



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS GEOGRÁFICAS
CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

JOYCE RODRIGUES DA SILVA

**ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS EM
MORENO-PE: O uso de maquetes como recurso didático inclusivo da Geografia
Escolar**

Recife
2023

JOYCE RODRIGUES DA SILVA

**ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS EM
MORENO-PE: O uso de maquetes como recurso didático inclusivo da Geografia
Escolar**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Geografia da
Universidade Federal de Pernambuco, como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciada em Geografia.

Orientador: José Roberto Henrique Souza
Soares

Recife

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Silva, Joyce Rodrigues da .

Estudantes com Necessidades Educativas Especiais em Moreno-PE: O uso de maquetes como recurso didático inclusivo da Geografia Escolar / Joyce Rodrigues da Silva. - Recife, 2023.

47 p. : il., tab.

Orientador(a): José Roberto Henrique Souza Soares

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Geografia - Licenciatura, 2023.

1. Educação Especial. 2. Ensino Inclusivo. 3. Geografia Escolar. 4. Novas Metodologias. 5. Maquete. I. Soares, José Roberto Henrique Souza. (Orientação). II. Título.

370 CDD (22.ed.)

JOYCE RODRIGUES DA SILVA

**ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS EM
MORENO-PE: O uso de maquetes como recurso didático inclusivo da Geografia
Escolar**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Geografia da
Universidade Federal de Pernambuco, como
requisito parcial para obtenção do título de
licenciada em Geografia.

Aprovado em: 02/10/2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. Me. José Roberto Henrique Souza Soares (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Profa. Dra. Talitha Lucena de Vasconcelos (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Anselmo César Vasconcelos Bezerra (Examinador Externo)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

À vovó Zefinha (in memoriam) e vovô Baixa (in memoriam), meus maiores tesouros e incentivadores. Sem vocês eu nada seria. Por vocês.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida, saúde e por segurar minha mão até aqui, mesmo diante das dificuldades, não me deixou desistir.

Minha eterna gratidão a minha mãe Joelma Rodrigues Silva, e meus irmãos Raldnei Miguel da Silva e Carlos Eduardo Candido Lucas por todo apoio e incentivo durante toda a minha trajetória acadêmica. Obrigada por sempre acreditarem em mim e no meu potencial. Vocês são o motivo de tudo isso. Não é por que e sim por quem.

Agradeço ao meu melhor amigo e companheiro Evandro Júnior por sempre acreditar em mim e me incentivar durante todo processo. Mesmo quando eu me julgava incapaz, sempre esteve ao meu lado me apoiando.

Aos meus amigos de graduação, muito obrigada. Em especial a Dávila Kézia, Gustavo José e Jessé Santos. Se eu cheguei até aqui, devo muito ao apoio, companheirismo e amizade de vocês. Responsáveis por segurar minha mão todas as vezes que eu pensei em desistir, vocês tornaram a minha caminhada acadêmica e pessoal mais leve e por isso sou imensamente grata.

Agradeço imensamente ao meu professor orientador Prof. José Roberto Henrique Souza Soares por ter aceitado ser meu orientador e ter contribuído tanto para a construção deste trabalho tão importante na minha formação profissional. Obrigada por todo suporte, paciência, atenção e contribuições durante o processo.

À Secretaria Municipal de educação de Moreno-PE, minha gratidão por toda assistência durante minha pesquisa. Muito obrigada também a todos os professores que tive ao longo da graduação, a Universidade Federal de Pernambuco, a todas as experiências que participei durante minha caminhada. Tudo isso contribuiu para que eu me tornasse uma profissional melhor.

Ademais, agradeço a todos que contribuíram diretamente ou indiretamente para que eu conseguisse chegar até aqui. Não foi nada fácil, as dificuldades foram diárias, mas até aqui o Senhor me ajudou.

É só o começo. Muito obrigada!

