pessoa com deficiência na Escola Especial Integração de Palmas - APAE no estado do Tocantins. Pode também permitir uma compreensão da prática docente e seus desafios com um olhar mais cuidadoso para esse público, se utilizando da Geografia como recurso para trabalhar, como por exemplo, as questões de identidade social, cultural, ambiental e todo e qualquer conteúdo, de modo que o aluno faça parte do processo da aprendizagem. Com esses encaminhamentos, a realização da pesquisa pode permitir à gestão escolar

ofertar ao aluno da APAE um atendimento que contemple as suas reais necessidades, seja no campo educacional como na sua realidade social.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Manuel Correia de. **Geografia: ciência da sociedade. Uma introdução à análise do pensamento geográfico.** – Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008. 246 p.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1997. Disponível em:  
[https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod\\_resource/content/1/BARDIN\\_L\\_1977\\_Analise\\_de\\_conteudo\\_Lisboa\\_edicoes\\_70\\_225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf](https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7684991/mod_resource/content/1/BARDIN_L_1977_Analise_de_conteudo_Lisboa_edicoes_70_225.20191102-5693-11evk0e-with-cover-page-v2.pdf) Acesso em: 02/09/2023.
- BARROSO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais.** Tese de doutorado. Araraquara, 2007. Disponível em:  
[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101588/barroco\\_sms\\_dr\\_arafcl\\_prot.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/101588/barroco_sms_dr_arafcl_prot.pdf?sequence=1) Acesso em: 21/08/2023
- BARROSO, Sônia Mari Shima. LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. **A Periodização histórico-cultural do desenvolvimento na educação especial.** Autores Associados, 2016. p. 321-341.
- BEZERRA, Giovani Ferreira. **Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE): delineamento de uma gênese histórica.** Cadernos de Pesquisa, São Luís, v. 27, n. 1, jan./mar., 2020. Disponível em:  
<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa> acesso: 23 de nov. 2022.
- BOUDOU, Christian Jean-Marie. **Tópicos especiais em Geografia /** São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, CESAD, Aula 3, 2012.
- BRANDENBURG, Laude Erandi Brandenburg; LÜCKMEIER, Cristina. A história da Inclusão X Exclusão Social na perspectiva da Educação Inclusiva. **Anais do Congresso Estadual de Teologia.** São Leopoldo: EST, v. 1, 2013.
- BRASIL. Censo Escolar/INEP. **Dados Estatísticos do Estado do Tocantins,** 2021.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB n. 2,** de 11 de setembro de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001.
- BRASIL. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Os direitos das pessoas portadoras de deficiência: Lei n.7853/89 e Decreto n. 914/93.** Brasília, DF: CORDE, 1994.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP 1,** de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília: CNE/CP 1, 2002.

BRASIL, **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. DECRETO Nº 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001.** Brasília, DF, 8 de outubro de 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/D3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm) acesso: 11 de novembro 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm) Acesso em: 05/11/2022.

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF; Senado Federal; Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Direitos humanos, instrumentos internacionais: documentos diversos.** Brasília: Senado Federal, 1990

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** – 4. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acesso em: 10 novembro. 2022.

BRASIL, **Legislação brasileira sobre pessoas com deficiência.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 7ª edição, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/** Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008a. \_\_\_\_\_. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> acesso: 07 de dezembro 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **História e evolução dos hospitais.** Rio de Janeiro, 1965. Disponível em: <[http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd04\\_08.pdf](http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd04_08.pdf)>. Acesso em: 05/11/2022

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

CARDOSO, Maykon Dhonnes de Oliveira. BATISTA, Letícia Alves. **Educação Infantil: o lúdico no processo de formação do indivíduo e suas especificidades.** Revista Educação Pública. 2024. Acesso em 31 de mar. de 2024.



CARVALHO, A. R. de; ROCHA, J. V. da; SILVA, V. L. R. R. da. **Pessoa com deficiência na história: Modelos de tratamento e compreensão**. In: Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos. PEE. Gráfica UNIOESTE, 2006.

