

Relatos de experiências sobre oficinas pedagógicas inclusivas no processo de formação inicial em um curso de licenciatura

Experience reports on inclusive pedagogical workshops in the initial training process in a licentiate course

Elayne Cristina Rocha Dias^{1*} Maria de Fátima Cardoso Gomes¹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas durante a aplicação de oficinas pedagógicas inclusivas na formação inicial dos educandos do curso de licenciatura em Geografia, na Universidade Federal do Piauí – UFPI, utilizando-se atividades teóricas e práticas para uma melhor contribuição na práxis pedagógica. A pesquisa, fundamentou-se em revisões bibliográficas e nas experiências dos estudantes do curso de Geografia diante da realização dos cursos de extensão, ocorridos durante os anos de 2018 e 2019, na UFPI. Conclui-se que a realização de oficinas, contribui na ampliação das possibilidades de ensino e na sensibilização no desenvolvimento de uma prática pedagógica dinâmica e significativa em relação aos alunos com deficiência auditiva.

Palavras-chave: Oficina 1; Libras 2; Inclusão 3; Professor 4;

ABSTRACT

The objective of this article is to report the experiences lived during the application of inclusive pedagogical workshops in the initial training of students in the degree course in Geography, at the Federal University of Piauí - UFPI, using theoretical and practical activities for a better contribution to praxis pedagogical. The research was based on bibliographical reviews and on the experiences of the Geography course students regarding the completion of extension courses, which took place during the years 2018 and 2019, at UFPI. It is concluded that the holding of workshops contributes to the expansion of teaching possibilities and awareness in the development of a dynamic and meaningful pedagogical practice in relation to students with hearing impairment.

Keywords: Workshop 1; Pounds 2; Inclusion 3; Teacher 4;

INTRODUÇÃO

Com a implementação das Políticas Públicas de Inclusão, há a necessidade de uma nova postura que se adeque à ética do social, em especial quando se considera a formação dos professores com relação à flexibilização sobre o contexto escolar para

¹ Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. *E-mail: elaynedias2017@outlook.com

analisar o ensino de geografia para alunos com deficiência auditiva, procurando dimensionar metodologias em busca de melhorias no processo de ensino-aprendizagem desse determinado grupo. Desta maneira, o estudo estabeleceu a realização de duas oficinas pedagógicas inclusivas divididas em momentos teóricos e práticos, permitindo uma ação educativa de forma coletiva e prática entre os estudantes do curso de Licenciatura em geografia.

As oficinas intituladas “Construindo conceitos e práticas avaliativas inclusivas” e “Noções Básicas de Libras”, foram realizadas na Universidade Federal do Piauí (UFPI), respectivamente nos anos de 2018 e 2019 nos cursos de Licenciatura em geografia (6º período).

A escolha pela instituição, justifica-se pela importância da instituição diante da sociedade piauiense de âmbito educacional, político e social. Já pelo curso de Geografia, justifica-se por uma das formações acadêmicas da pesquisadora e por fim possibilitar aos licenciandos a construção e (re)construção de novos saberes inclusivos. Surgindo desta maneira, o seguinte problema de pesquisa: Qual a importância das oficinas pedagógicas inclusivas na formação inicial dos estudantes nos cursos de Licenciaturas na Universidade Federal do Piauí – UFPI? Na busca por uma resposta à esta questão de pesquisa desenvolveu-se alguns objetivos específicos.

Assim, os objetivos específicos norteadores da pesquisa foram: identificar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes nos cursos de licenciatura da UFPI, no seu processo de formação inicial; estimular os estudantes, a produção de recursos didáticos e instrumentos avaliativos inclusivos adequados a realidade dos educandos com deficiência auditiva e refletir teoricamente sobre os conceitos que norteiam a avaliação da aprendizagem e sobre as políticas educacionais adotadas sobre o processo de ensino-aprendizagem para as pessoas com deficiência auditiva.