RESUMO

A inclusão de estudantes portadores de necessidades educativas especiais é uma exigência legislativa do Brasil, firmada inclusive como preceito constitucional. Não obstante a esta realidade, o século XXI tem vivenciado o aumento no número de doenças e transtornos mentais que refletem no crescimento do número de estudantes acolhidos pelas instituições de ensino com essas condições. A rede municipal de educação de Moreno- PE, identificou esse crescimento através da coleta de informações de matrículas dos estudantes durante os últimos anos, que geraram relatórios técnicos utilizados internamente pela Coordenação de Educação Especial do município. O presente trabalho tem como objetivo analisar o aumento no ingresso de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no município de Moreno - PE entre os anos de 2020 a 2023, identificando as escolas que mais receberam matrículas de estudantes com essas condições, e propondo mecanismos para o que ensino de geografia na educação básica possa desenvolver-se de maneira inclusiva. Assim, foram utilizados os relatórios técnicos de matrículas dos estudantes com necessidades educativas especiais disponibilizados pela secretaria de educação do município de Moreno- PE. A pesquisa realizou-se na abordagem qualitativa e participante através do envolvimento e interação entre o pesquisador e os sujeitos envolvidos no processo da pesquisa a fim de analisar e processar os dados coletados. Para fundamentar a discussão, se realizou um levantamento bibliográfico acerca da temática trabalhada, bem como, entrevistas semiestruturadas com gestores da educação especial e professores do município e o desenvolvimento de uma aula de geografia voltada para inclusão de estudantes com necessidades especiais. Durante os anos de 2020 até o ano de 2023 foi identificado um aumento significativo no número de matrículas dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais na rede municipal de ensino de Moreno, surgindo a necessidade de entender melhor como se deu esse aumento e como a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva está sendo tratada no município, além de deixar em evidência a urgência de capacitar os docentes de Geografia para praticar um ensino inclusivo. Para tanto, apresenta-se uma proposta de plano de aula inclusivo, no qual o ensino de geografia deve basear-se em recursos lúdicos e inclusivos, como as maquetes, que foi aplicada no Colégio Municipal Baltazar Moreno, na turma do 6º ano A, com 21 estudantes que participaram da aplicação, sendo 1 com necessidades educativas especiais comprovado por laudo médico. Diante disso, novas metodologias precisam ser aplicadas em sala de aula a fim de efetivar um ensino inclusivo da Geografia.

Palavras-chave: Educação Especial, Ensino Inclusivo, Geografia Escolar, Novas Metodologias, Maquete.

ABSTRACT

The inclusion of students with special educational needs is a legislative requirement in Brazil, even established as a constitutional precept. Despite this reality, the 21st century has seen an increase in the number of illnesses and mental disorders, which is reflected in the growth in the number of students admitted by educational institutions with these conditions. The Moreno-PE municipal education network identified this growth by collecting student enrollment information over the last few years, which generated technical reports used internally by the municipality's Special Education Coordination. The present work aims to analyze the increase in the enrollment of students with Special Educational Needs in the municipality of Moreno - PE between the years 2020 and 2023, identifying the schools that received the most enrollments of students with these conditions, and proposing mechanisms for what Geography teaching in basic education can develop in an inclusive manner. Thus, the technical enrollment reports for students with special educational needs made available by the education department of the municipality of Moreno-PE were used. The research was carried out using a qualitative and participatory approach through the involvement and interaction between the researcher and the subjects involved in the research process in order to analyze and process the collected data. To support the discussion, a bibliographic survey was carried out on the topic discussed, as well as semi-structured interviews with special education managers and teachers in the municipality and the development of a geography class aimed at the inclusion of students with special needs. During the years 2020 until 2023, a significant increase in the number of enrollments of students with Special Educational Needs in the Moreno municipal education network was identified, resulting in the need to better understand how this increase occurred and how Special Education in Inclusive Perspective is being addressed in the municipality, in addition to highlighting the urgency of training Geography teachers to practice inclusive teaching. To this end, a proposal for an inclusive lesson plan is presented, in which geography teaching must be based on playful and inclusive resources, such as models, which was applied at Colégio Municipal Baltazar Moreno, in the 6th year class A , with 21 students who participated in the application, 1 of whom had special educational needs proven by a medical report. Given this, new methodologies need to be applied in the classroom in order to achieve inclusive Geography teaching.