CARVALHO, Ananda dos Santos. **Educação inclusiva: práticas docentes frente à deficiência auditiva**. Orientadora: Ana Paula Dias Cintra. 2017. 30 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Anhanguera Educacional, Guarulhos, RJ, 2017.

CARVALHO, Luiz Marques P. de. **Formação Acadêmica do Professor de Geografia: Da formação inicial às práticas cotidianas em sala de aula**. Dissertação (Mestrado Acadêmico) – UFT – Câmpus Universitário de Porto Nacional – Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Geografia, 2021.

CASARIN, Melania de Melo. **Fundamentos da Educação Especial**. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Artes e Letras. 2007.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento**. Belo Horizonte: 2010. Disponível: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file> acesso em: 05 de abril de 2023.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 45 – 47. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2799015/mod\\_resource/content/2/texto15\\_libaneo\\_plano%20de%20aula.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2799015/mod_resource/content/2/texto15_libaneo_plano%20de%20aula.pdf) acesso em: 05 de abril de 2023.

CELLARD, André. A Análise Documental. In. POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 295-315.

CORREIA, Maria Angela Monteiro. **Educação especial**. v.1 / Maria Angela Monteiro Corrêa. – 5.a reimp. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010. 208p.

COSTA, S. M. de B. **Dignidade humana e pessoa com deficiência: aspectos legais e trabalhistas**. São Paulo: LTr. 2008.

CROZARA, T. F.; SAMPAIO, A. Á. M. Construção de material didático tátil e o ensino de geografia na perspectiva da inclusão. **Anais Eletrônicos do VIII Encontro Interno/XII Seminário de Iniciação Científica**, Uberlândia. [2008].

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI** – 8ª edição – São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DOMINGOS, Maria Aparecida. **A escola como espaço de inclusão: Sentidos e significados produzidos por alunos e professores no cotidiano de uma escola**

**do sistema regular de ensino a partir da inclusão de alunos portadores de necessidades educacionais especiais.** Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2005. 372 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

DOMINGUES, Taciano L. C; DOMINGUES, Rosa Cavalli. **EDUCAÇÃO ESPECIAL: Historicidade e Legislação.** Lins - SP, 2009. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Educacao-Especial-Historicidade-e-Legislacao.pdf> acesso: 04 de nov 2022

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo.** Coleção educação contemporânea. Campinas, SP. 2016.

FERNANDES, A.; **“Utopia” da Educação Inclusiva e a Formação dos (as) Professores(as) de Geografia - Vencendo Paradigmas.** Monografia (Bacharel em Geografia) - Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005. Disponível em: [http://www.geografiaememoria.ig.ufu.br/downloads/Antonio\\_Fagundes\\_2005.pdf](http://www.geografiaememoria.ig.ufu.br/downloads/Antonio_Fagundes_2005.pdf). Acesso em: 28/03/2023

FIGUEIRA, E. **Caminhando no silêncio: uma introdução à trajetória das pessoas com deficiência na História do Brasil.** 1.ed. São Paulo: Giz, 2008.

FRANCO, M L.P.B. **Análise de conteúdo.** 4ª ed. Brasília: Líber Livro, 2012.

GAIA, Ronan da Silva Parreira. **Educação Especial no Brasil: análises e reflexões.** 2017. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://uniesp.edu.br/sites/\\_biblioteca/revistas/20170719100610.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170719100610.pdf). Acesso em: 19 de maio 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antônio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Ensino de Geografia e raciocínio geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v.5, nº 9. P. 71-86, 2015.

GODOY, Arilda Schmith. Pesquisa Qualitativa Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas.** V. 35, n3, p. 20-29. São Paulo.

GROSBAUM, Marta Wolak. **Progestão: como promover o sucesso da aprendizagem do aluno e sua permanência na escola?** módulo IV / Marta Wolak Grosbaum, Claudia Leme F. Davis; coord. Geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. – Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JIMENEZ, Rafael. **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa, Portugal: Ediciones Aljibe, S.L, 1997.

JUNIOR, José Luiz Pereira. **História e Geografia do Tocantins**. 1ª Edição, 2018.