Assim, o presente artigo está estruturado em seções, que possibilitaram uma melhor compreensão e desenvolvimento da pesquisa. A primeira corresponde a parte introdutória do trabalho, a próxima seção refere-se ao referencial teórico, destacando aspectos referentes ao conceito de avaliação e principais instrumentos avaliativos. Nesta seção, contemplamos pontos relacionados ao processo histórico e Políticas Públicas de Inclusão no processo de educação das pessoas com deficiência, destacando os surdos. A escolha por estas temáticas, condiz com a importância e as dificuldades enfrentadas pelos estudantes ao se depararem com esse público e a forma adequada de avaliá-los.

Outra seção denominada “Resultados e discussões”, aborda a metodologia utilizada no decorrer da pesquisa e o desenvolvimento das oficinas pedagógicas inclusivas, visando demonstrar as formas de utilização de diversos recursos para a construção de conhecimentos e repensar sobre a práxis.

Portanto, os estudantes do curso de licenciatura em geografia, devem compreender que as práticas devem ser construídas com sentidos e significados para os alunos com deficiência auditiva. Assim, a geografia, corresponde a uma ciência que trabalha com a organização sócio-espacial, sendo que compete a ela entender, analisar e explicar os efeitos da ação humana sobre os espaços, a fim de identificar ações que potencializam e/ou mitigam a utilização do espaço geográfico. Alinhando-se à esse contexto, as oficinas pedagógicas inclusivas contribuem significativamente para a ampliação de diversos temas e no repensar o ensino em diversas disciplinas, voltado para utilização de metodologias adequadas para minimizar as dificuldades dos educandos.

CONCEITOS SOBRE A AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Ao considerar os objetivos do estudo em pauta, e no intuito de compreender o desenvolvimento metodológico, destacamos aspectos teóricos abordados em ambas as Oficinas. Salientamos a importância das extensões universitárias na formação inicial dos futuros professores.

Constituir-se docente é, assim, um processo que ocorre na prática mediada por concepções teóricas, metodológicas, éticas e estéticas tecidas desde a formação inicial, passando pelas formações continuadas, contínuas e em serviço, mas principalmente na vivência cotidiana do espaço escolar (BATISTA, FELTRIN E BECKER, 2019, p. 70).

Assim, a formação docente corresponde a um processo que envolve diversos elementos e contextos, percorrendo concepções metodológicas, teóricas, práticas. Partindo deste princípio, as oficinas pedagógicas contemplaram as temáticas de avaliação da aprendizagem e ensino de Libras nos cursos de licenciatura em geografia, promovendo a interação entre teoria e prática.

Diante desta perspectiva, relatamos o desenvolvimento das Oficinas Pedagógicas Inclusivas, destacando as principais dificuldades abordadas pelos estudantes de geografia (sujeitos da pesquisa) e a compreensão do conceito de avaliação e seus

instrumentos. Assim, a avaliação torna-se um dos momentos do processo de ensino-aprendizagem que requer bastante reflexão para os professores atuantes e para os em formação.

A avaliação é, reconhecidamente, um dos pontos privilegiados para estudar o processo de ensino-aprendizagem. Abordar o problema da avaliação supõe, necessariamente, questionar todos os problemas fundamentais da Pedagogia. Quanto mais se penetra no domínio da avaliação, mais consciência se adquire do caráter enciclopédico da ignorância e mais se põe em questão nossas certezas, ou seja, cada interrogação colocada leva a outras. (SACRISTÁN,1998, p. 295)

Desta maneira, o conceito e a função da avaliação devem ser bem compreendidos pelos docentes, sendo decisiva para o planejamento didático reflexivo e coerente, o qual conduzirá a práticas didáticas produtivas e interessantes aos alunos. Salienta-se a importância da compreensão dos docentes na diferença entre avaliar e verificar, como elementos norteadores no processo reflexivo e crítico de ensino-aprendizagem (SILVA, 2015).

Destaca-se a diferenciação entre o ato de avaliar e de verificar abordados por Luckesi (2006) e Haydt (1995). O ato de “avaliar”, palavra que tem origem no latim (avalere), quer dizer dar valor a algo e constitui-se no processo de coleta e análise de dados, tendo como objetivo observar e analisar a atribuição de um posicionamento negativo ou positivo de algo. (LUCKESI, 2006).