Keywords: Special Education, Inclusive Teaching, School Geography, New Methodologies, Model.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CDH	Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde
CF	Constituição Federal
DMS	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OMS	Organização Mundial da Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
QGIS	Quantum Gis
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	12
2.1 Principais Doenças e Transtornos Mentais da atualidade.....	12
2.2 A Educação Inclusiva no Brasil.....	14
2.3 A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	16
2.4 A Geografia escolar na perspectiva inclusiva.....	18
3. METODOLOGIA.....	22
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	25
4.1 Análise das matrículas de estudantes com NEE em Moreno- PE.....	25
4.2 Metodologia didática para o ensino de Geografia inclusivo.....	32
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS.....	43

1. INTRODUÇÃO

A inclusão nas escolas regulares brasileiras ainda apresenta um longo caminho a ser percorrido, tem muito a ser discutido, sendo necessário que essa temática seja debatida amplamente a fim de diminuir as desigualdades e o preconceito. A formação escolar básica por meio da geografia, deve buscar construir uma sociedade mais democrática e inclusiva, através de novas metodologias e práticas docentes voltadas para o atendimento de todos os cidadãos.

A escolha pela temática se deve ao fato de que o ensino regular na maioria das escolas brasileiras é precário ao se deparar com a realidade em sala de aula os docentes em formação são confrontados, cenário esse que dificilmente é visto nas universidades e somente é vivenciado quando se vai a campo ou durante os componentes curriculares de estágio, nos últimos períodos do curso. Essa realidade pouco apresentada para os futuros professores, resulta em evasão escolar, taxa de analfabetismo alta, carência de infraestrutura e materiais para trabalhar. Na educação inclusiva essa realidade é ainda mais alarmante, visto que na maioria das vezes os estudantes com NEE são negligenciados e esquecidos perante toda a comunidade escolar, mesmo que sua matrícula esteja vigente.

Além disso, os docentes de Geografia precisam estar preparados para trabalhar com a diversidade que é uma sala de aula, estando aptos para o desenvolvimento do ensino inclusivo na Geografia Escolar, que por mais que a teoria aponte os caminhos, a junção com a prática é quem direciona e abre portas para a inclusão. Dessa forma, surgem as seguintes questões que nortearam esta pesquisa: Como ocorreu o aumento de matrículas dos estudantes com (NEE) em escolas do ensino fundamental de Moreno entre os anos de 2020 a 2023? Quais metodologias de ensino podem ser usadas pela Geografia no atendimento a esses estudantes?

Nesta perspectiva, o objetivo desta pesquisa é analisar o aumento de ingresso dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais em escolas do ensino fundamental de Moreno – PE, entre os anos de 2020 a 2023. A partir dos levantamentos de dados, análise e interpretação busca-se compreender o processo de inclusão desses estudantes na rede de Ensino regular, analisando como os desafios têm sido enfrentados no processo de ensino e aprendizagem da Geografia em sala de aula, e propor o uso da maquete montável como uma metodologia que auxilie os educadores no atendimento aos estudantes com NEE.

A seguir, no capítulo 2 será apresentado a revisão de literatura que está dividida em 4 subtópicos, o primeiro apresenta uma revisão literária sobre alguns dos diagnósticos mais presentes durante as investigações da pesquisa. No segundo subtópico é realizado o

levantamento bibliográfico acerca da história da Educação inclusiva no Brasil e sua legislação. No subtópico 3 foi feita uma revisão bibliográfica adentrando na Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva. No subtópico 4 é visto a importância da Geografia escolar na perspectiva inclusiva. Na seção da metodologia (Capítulo 3) será apresentado os percursos metodológicos utilizados para a construção deste trabalho seguido dos resultados e discussões (Capítulo 4) das análises realizadas e dos materiais coletados.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Principais Doenças e Transtornos Mentais da atualidade

O principal instrumento epidemiológico utilizado atualmente para os diagnósticos de doenças e transtornos é a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID), tendo como papel principal o monitoramento da ocorrência e predominância de doenças, por meio de uma padronização universal. Atualmente, as escolas do município de Moreno – PE acolhem estudantes portadores de Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) e Síndrome de Down.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA):

As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário. (APA, 2014, p. 53)

É possível identificar características comportamentais do TEA na primeira infância, a ausência de trocas nas relações sociais no primeiro ano de vida é um indício, além de deterioração na linguagem. Segundo Sanches e Siqueira (2016), na maioria dos casos, antes dos três anos de idade, os primeiros sinais do transtorno já podem ser identificados.