KASSAR, M. de C. M. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos**. 1.ed. Campinas: Autores Associados. 1999.

LACOSTE, Y. **A geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a Guerra**. Campinas: Papirus, 1993

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>>. Acesso em 12 de novembro de 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 19ªed. São Paulo: Edições Loyola, 1985. Disponível em: <http://www.mediafire.com/view/8dhbxd2r7xz65vv/Libaneo+-+Democratiza%C3%A7%C3%A3o+da+Escola+P%C3%ABlica+a+Pedagogia+Cr%C3%ADti.pdf>. Acesso em: 22/02/2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Fundamentos teórico-metodológicos da Pedagogia Crítico-Social (perspectiva histórico-cultural)**. Disponível em: <http://professor.ucg.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Pedagogia%20criticosocial.doc>. Acesso em: 22/02/2024.

LOBO, L. F. **Os infames da história: pobres, escravos e deficiente no Brasil**. 1.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOPES, Esther. **Flexibilização Curricular: um caminho para o atendimento de aluno deficiência, nas classes comuns da Educação Básica**. Programa de Desenvolvimento Educacional/PDE. Universidade Estadual de Londrina, 2008.

LÜDKE, Menga. ANDRE, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. - São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDI, Márcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial**. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003. Tese (Doutorado em Educação).

MANJON, D. G. **Adaptaciones curriculares: guia para su elaboracion**. Málaga: Aljibe, 1995.

MÁRKUS, G. **Teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Fundamentos da educação especial**. Livraria Pioneira Editora, 1982.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil - História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Jorge de Castro. Geografia e educação inclusiva: (re)pensar o fazer pedagógico na sala de aula. VII Congresso Brasileiro de Geógrafos. **Anais do VII CBG**. 2014, Vitória/ES.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e Educação Especial. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A Prática Pedagógica do Professor de Alunos com Deficiência Mental**, Unimep, 2003.

MIRANDA, L. H. M. de.; MIRANDA, C. L.; PLACCO, V. M. N. S. Pessoas com deficiência e dificuldades de aprendizagem: como essas temáticas revelam-se no cotidiano dos profissionais da educação pública Estadual de São Paulo. **IV CINTEDI: Congresso Internacional de Educação Inclusiva**, 2021.

NARDI, Terezinha de J.; ZANLORENZI, Maria Josélia. **As contribuições das teorias críticas como aporte para o processo ensino aprendizagem na escola pública**. Cadernos PDE. Vol. 1. Paraná, 2014.

NÓVOA, A. **Livreto “Desafio do Trabalho do Professor no Mundo Contemporâneo”**. Sindicato dos Professores de São Paulo – SP, Editora: J.S. Faro e Priscilla Gutierre, 2007.

PEREIRA, Diamantino. **Geografia escolar: conteúdos e/ou objetivos?** Pontifícia Universidade Católica – São Paulo, SP. Caderno Prudentino de Geografia nº 17, 1995.

PEREIRA, Jaquelline de Andrade; SARAIVA, Joseane Maria. **Trajetória histórico social da população deficiente: da exclusão à inclusão social**. SER Social, Brasília, v. 19, n. 40, p. 168-185, jan.-jun./2017

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T.A Queiroz, 1984. 206 p.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTEL, Alessandra. **O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica**. Cad. Pesqui. [online]. 2001, n.114, pp.179-195.

**Projeto Político Pedagógico**. Escola Especial Integração de Palmas-APAE. Palmas, TO, 2023.

RIBEIRO, Arilda Inês Miranda. **Formação educacional: instrumento de acesso à cidadania? IN: Universidade, formação e cidadania**. SANTOS, Gislene Aparecida dos Santos (org.) São Paulo: Cortez, 2001.

SAMPAIO, V. S; SAMPAIO, A. V. O; ALMEIDA, E. S. **O Ensino de geografia na perspectiva da educação inclusiva**. Geopauta. vol. 4, núm. 3, pp. 210-226, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5743/574364489015/html/> acesso: 19 de dez 2022.