Em relação ao ato de “verificar”, que também tem origem no latim (verum faceres), significa fazer o verdadeiro e tem como objetivo observar, analisar e sintetizar dados para delimitar o objeto. Outras definições: testar, medir e avaliar (HAYDT, 1995).

Silva (2015), enfatiza que as avaliações da aprendizagem no Brasil, são realizadas e coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), com a finalidade de promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro como subsídio à formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional, a partir de parâmetros de qualidade e equidade. Assim, os resultados coletados e analisados são repassados de forma clara para os gestores, pesquisadores, educadores e sociedade em geral, de acordo com o MEC.

A autora, destaca ainda que as avaliações institucionais na educação básica, contemplam a Prova Brasil, aplicada em anos ímpares, com alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana, em escolas que tenham, no mínimo, vinte (20) alunos matriculados no ano avaliado. Os resultados apontam para: coeficientes de evasão escolar, reprovação e nota da prova.

A Provinha Brasil, refere-se a uma avaliação de caráter diagnóstico do nível de alfabetização das crianças matriculadas no 2º ano de escolarização das escolas públicas brasileiras. A mesma, realiza-se em duas etapas, uma no início e outra no final do período letivo. Os objetivos são: reconhecer as habilidades previstas para este público-alvo, principalmente no que se refere à leitura e o Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM, tem como objetivo avaliar alunos do 3º ano do ensino médio, de escolas públicas e privadas do Brasil, a fim de oferecer vagas para cursos de graduação (nível superior) (SILVA, 2015).

Para se ter uma prática avaliativa significativa na educação básica, torna-se necessário que os docentes realizem uma reflexão contemplando os princípios propostos por Vasconcellos (1995), que são o uso do autoritarismo: corresponde em deixar de considerar a avaliação como mero instrumento de verificação do conhecimento do aluno. A operacionalidade do processo: equivale em alterar a metodologia de trabalho em sala de aula, sendo a avaliação apenas um dos problemas enfrentados. Modificar não apenas a avaliação, mas também as práticas metodológicas. Os rituais criados: contempla em refletir sobre o ato de atribuir valor apenas ao dia da prova, esquecendo a dimensão do processo de aprendizagem. A escolha dos conteúdos: que consiste em redimensionar os conteúdos da avaliação, a fim de que os objetivos de ensino sejam alcançados. As análises dos erros: busca analisar todos os aspectos negativos inclusos no processo avaliativo, de forma a mudar a prática meramente verificativa (SILVA, 2015).

E por fim a tomada de decisões: que consiste em socializar os pontos refletidos através da avaliação com todos os membros que fazem parte da ação de educar, criando critérios comuns a serem avaliados de forma a discutir novas concepções de avaliação e educação.

INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE AVALIAÇÃO

Destaca-se alguns instrumentos e técnicas de avaliação que os docentes em formação podem utilizar dentro do seu contexto de sala de aula com seus alunos com deficiência auditiva.

Quadro 01: Sugestões de instrumentos e técnicas de avaliação

Observação	Aplicação de provas	Auto avaliação
Produções	Trabalho em grupo	Comportamento intencional
Relatórios	Prova objetiva	Atividades significativas
Pesquisas		Apreciação do aluno
		Uso da reflexão pelo aluno
		Realidade vivenciada

Fonte: Elaborado por Silva (2015) adaptado por Dias (2021).

Observa-se através desse quadro a diversidade de instrumentos e técnicas que os educadores podem utilizar como forma de avaliar seus alunos com ou sem deficiência auditiva, tornando o ensino mais atraente e dinâmico, destacando-se três momentos o da observação, o da aplicação de provas e da auto avaliação, para que seja reflexivo o processo de avaliação. Outro aspecto teórico, retratado na segunda oficina pedagógica, correspondem ao processo histórico e à evolução das políticas públicas de educação especial e inclusiva.

HISTÓRIA E EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Em nosso país, surgem ações focadas na ideia da necessidade de atendimento especializado e inclusivo das pessoas com deficiência nos sistemas sociais, sobretudo na esfera escolar.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro. (BRASIL, 2010, p.10)

Durante muito tempo, as pessoas com algum tipo de deficiência foram excluídas, a ponto de suas famílias excluí-las da interação social, por receio de algo pior. A história educacional para pessoas com deficiência atravessa várias fases: de exclusão, segregação institucional, integração e inclusão.