De acordo com dados da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), o TEA atinge cerca de uma em cada 160 crianças no Brasil. Wiśniowiecka-Kowalnik e Nowakowska (2019) consideram que entre as doenças do neurodesenvolvimento, o TEA é o transtorno que mais predomina, atingindo 1% a 2% da população geral e com maior incidência em pessoas do sexo masculino.

O TEA deve ser considerado como uma condição crônica e neurológica, não uma doença. A complexidade dos sintomas pode interferir no diagnóstico devido à variedade de manifestações, com características clínicas, genéticas e comportamentais singulares. Trata-se de um transtorno que não tem cura identificada até o momento, e o tratamento envolve uma equipe em saúde, que analisa cada caso de maneira individualizada (Oliveira & Santos, 2021).

Na atualidade e principalmente no ambiente escolar, um dos transtornos mais recorrentes é o Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH). Conforme Thomas et al (2015), cerca de 7,4% das crianças ao redor do mundo são afetadas. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais apresenta como principal característica do TDAH “um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento”(DSM-5, 2014). O processo de diagnóstico ainda é incerto e necessário a realização de diversos testes. Ainda segundo o DSM-5 (2014), é preciso a aparição de comportamentos com características hiperativa, impulsiva e desatenta em no mínimo dois ambientes (seja casa, escolas, etc.) nos últimos 6 meses.

Conforme Fernandes (2018), vários autores comentam a existência de uma forte influência genética no surgimento do TDAH, tendo cerca de 80% deste transtorno uma relação com a genética. Este é um transtorno poligênico, pois são vários genes em conjunto que o provocam. No TDAH os genes “estão relacionados à produção de dopamina e noradrenalina, substâncias existentes no sistema nervoso que permitem a comunicação entre as células nervosas (os chamados neurotransmissores)” (Mattos, 2011, p. 36), a contenção destes neurotransmissores fica em alteração, comprometendo a concentração e controle de emoções.

De outra forma, a Síndrome de Down é uma condição usualmente encontrada entre os estudantes atualmente. Caracterizada como uma anomalia genética causada pela divisão celular dos cromossomos, de acordo com Dea et al. (2009), não tem distinção de raça, sexo, entre outros, sendo capaz de estar em qualquer indivíduo. O funcionamento intelectual chega a ser inferior à média e é detectado antes dos 18 anos de idade, além de ter limitações habituais como habilidades sociais, cuidados pessoais, entre outros.

A Síndrome de Down pode ser motivada por três tipos de comprometimento cromossômico. Sendo eles:

Trissomia do 21, em que 95% dos casos acontecem por disjunção do cromossomo, 4% por translocação e 1% por mosaicismos. Por mosaicismos, a alteração genética compromete apenas parte das células, algumas células têm 47 e outras 46 cromossomos (2% dos casos de Síndrome de Down). Translocação é quando a mãe tem risco de ter outros filhos deficientes. O cromossomo extra do par 21 fica grudado em outro cromossomo. Embora o indivíduo tenha 46 cromossomos, ele é portador da Síndrome de Down (cerca de 3% dos casos). (Kessler; Paschoali, 2017, p. 6).

No nascimento da criança algumas características marcantes já são notadas como os olhos puxados, nariz pequeno e achatado, bocas e dentes pequenos, orelhas menores, pescoço curto, além das mãos, pés e altura também serem de tamanho menor (Schwartzman, 2003).

A Síndrome de Down afeta tanto o desenvolvimento físico como o desenvolvimento mental. As crianças apresentam atrasos globais no seu progresso com variações consideráveis no desenvolvimento da linguagem e na aprendizagem escolar. Tais atrasos podem estar relacionados ao seu desenvolvimento motor, cognitivo, linguístico, social e de autocuidado., podendo interferir no processo de aprendizagem dessas crianças, fazendo com que se tornem vulneráveis ao conhecimento. (Lamônica e Ferreira-Vasques, 2015; Souza, 2019; Chiviacowsky, 2013).