SANTA, Fernando Dala; BARONI, Vivian. As raízes marxistas do pensamento de Vigtski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. **Revista de Estudos dos Pós-graduandos em Filosofia Kínisis**. V. 6. nº 12. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/4792> acesso em: 19 de maio de 2023

SEGUIN, E. *Vaspitanie, guiguiena i npravstviennoie lichenie umstvienno nienormalnij ditiei*. São Petersburgo, 1903.

SILVA, O. M. da. **A epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Cedas, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOUZA, José Gilberto de. JULIASZ, Paula Cristiane Strina. **Geografia: ensino e formação de professores**. SP, Marília: Lutas Anticapital, 2020.

SOUZA, José Gilberto de. O Pensamento Espacial e Geografia pragmática: réquiem para o passado. **Revista da Anpege**. V. 18, nº 36, 2002. Disponível em: [file:///C:/Users/Johnny%20Trindade/Downloads/DOI+10.5418\\_ra2022.v18i36.16336+-+O+PENSAMENTO+ESPACIAL+-+27-10-2022+okok.pdf](file:///C:/Users/Johnny%20Trindade/Downloads/DOI+10.5418_ra2022.v18i36.16336+-+O+PENSAMENTO+ESPACIAL+-+27-10-2022+okok.pdf) acesso em: 31/08/23.

SOUZA, José Gilberto de. WIEZZEL, Andréia Cristiane Silva. **Elementos categoriais da aprendizagem geográfica: contribuição teórico-metodológica ao processo de ensino**. Marília: Lutas Anticapital, 2023, 129 p.

TOCANTINS, Secretaria da Educação, Juventude e Esporte. **Documento Curricular do Tocantins**. Ensino Fundamental. 2019.

TOCANTINS, Assembleia Legislativa do Estado do Tocantins. Lei nº 2.859, de 30 de abril de 2014. **Diário Oficial do Tocantins**, nº 4.120, 2014.

TOCANTINS, Secretaria da Educação, Juventude e Esporte. Instrução Normativa nº 002, de 22 de janeiro de 2020. **Diário Oficial do Tocantins**, 2020, p. 36-37.

TOCANTINS, Secretaria da Educação, Juventude e Esporte. Instrução Normativa nº 2, de 24 de janeiro de 2024. **Diário Oficial do Tocantins**, 2024, p. 27-28.

TONELLO, M. **Almanaque Abril: guia da cidadania**. São Paulo: Abril, 2001.

UNESCO. **Declaração de Incheon**. Coreia do Sul, 2015. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por) acesso: 11 de novembro de 2022.

UNESCO. **Declaração Mundial da educação para todos**. Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: [https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao\\_mundial\\_sobre\\_educacao\\_para\\_todos\\_de\\_marco\\_de\\_1990.pdf](https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf) acesso: 11 de novembro 2022.

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.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem** / L. S. Vygotsky; trad. Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGODSKAYA, Gita L. **Vygotsky and problems of special education**. Remedial and Special Education. V. 20, n. 6, p. 330-332, 1999.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. Ed. Ática. 2ª edição, 2000.

WESTENHOFEN, Élin Regina. **O cotidiano da inclusão escolar: significados, discursos e práticas inclusivas no município de Arroio do Meio-RS**. Lajeado, RS, 2016. Disponível em: <https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/650e5108-fca9-4dc9-b74c-44103f91437d/content>

## APÊNDICES

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Eu, Johnny Trindade de Assis, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), convido o (a) Senhor (a) a participar de um estudo intitulado “PRÁTICA DOCENTE E OS DESAFIOS DA GEOGRAFIA NO ENSINO ESPECIAL: um olhar para a APAE de Palmas - TO”.