Na fase da exclusão, nenhuma atenção educacional foi provida às pessoas com deficiência, que também não recebiam outros serviços. A

sociedade simplesmente ignorava, rejeitava, perseguia e explorava essas pessoas, então consideradas "possuídas por maus espíritos". Já na fase de segregação institucional, as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade e da família, geralmente atendidas em instituições por motivos religiosos ou filantrópicos e tinham pouco ou nenhum controle sobre a qualidade de atenção recebida. [...] na fase de integração surgiram as classes especiais dentro de escolas comuns. Nesta fase, os testes de inteligência desempenharam um papel relevante, no sentido de identificar e selecionar apenas as crianças com potencial acadêmico. As instituições foram se especializando para atender pessoas por tipo de deficiência. Assim, a segregação institucional continuou sendo praticada. A ideia era a de prover, dentro das instituições todos os serviços possíveis já que a sociedade não aceitava receber pessoas deficientes nos serviços existentes na comunidade. Durante duas décadas o movimento pela integração social começou a procurar inserir as pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais como a educação, trabalho, família e lazer. Essa nova abordagem teve como molas propulsoras o princípio da normalização, que tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência, especialmente aquela com deficiência mental, tem o direito de experimentar um estilo padrão de vida que seria comum ou normal à sua própria cultura. (BARBOSA, 2015, p.1)

A aceitação das pessoas com deficiência pela sociedade sempre foi algo complexo, permeado pelo preconceito, embora estas possam ser produtivas em várias atividades quando se tem uma escolarização acessível e um treinamento profissional adequado para a constatação das suas habilidades (DIAS, 2019).

Segundo Dias (2019), o século XX apresenta modificações culturais, subjetivas e ideológicas, principalmente marcadas pelo avanço de um pensamento democrático na sociedade. A interlocução entre as esferas do Governo, nos âmbitos federal, municipal e estadual, e o fortalecimento dos movimentos sociais, deram início à criação de programas escolares para deficientes mentais (nomenclatura usada anteriormente) e, posteriormente, para as demais deficiências, incluindo os Surdos. Anteriormente, a instituição de ensino comum de uma certa forma impedia o acesso para a maioria das pessoas com deficiência, ampliou-se a formalização de escolas especiais e classes especiais, constituídas de alunos com deficiência, integrando o contexto escolar.

Cardoso (2003, p.18) enfatiza que “[...] no Brasil, as classes especiais foram criadas entre 1960 e 1965, em todo território brasileiro, para as pessoas excepcionais”, como maneira de organizar e manter a homogeneidade das turmas comuns. Ressalta-se que esta terminologia era utilizada para os indivíduos com deficiência intelectual que frequentam as classes especiais.

Os surdos, apesar de não possuírem deficiência na área cognitiva, foram levados a frequentarem tais classes especiais. Estas contribuíram para reforçar a segregação e exclusão dessas pessoas em relação à escolarização, mediante o enfrentamento de duas problemáticas: a primeira diz respeito aos critérios de encaminhamento; a segunda gira em torno da permanência prolongada dessas crianças em classes especiais.

No ano de 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o atendimento educacional direcionado às pessoas com deficiências passa por uma fundamentação legal, que assinala seu direito à educação, com preferência no ensino comum. Aborda-se o tema Educação Especial vinculado ao sistema geral. É importante retomarmos que na década de 1960, nasce a proposta de integração educativa, que corresponde ao ensino dos alunos com deficiência na escola comum e apoiados individualmente a participarem destes (DIAS, 2019).

[...] esta nova concepção não nega que os alunos tenham problemas em seu desenvolvimento. No entanto, a ênfase consiste em oferecer ao aluno uma mediação. A finalidade primordial é analisar o potencial de aprendizagem, como sujeito integrado em um sistema de ensino regular, avaliando ao mesmo tempo quais os recursos que necessita para que sua evolução seja satisfatória. O conceito necessidades educacionais especiais remete às dificuldades de aprendizagem e aos recursos educacionais necessários para atender essas necessidades e evitar dificuldades (CARDOSO, 2003, p.19-20).