2.2 A Educação Inclusiva no Brasil

A época do Império pode ser considerada como o marco inicial para o atendimento à pessoa com deficiência por meio da criação de instituições importantes como: o Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857, hoje Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). (Brasil, 2007). Com a inserção da ideia de conscientização e debates sobre a educação na sociedade, essas instituições foram um grande feito no atendimento às deficiências, todavia, considerando a grande parcela de população com deficiências, muito ainda tende a ser desenvolvido.

No início do século XX continuaram os avanços na criação de instituições como: Instituto Pestalozzi (1926), especializada no atendimento a pessoas com deficiência mental; Sociedade Pestalozzi (1945), primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação; e em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). (Brasil, 2007, p. 11).

Até a década de 1970, por se encontrar fora do sistema educacional, raramente era escutado falar sobre a frequência de crianças com deficiência na escola comum, pois as mesmas frequentavam as escolas ou classes especiais. Em 1971, com a lei nº 5.692, em seu artigo 9º, os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”. (Mendes, 2010).

O Brasil apresenta um histórico de desafios quando se trata da educação inclusiva, pois durante um longo período de tempo, as pessoas com deficiências não possuíam acesso à escola regular comum com estruturas específicas para o atendimento a esse público. Na

atualidade, essa perspectiva se modificou positivamente, com a inserção da Educação Inclusiva na Constituição Federal de 1988 e na Política de Educação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 estabelecendo a inclusão nas escolas de ensino regular para as pessoas com Necessidades Educativas Especiais.

A partir da década de 1980, vários movimentos de lutas em prol dos direitos da pessoa com deficiência fizeram com que a educação inclusiva no Brasil recebesse uma atenção maior. “No Brasil, a ideia de Educação Inclusiva surge na década de 1980 como fruto da luta das Pessoas com Deficiência e suas entidades, que se organizaram e batalharam por dignidade, revendo sua história e objetivando construir uma nova” (Fernandes, 2005, p.30). Mediante essas lutas ocorreram transformações nas regulamentações específicas que tratam a educação inclusiva no Brasil.

Através da Constituição Federal de 1988 (CF – 1998), essas transformações consolidaram-se apresentando a garantia do direito dos estudantes portadores de Necessidades Educativas Especiais (NEE) frequentarem as escolas regulares. No Art. 208, Inciso III, descreve-se como o atendimento a estes estudantes deve ocorrer. “III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” A Carta Magna esclarece esse atendimento, abordando os deveres do Estado e as obrigações a respeito da educação inclusiva.

Um dos documentos mais importantes para a educação inclusiva é a Declaração de Salamanca, elaborada no ano de 1994, na cidade de Salamanca- Espanha, na Conferência Mundial sobre a Educação Especial. Esse documento evidencia a necessidade de incluir todas as crianças, independente das suas necessidades e peculiaridades nas escolas regulares:

Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional (Declaração de Salamanca, 1994, p.1)

Assim, a declaração se torna um instrumento norteador para o avanço e a execução da educação inclusiva. Uma vez que traz para a educação inclusiva a capacidade de fortalecer a concepção de educação para todos, garantindo o direito de todos os cidadãos no que diz respeito a uma educação de qualidade.

Ao avançar no caminho pela inclusão na educação, o Brasil institui a Lei 9.394 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no ano de 1996. A Política de Educação com a LDBEN também estabelece que pessoas com NEE seriam incluídas em

escolas de Ensino Regular, pois “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996, art. 58, p.39).

Além disso, a LDBEN aponta a comprovação de alguns direitos que precisam ser garantidos através dos sistemas de ensino aos estudantes da educação especial:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...] V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, LDBEN, art. 59, p.40).

Desta forma, observa-se que a legislação está agraciada no âmbito da educação inclusiva. Entretanto, é preciso que a práxis estabelecida em lei seja assegurada pelo Estado. Wu et al. (2017) evidenciam que a partir dos anos 2000 o Brasil passou a conceber leis próprias para abordar questões que se referem a temática, explicando o quanto os feitos referentes a educação inclusiva são vigentes e o quanto ainda é necessário que se avance:

Foi a partir das Diretrizes Nacionais que se afirmou a perspectiva inclusiva adotada pelas políticas de Educação Especial no Brasil, destacando-se: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Decreto Nº 6.571/2008 - Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ONU - Ratificada pelo Decreto Nº 6.949/2009; Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica - Modalidade Educação Especial, Resolução - Nº 4 CNE/CEB 2009, e a Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência) que entrou em vigor em janeiro de 2016 (Wu et al., 2017, p. 43).