Trata-se de uma pesquisa para elaboração de dissertação de mestrado sob a orientação do Prof. Dr. José Gilberto de Souza e coorientador Prof. Dr. Atamis A. Foschiera, da Universidade Federal do Tocantins – UFT - Campus de Porto Nacional, a qual pretende analisar a prática docente de professores que atuam na educação especial e seus desafios para ensinar Geografia nas turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e 4º Período do 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Especial Integração de Palmas – APAE, estado do Tocantins. Os motivos da opção por essa linha de pesquisa se basearam na necessidade de compreensão sobre a prática docente de professores que atuam na educação especial e seus desafios para ensinar Geografia, tendo em vista as características peculiares que são necessárias ao se trabalhar com a pessoa com deficiência. É necessário a reflexão no que tange aos processos metodológicos utilizados ao ensinar o conteúdo geográfico, como também, sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores durante as aulas, a ponto de entender que a aprendizagem venha ocorrendo de forma gradativa e a contento de acordo a necessidade de cada aluno.

A participação é voluntária e se dará por meio de aplicação de questionário com perguntas abertas e fechadas, período de observação do desenvolvimento das práticas pedagógicas na unidade escolar para elaboração de relatório de campo, como também, roda de conversa, todas as ações serão realizadas de forma presencial com os professores que atuam nas turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e 4º Período do 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Especial Integração de Palmas – APAE. Todos os participantes envolvidos na pesquisa são maiores de 18 anos.



Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo. Se você aceitar participar, contribuirá de forma significativa com o fazer pedagógico geográfico, de forma que o processo de inclusão na educação ocorra com menos disparidade, que o impacto causado na aprendizagem atenda aos anseios dos alunos atendidos. Que as análises realizadas fomentem formações continuadas que atendam aos anseios dos professores e toda equipe pedagógica frente as dificuldades pontuadas ao se trabalhar Geografia com alunos com deficiência. Os riscos da sua participação podem ocorrer durante a realização da pesquisa em que se sinta inibido ao relatar suas vivências ou incomodado com a aplicação do questionário em razão de vir a se emocionar ao relacioná-la às suas representações sociais. Outros riscos previsíveis desta pesquisa consistem na forma de tratamento das informações coletivas e pessoais que podem causar certos constrangimentos se houver descuido com as informações.

Para manter o anonimato dos entrevistados na produção da dissertação de mestrado, serão adotados métodos que evitem a identificação dos participantes no texto. Comprometo-me a respeitar os valores éticos que permeiam este tipo de trabalho, cumprindo todas as exigências contidas no item IV.3 da resolução 466 de 12 de dezembro de 2012 e do Art. 17 da Resolução 510 de 07 de abril de 2016. Todas as etapas serão feitas mantendo o sigilo e a privacidade dos participantes.

Em qualquer momento, se você sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a não participar. Todo processo da pesquisa está disponível para esclarecimento e informação em qualquer etapa de produção. Assim, como garantia aos participantes do acesso aos resultados da pesquisa.

Estima-se que a presente pesquisa terá como benefício o fortalecimento do ensino de Geografia e o entendimento sobre os saberes necessários à prática docente, com a devida instrumentalização proporcionada pela legislação e pelas condições de trabalho concretas. E assim contribuir para uma melhor efetivação no processo de ensino-aprendizagem da Geografia para alunos com deficiência. Postula-se que a formação docente em Geografia, neste contexto, há de avançar para que garanta formação plena e se construa projetos de formações consistentes, que se reflita na prática em sala de aula, ao ampliar o entendimento das condições de produção do conhecimento no espaço em que se desenvolve as práticas de ensino.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável no endereço 704sul, Al 16, Condomínio Pantanal, apt nº 303A, Palmas – TO, CEP: 77022-348, pelo telefone (63) 99215-4056, ou ainda pelo e-mail: johnnydno.geo@gmail.com.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT. O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o CEP da Universidade Federal do Tocantins pelo telefone 63 3229 4023, pelo e-mail: cep\_uft@uft.edu.br, ou Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio do Almoxarifado, CEP-UFT 77001-090 - Palmas/TO. O (A) Sr. (a) pode inclusive fazer a reclamação sem se identificar, se preferir. O horário de atendimento do CEP é de segunda a terça das 14 às 17 horas e quarta e quinta das 9 às 12 horas.

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo sr. (a), ficando uma via com cada um de nós.

Minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador (a) responsável sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que

posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo sr. (a), ficando uma via com cada um de nós.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

---

Assinatura do participante da pesquisa

---

Assinatura do pesquisador responsável

## APÊNDICE B - ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA (PPGG) MESTRADO EM  
GEOGRAFIA

Questionário de perguntas abertas e fechadas aplicado aos professores do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental e 4º Período do 1º segmento da EJA da Escola Especial Integração de Palmas - APAE.

Prezado (a) entrevistado (a)

As questões presentes nesse questionário se referem a uma pesquisa de campo como requisito do trabalho de dissertação do Programa de Mestrado em Geografia, e tem como objetivo: Analisar a prática docente de professores que atuam na educação especial e seus desafios para ensinar Geografia nas turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e 4º Período do 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Especial Integração de Palmas - APAE

Diante do exposto, o roteiro abaixo deve ser respondido considerando as questões propostas, sendo uma pesquisa acadêmica e seus resultados serão utilizados apenas para fins institucionais. Nos comprometemos em resguardar a identidade e integridade dos participantes, não sendo obrigatório a sua identificação.

Responsável pela pesquisa (Pesquisador): Johnny Trindade de Assis - mestrando do Programa de pós-graduação em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. José Gilberto de Souza

Data da Pesquisa: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

Entrevistado (a): \_\_\_\_\_.

Turma em que atua: ( ) 4º ano ( ) 5º ano ( ) 4º Período

Qual a modalidade de ensino: ( ) Ensino Fundamental ( ) EJA

- 1) Qual sua formação acadêmica?
- 2) Em que ano se formou na graduação?
- 3) Quanto tempo trabalha com o ensino especial?
- 4) Quanto tempo trabalha na Escola Especial Integração de Palmas?
- 5) Possui alguma especialização? ( ) sim ( ) não. Em caso positivo, qual sua especialização?
- 6) Quais as principais dificuldades em trabalhar Geografia na educação especial?
- 7) Já superou essas dificuldades? ( ) sim ( ) não
- 8) Em caso afirmativo da questão anterior (7). Como superou essas dificuldades?
- 9) Quais são os conteúdos mais frequentemente utilizados no ensino de Geografia? Indique ao menos 5 conteúdos.
- 10) Quais estratégias você utiliza para ensinar o conteúdo da Geografia?
- 11) Quais as deficiências diagnosticadas dos alunos que compõem a turma?
- 12) Quais as dificuldades que os alunos apresentam no processo de aprendizagem dos conteúdos de Geografia?
- 13) Como você vê os conteúdos de Geografia e de que forma contribuem para o desenvolvimento dos alunos?

14) A partir das concepções educacionais, em qual o seu trabalho está pautado e porquê?

Fundamentação Epistemológica da Educação (Escolanovista; tradicional; tecnicista; pedagogia histórico-cultural; pedagogia aprender a aprender e neoescolanovismo);

Psicologia da Aprendizagem (Behaviorista; cognitivista (Piaget); Histórico-cultural (Vigotski))

Obrigado pela participação!

## ANEXO

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS -  
UFT



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** PRÁTICA DOCENTE E OS DESAFIOS DA GEOGRAFIA NO ENSINO ESPECIAL: um olhar para a APAE de Palmas - TO

**Pesquisador:** JOHNNY TRINDADE DE ASSIS

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 65668722.0.0000.5519

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Geografia

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.832.378

**Apresentação do Projeto:**

O estudo procura analisar o perfil e a prática docente dos profissionais que trabalham com conteúdos de Geografia na modalidade de ensino especial, com atuação nas turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e 4º e 5º anos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Especial Integral de Palmas - APAE. O estudo se orienta por questões como formação docente dos professores que trabalham a Geografia em sala de aula; o trabalho docente e o desenvolvimento cognitivo dos alunos e sobre os referenciais pedagógicos curriculares utilizados pela escola de ensino especial.

**Objetivo da Pesquisa:**

Analisar a prática docente de professores que atuam na educação especial e seus desafios para ensinar geografia nas turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e 4º e 5º anos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Especial Integral de Palmas - APAE.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Os riscos apresentados estão relacionados com questões psicossociais, especialmente a inibição no processo de diálogo na fase de entrevistas. Outros riscos previstos pelo pesquisador consistem na forma de tratamento das informações coletivas e pessoais que podem causar certos constrangimentos se houver descuido com as informações.