A integração estabelece mudanças na progressão e uma mediação com relação aos estudos, com base na capacidade cognitiva de cada sujeito sem discriminações e segregações, passando a ser visto como cidadãos participativos da sociedade e analisando o potencial de aprendizagem. Ressalta-se que esta proposta não obteve resultados tão positivos, como será evidenciado (DIAS, 2019).

Dias (2019), ressalta que posteriormente, em 1973, registra-se a instalação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) vinculado ao Ministério de Educação (MEC), responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, orientando metas sobre a inclusão (para os indivíduos com deficiência e para os considerados superdotados). Tais metas possuíam caráter assistencialista e, muitas vezes, significavam iniciativas isoladas do próprio Estado.

No caso de crianças superdotadas, apesar da garantia do direito ao seu acesso à escola comum, não se observava em sala de aula uma abordagem que complementasse ou suplementasse, de forma organizada, práticas pedagógicas adequadas aos sujeitos.

Ainda com a autora, registra-se uma diversidade de termos utilizados ao longo destas mudanças no campo da Educação Especial. Cardoso (2003) descreve que na década de 1980, o termo “deficiente” é substituído pela expressão “pessoas portadoras de deficiência”; logo mais adiante, em 1986, adota-se a denominação “pessoas com necessidades educativas especiais”; e atualmente utiliza-se “pessoas com deficiência”. Cada nomenclatura dialoga com as mudanças dos paradigmas sociais vigentes em cada época.

Corroborando com a proposta, a Constituição Brasileira de 1988 traz em seu Capítulo III – da Educação, da Cultura e do Desporto – Art. n. 205, a premissa de que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. O Art. n. 208, prevê, de modo específico, que o “[...] dever do Estado com a educação será efetivado mediante [...] Atendimento Educacional Especializado [...], preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

No âmbito internacional, em 1994, entre 7 e 10 de junho, em Salamanca – Espanha, realizou-se a Conferência Mundial de Educação, objetivando reafirmar o compromisso com a educação para todos no sistema comum de ensino. Sob o patrocínio do governo espanhol e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Conferência contou com a representação de 88 governos e 25 organizações internacionais. Desse encontro, construiu-se o documento conhecido como Declaração de Salamanca, tornando-se referência para tratar dos princípios, da política e prática em Educação Especial, trazendo como indicação a inclusão social (DIAS, 2019).

A Declaração de Salamanca propõe mudanças para a sociedade, afirmando um pensamento democrático, destacando os sujeitos de direitos, os quais devem expressar suas aspirações em relação à sua educação, à forma de como deve ser a estrutura e a acessibilidade ao conhecimento.

A Educação Inclusiva é um processo de enfrentar e responder à diversidade de necessidades de todos os estudantes através de práticas inclusivas em aprendizado, culturas e comunidades, e reduzindo exclusão de dentro da educação e partindo da educação [...] Envolve mudanças e modificações de conteúdo, abordagens, estruturas e estratégias, com uma visão comum que cobre todas as crianças da faixa etária apropriada e uma convicção de que é a responsabilidade do sistema regular educar todas as crianças (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 13).

De acordo com a Declaração mencionada, a Educação Inclusiva visa auxiliar o processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência em estabelecimentos de

ensino, públicos ou particulares, como também promover assistência complementar e suplementar para garantir acessibilidade curricular, com apoio da área médica e social.

Continuamos com Dias (2019), a Educação Inclusiva é considerada um processo que torna ampla a inserção de todos os educandos nas instituições de ensino comum nas mais variadas categorias do processo de aprendizagem. Trata-se de reorganização cultural, ações públicas e práticas docentes adotadas nas escolas de modo que respondam a aspectos relacionados à diversidade.

No bojo desta discussão, temos a aprovação e atualização da nova LDB, na qual percebe-se uma abertura de espaço para a proposição de medidas sintonizadas com uma concepção de educação como direito de todos, dever do Estado e da família.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, no Art. 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar (BRASIL, 2010, p.12).