Nota-se que é de responsabilidade da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) acompanhar os progressos do conhecimento, planejando instituir políticas públicas capazes de promover uma educação de qualidade para todos. Além de assegurar a inclusão escolar com a orientação para que os sistemas de ensino garantam direitos básicos como a oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade arquitetônica, formação de professores para atender esse público, entre outros.

2.3 A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) conceitua a Educação Inclusiva como:

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de eqüidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (Brasil, 2008, p. 5)

Partindo dessa afirmativa, seja qual for sua condição, todos os estudantes são vistos como indivíduos de direitos. A legislação educacional e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2010) definem a Educação Especial como modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, cujo princípio orientador é a inclusão.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI — Lei 13.146/2015) determina a necessidade de três profissionais para o atendimento ao estudante com deficiência, são eles: o atendente pessoal, o acompanhante e o profissional de apoio escolar. O papel do profissional de apoio, segundo a LBI:

“XIII – profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;” (LBI, 2015).

Diante disso, é inegável a importância do profissional de apoio no processo de inclusão escolar. Em contrapartida, é fundamental que a regulamentação dessa profissão seja feita, determinando uma formação mínima para a atuação do profissional. Com as diretrizes de atuação definidas, os profissionais de apoio podem colaborar com mais competência no desenvolvimento do aluno e com a comunidade escolar por meio do conhecimento profissional adequado.

Segundo o Relatório de Monitoramento Global da Educação (UNESCO, 2020), um sistema educacional só é capaz de ser inclusivo a partir do momento em que as necessidades dos indivíduos são consideradas, uma vez que os responsáveis por esses sistemas sejam capazes de fortalecer a inclusão, por meio da concretização de práticas pedagógicas inclusivas. Uma educação inclusiva precisa entender a singularidade de cada estudante, e a partir delas, identificar suas competências e potenciais, logo, investigar e assim desenvolver meios precisos para os estudantes com NEE possam progredir.

A educação inclusiva é fruto de uma educação plural, democrática e transgressora, responsável por gerar uma crise escolar, no sentido de uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade dos estudantes (Mantoan, 2003). Desta forma, a educação para todos possui a finalidade de exercer seu dever de englobar todas as crianças na escola, bem como proteger os princípios morais.

O maior desafio para uma educação inclusiva são as barreiras encontradas ao longo de todo o processo educacional, destacando entre elas a falta de adaptação das escolas regulares e de professores que não recebem adequadamente alunos com deficiência em sala de aula, além da discriminação e do preconceito encontrado na sociedade e, muitas vezes, entre a própria família (Fonseca, 1995). Deste modo, quando se trata do direito à educação, é essencial que seja realizada uma reforma estrutural e organizacional nas escolas, com a finalidade de se recuperar o tempo perdido, dando ênfase na inclusão dos estudantes com NEE.

A educação deve alcançar a todos os alunos, de acordo com suas diferenças, potencializando e valorizando as particularidades de cada criança. É primordial que todas as ações apontem para a inclusão das pessoas com necessidades especiais, com estruturas e planejamento, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade, respeitando todos os direitos. Faz-se necessário uma avaliação quando os portadores de deficiência são excluídos da sociedade levando em consideração a importância de se debater este tema que ainda não foi superado pela comunidade (Sánchez, 2005).

2.4 A Geografia escolar na perspectiva inclusiva

Diante da importância da educação inclusiva, vale destacar o papel e relevância do exercício docente, ao se adaptar e reinventar a forma que atende as necessidades de cada aluno em seu processo de socialização com os demais, com o objetivo de praticar a igualdade entre todos. No processo de ensino e aprendizagem, o professor tem o papel e relevância de ser um estimulador do conhecimento e não de ser apenas transmissor do mesmo (Melo; Sampaio, 2007).