**Endereço:** Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.  
**Bairro:** Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090  
**UF:** TO **Município:** PALMAS  
**Telefone:** (63)3229-4023 **E-mail:** cep\_uft@uft.edu.br



**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS -  
UFT**



Continuação do Parecer: 5.832.378

**Benefícios:**

O fortalecimento do ensino de Geografia a partir da produção de saberes necessários à prática docente, inclusive sobre as possibilidades a partir da legislação e das condições concretas de trabalho. Acredita-se também contribuir para melhor efetivação do processo de ensino-aprendizagem da Geografia entre alunos com deficiência.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A educação escolar é um processo humanizador de acolhimento e, enquanto tal, não pode a escola ser espaço-tempo de exclusão daqueles e daquelas a quem devia acolher. Nesse sentido, o projeto é relevante. O TCLE e o demais documentos estão em conformidade com as exigências legais.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Os termos de apresentação estão em conformidade com a Norma Operacional 001/2013. Os documentos foram anexados.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

A proposta encontra-se em acordo com as exigências legais, especialmente da Norma Operacional CNS 001/2013 e Resolução CNS nº 510.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2049968.pdf	24/11/2022 09:54:37		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa.doc	24/11/2022 09:54:04	JOHNNY TRINDADE DE ASSIS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEjohnny.docx	24/11/2022 09:52:34	JOHNNY TRINDADE DE ASSIS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	17/11/2022 15:41:54	JOHNNY TRINDADE DE ASSIS	Aceito
Declaração de Instituição e	Pareceres_Despachos_Johnny.pdf	17/11/2022 15:25:30	JOHNNY TRINDADE DE ASSIS	Aceito

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.  
Bairro: Plano Diretor Norte CEP: 77.001-090  
UF: TO Município: PALMAS  
Telefone: (63)3229-4023 E-mail: cep\_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO TOCANTINS -  
UFT



Continuação do Parecer: 5.832.378

Infraestrutura	Pareceres_Despachos_Johnny.pdf	17/11/2022 15:25:30	JOHNNY TRINDADE DE ASSIS	Aceito
----------------	--------------------------------	------------------------	-----------------------------	--------

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PALMAS, 21 de Dezembro de 2022

Assinado por:

PEDRO YSMAEL CORNEJO MUJICA  
(Coordenador(a))

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.  
Bairro: Plano Diretor Norte CEP: 77.001-090  
UF: TO Município: PALMAS  
Telefone: (63)3229-4023 E-mail: cep\_uft@uft.edu.br

SECRETARIA DA  
EDUCAÇÃO



Praça dos Girassóis, Esplanada das Secretarias. S/N  
Palmas – Tocantins – CEP 77.001.910  
Tel: +55 63 3218 1400 | 1419  
[www.seduc.to.gov.br](http://www.seduc.to.gov.br)

## AUTORIZAÇÃO

Eu, Fábio Pereira Vaz, Secretário da Educação do Estado do Tocantins, CPF nº 832405431-68, **AUTORIZO** o pesquisador **Johnny Trindade de Assis**, CPF 005630571-06, vinculado ao Programa de Mestrado da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal do Tocantins-UFT, a realizar atividades de pesquisa junto a esta Secretaria, inerentes ao projeto de pesquisa 'Prática docente e os desafios da Geografia no ensino Especial: um olhar para APAE de Palmas TO', a ser realizado na Escola Especial Integração de Palmas-APAE, sob orientação da Prof. Dr.º José Gilberto de Souza.

Palmas-TO, 19 de outubro de 2022.

**FÁBIO PEREIRA VAZ**  
Secretário de Estado da Educação



Documento foi assinado digitalmente por EDER MARTINS FERNANDES em 09/11/2022 16:58:07.

A autenticidade deste documento pode ser verificada no site <https://sgd-ati.to.gov.br/verificador>, informando o código verificador: 0205F0B00121904E.