O implemento conduz à incorporação de temas que foram ganhando importância no meio social. Sobre a Educação Especial, temos como perspectiva um currículo flexível e adaptado às especificidades das crianças com deficiência. Verifica-se, nesse momento, certo avanço nas políticas de educação brasileira, incluindo-se aí, a educação das pessoas com deficiência. Pode-se constatar, na Constituição de 1988, na Declaração de Salamanca e na LDB, uma perspectiva que aponta novos rumos para os serviços de apoio especializado, métodos, técnicas e uso de recursos adequados às necessidades específicas dos indivíduos Resultados e Discussões (DIAS, 2019).

Na perspectiva de alcançar os objetivos delineados no estudo, a metodologia contemplou a etapa de revisão bibliográfica, com consultas de artigos; Leis; portais e livros que tratam de ambas as temáticas.

Diante disso, o presente trabalho visa realizar relatos de experiências vivenciadas durante a elaboração das Oficinas pedagógicas inclusivas com os alunos do curso de Geografia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), nos anos de 2018 e 2019, abordando temáticas diversas por meio de estratégias metodológicas diferenciadas, proporcionando aulas mais dinâmicas e significativas.

OFICINA 2018 – CONSTRUINDO CONCEITOS E PRÁTICAS AVALIATIVAS INCLUSIVAS

A primeira oficina pedagógica, aplicada no ano de 2018 intitula-se “Construindo conceitos e práticas avaliativas” e objetivou a discussão a respeito do conceito de avaliação da aprendizagem; diferenciação entre avaliar e verificar; apresentação dos tipos de instrumentos avaliativos utilizados para avaliar os alunos com deficiência auditiva e a apresentação da atividade prática para os estudantes de licenciatura, estes do 6º período de geografia.

Dessa maneira, esta oficina dividiu-se em dois momentos: O primeiro Encontro (12/11/2018), abordou aspectos teóricos e o segundo encontro (19/11/2018), a parte prática, envolvendo microaulas dos alunos; exposição dos instrumentos avaliativos escolhidos e discussões e reflexões dos instrumentos avaliativos abordados para com os alunos com deficiência auditiva.

A discussão se deu pelas dificuldades encontradas pelos cursistas (estudantes de geografia/ UFPI) em desenvolver instrumentos avaliativos baseando-se na realidade das instituições nas quais estão estagiando.

Figura 01: Atividade prática realizada pelos cursistas



Fonte: Arquivo da Autora (2018)

Figura 02: Apresentação da atividade prática pelos cursistas



Fonte: Arquivo da Autora (2018)

As figuras 01 e 02, retratam as discussões realizadas pelos cursistas ao longo da oficina. Cada grupo, responsabilizou-se em produzir e refletir sobre um tipo de avaliação para ser desenvolvida em sala de aula com seus alunos com deficiência.

Portanto, a realização dessa primeira oficina contribuiu para desenvolver diversas situações didáticas na execução de atividades práticas para a produção de conhecimentos. Além disso, houve a contextualização do cotidiano dos cursistas, fazendo uma relação dos conteúdos com espaço de vivências. A segunda parte da oficina, contribuiu significativamente para a construção de recursos didáticos e sugestões de metodologias para o ensino de geografia, relacionando com a disciplina de Libras inclusa no fluxograma do curso.

OFICINA 2018 – NOÇÕES BÁSICAS DE LIBRAS

A segunda oficina pedagógica, aplicada no ano de 2019 intitula-se “Noções básicas de Libras”, e objetivou a discussão a respeito do processo histórico e legislativo da educação das pessoas com deficiência, em especial os surdos. Dessa maneira, esta oficina dividiu-se em dois momentos: teórico e prático (07-12-2019), envolvendo a prática de sinais de Libras de vocabulários relacionados a geografia e ao contexto escolar. Além disso, foram demonstradas sugestões de diversos recursos pedagógicos para ser trabalhados com os alunos com deficiência auditiva e a produção de recursos pelos cursistas durante a oficina.