Freire (1987) critica o método tradicional, que se refere a um instrumento de opressão exercido com frequência no processo de ensino e aprendizagem, tendo o professor como figura central e detentor de todo conhecimento, não deixando espaço para debates ou reflexões que consideram as especificidades dos educandos. O autor ressalta que desconsiderando a bagagem trazida pelos alunos, o educador deposita conteúdo de forma

mecanizada e transforma os educandos em indivíduos passivos e moldados, prosseguindo na relação opressor e oprimido. Diante desse contexto, o termo “educação bancária” passa a ser utilizado:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (Freire, 1987, p. 33).

Dito isso, é importante compreender que para a formação de um aluno participativo e crítico, é indispensável que seja proporcionado uma reflexão acerca dos assuntos, não sendo colocados de forma limitada, tornando os educandos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

A educação tem de ser baseada no diálogo, fazendo com que a relação entre educador e educando se torne horizontal. Uma educação pautada no diálogo, onde o professor deixa de ser o único mediador do conhecimento, mas que exista com o educando uma troca de saberes e experiências. Dessa forma, “[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa [...]” (Freire, 1987, p. 96).

A prática educativa carece de uma reflexão crítica, sem isso, é provável que a teoria se torne apenas falas e a prática, reproduções impostas por alienações, pois “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2002).

De acordo com Costella e Santos (2018), os professores vindos das universidades possuem muito conhecimento sobre Geografia, entretanto, não são todos que conseguem transformar em saberes adequados aos estudantes da educação básica. As vivências e realidades de cada aluno precisa ser levada em consideração ao discutir sobre inclusão escolar, visto que supostamente os estudantes compreendem os conceitos estudados através da afetividade que suas experiências lhes fornecem e apesar da vasta bagagem que os docentes carregam, o conhecimento de mundo dos estudantes é extremamente válido para a troca e construção de saberes.

A formação inicial do professor de Geografia torna-se insatisfatória em relação à educação inclusiva, considerando as discussões ligadas a aproximações superficiais e a falta de capacitação adequada para os docentes. Por consequência, os profissionais não se sentem seguros para as práticas inclusivas e o ensino se torna homogêneo (Pinho, 2020). Posto isto,

considera-se a necessidade do debate sobre a inclusão escolar a começar nos cursos de licenciatura, inclusive a Licenciatura em Geografia, para capacitar os professores desde a sua formação inicial até a prática docente.

A ausência da formação continuada para difundir a inclusão escolar é uma das aflições que atingem os professores de geografia no processo de ensino e aprendizagem, afirma Witt (2021). Nesse sentido, a formação docente continuada é vista como imprescindível para o cenário educacional inclusivo, uma vez que as singularidades, diversidades e limitações dos estudantes com NEE se tornam compreendidas de modo mais democrática e benigna.

A Geografia percorre diversas áreas no âmbito da inclusão, sendo assim é possível relacionar os conhecimentos geográficos com a construção da identidade cidadã dos estudantes com NEE. Nesse contexto, Doreen Massey (2009, p. 94-95) apresenta sua concepção sobre espaço:

Conceber o espaço como recorte estático através do tempo, como representação, como um sistema fechado, e assim por diante, são todos modos de subjugar-lo. Eles nos permitem ignorar sua verdadeira relevância: as multiplicidades coetâneas de outras trajetórias e a necessária mentalidade aberta de uma subjetividade especializada. [...]

Se o tempo deve ser aberto para um futuro novo, então o espaço não pode ser equiparado com os fechamentos e horizontalidades da representação. De um modo mais geral, se o tempo deve ser aberto, então o espaço tem de ser aberto também. Conceituar o espaço como aberto, múltiplo e relacional, não acabado e sempre em devir, é um pré-requisito para que a história seja aberta e, assim, um pré-requisito, também, para a possibilidade da política.

Podemos fazer uma reflexão acerca da observação sobre espaço aberto, considerando uma Geografia aberta, capaz de atender as diversidades de cada indivíduo e ainda assim, ser contemplada por todos de forma dinâmica. Essa noção de espaço leva a novas possibilidades de fazer a Geografia, ou seja, novas formas de olhar para ela, e uma dessas alternativas é entender qual o papel da Geografia perante a inclusão social.