Figura 03: Recursos didáticos



Fonte: Arquivo da Autora (2019)

A figura 03, retrata as possíveis sugestões de recursos didáticos para desenvolver com os alunos com deficiência, destacando em especial os surdos. A figura 04, corresponde a produção e aplicação de recursos desenvolvidos pelos cursistas da oficina.

Figura 04: Produção de recursos didáticos pelos cursistas da Oficina



Fonte: Arquivo da Autora (2019)

Durante as oficinas, foram elaborados instrumentos de avaliação partindo da realidade dos estudantes do curso de geografia da UFPI e na segunda foram criados recursos didáticos tais como: cartazes e maquetes; para que posteriormente ao se depararem com o educando surdo em sala de aula, os estudantes do curso de geografia, possa contemplá-los durante o desenvolvimento das atividades em sala. O objetivo maior durante a realização destas oficinas, compreende-se na reflexão da prática por parte dos futuros profissionais desta área e proporcionar para os cursistas novas estratégias para serem realizadas em sala com os alunos com deficiência auditiva.

Portanto, essas oficinas tiveram etapas metodológicas fundamentais, buscando propor a teoria juntamente com a prática, enfatizando conteúdos conceituais (aspectos sobre a avaliação da aprendizagem e instrumentos avaliativos; processo de educação dos surdos, dentre outros), procedimentais (sugestões de metodologias para desenvolver em sala de aula e a elaboração dos recursos didáticos e instrumentos avaliativos) e atitudinais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerar a sua formação, o Geógrafo tem a função de analisar e compreender os problemas do espaço geográfico. Portanto, este profissional tem a visão integradora de analisar a dimensão da realidade humana e ambiental.

Pode-se destacar que essas temáticas relacionadas ao processo de inclusão de alunos com deficiência em sala de aula, constam como uma das maiores dificuldades no processo de formação inicial dos estudantes do curso de geografia em atuação no campo profissional.

As oficinas pedagógicas abordaram assuntos que contemplaram conceitos relacionados a avaliação; instrumentos e técnicas até a estratégias e processo de criação de recursos didáticos para desenvolver com os alunos com deficiência auditiva. Destaca-se que esse processo alinhou conhecimentos geográficos diversos juntamente com pontos importantes que foram desenvolvidos nas oficinas inclusivas.

Assim, permitiu aos alunos a percepção de um ensino voltado para sua vivência e com metodologias inovadoras. Portanto, a prática dessas atividades contribui com reflexões sobre a práxis de futuros profissionais, a compreensão da relação entre a universidade e a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Natália Lampert; FELTRIN, Tascelli; BECKER, Elsbeht Léia Spod. Autoformação docente e reflexões sobre vivências escolares. In: MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza. (org.). **Inquietações e proposituras na formação docente**. Ponta Grossa: Atena, 2019, p. 67-81.

BARBOSA, Davi. Portal Ideias Criativas. **As 4 Fases da Inclusão**. 2015. Disponível em: ><http://ideiacriativa.eadplataforma.com/forum/27/4-fases-da-inclusao/><. Acesso em: 23 mai. 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília DF: Senado; 1998.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> . Acesso em: 25 jul. 2017.

BRASIL. **Marcos políticos-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC; SEEP; 2008.

CARDOSO, M. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão: uma longa caminhada. In: MOSQUERA, J. M.; STOBÄUS, C. (Org.). **Educação especial: em direção à educação inclusiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades educativas especiais (NEE) In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NEE, 1994, Salamanca – Espanha. **Qualidade UNESCO**. Salamanca: UNESCO, 1994.

DIAS, Elayne Cristina Rocha. **O processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa por parte de crianças surdas na escola comum: desafios na rede pública de ensino de Belo Horizonte – MG**. Trabalho de Dissertação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

HAYDT, Regina Cauzoux. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. 5ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1995

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

SACRISTÁN, GÓMEZ A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SILVA, Bruna Gabriela de Assis. **Avaliação da aprendizagem em Geografia: concepções e práticas**. Trabalho de Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Piauí, 2015.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Plano de Ensino – Aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo: Libertat, 1995.

Recebido em: 15/11/2021

Aprovado em: 10/12/2021

Publicado em: 15/12/2021