A inclusão ainda tem muito a ser discutido, é preciso que essas questões sejam debatidas a fim de diminuir as desigualdades. A formação escolar básica por meio da geografia, tem a capacidade de através de novas metodologias e práticas docentes atender uma sociedade mais democrática e inclusiva.

O termo inclusão é muito extenso e englobante, visto que “não é o aluno que se adapta à escola, mas é ela que, consciente da sua função, coloca-se à disposição do aluno, tornando-se um espaço inclusivo.” (Brasil, 2001, p. 29) Dessa maneira, torna-se fundamental que a escola tenha uma reorganização de modo geral, isto é, todos os indivíduos que formam

a comunidade escolar precisam estar preparados para atender e acolher todos os estudantes com NEE, realizando as mudanças necessárias para que o processo de escolarização e inclusão seja assegurado.

Com o intuito de estabelecer uma relação entre a educação inclusiva e o ensino da geografia, mais especificamente na área da climatologia, Hamud (2021) propôs a produção e adaptação de recursos didáticos para pessoas com deficiência visual. Foram confeccionados dois recursos intitulados como “Trilha do Clima” e “Pote Climatológico Tátil”. Os recursos didáticos táteis possibilitam o desenvolvimento de uma educação inclusiva no ensino da geografia, principalmente, sem deixar de reconhecer os conteúdos.

Com dificuldades para o ensino inclusivo em discentes surdos, surge a necessidade do docente se capacitar a fim de atender todos os alunos e praticar a inclusão. Posto isso, Figueiredo (2021) sugere algumas metodologias que despertam no aluno a curiosidade por meio de atividades lúdicas, charges, tiras e quadrinhos, desenhos, filmes e vídeos, maquetes, e saída de campo, entre outros. A fim de proporcionar o processo de ensino e aprendizagem de forma mais completa e satisfatória.

Nesta perspectiva, os educadores devem estar atentos às condições de aprendizagem que os estudantes portadores de NEE demandam. Na Geografia escolar devem-se ser elaborados mecanismos capazes de atender as necessidades específicas dos estudantes que apresentam transtornos, doenças e deficiências e são acompanhados pela escola através de suas equipes de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa desenvolve-se como uma pesquisa participante, baseada em metodologias de abordagem qualitativa. A pesquisa participante, se dá por meio de uma relação e convívio entre o pesquisador e o público pesquisado. Para Haguette (1999), este tipo de pesquisa propicia construção de conhecimentos para posterior transmissão aos indivíduos envolvidos com os fenômenos ou fatos observados, visando mudança do quadro observado. A abordagem qualitativa proporciona a “constituição de análises baseadas em pontos de vista particulares para a compreensão de um problema” (Rodrigues et al., 2019 p.83).

Do ponto de vista procedimental foi realizado um levantamento bibliográfico no Repositório de teses e dissertações ATTENA, no Portal de Periódicos da UFPE, Portal de Periódicos CAPES, Google Acadêmico e Scielo. Elaborou-se também o levantamento e análise documental das legislações a seguir: Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

A pesquisa baseou-se na análise realizada a partir de relatórios técnicos internos da secretaria de educação do município de Moreno- PE. Os relatórios foram disponibilizados pela secretaria de educação municipal, mediante solicitação formal de autorização, obtido através da carta de anuência e liberação de acesso aos dados que através da coordenação de Educação Especial realiza o levantamento e cadastro dos estudantes com NEE, portadores de laudo médico ou não, entre os anos de 2020 a 2023. Tais registros são utilizados para controle e assistência especializada que são oferecidas nas escolas da Rede Municipal de Ensino.

Este estudo analisou o levantamento do quantitativo de alunos com necessidades educativas especiais matriculados na rede municipal de ensino entre os anos de 2020 a 2023, organizados pelo código específico de cada doença na CID, focando principalmente em doenças e transtornos mentais emergentes nos dias atuais. Essas informações foram georreferenciadas através do software My maps do Google e posteriormente plotadas no Quantum Gis (Qgis), desenvolvendo uma análise espacial do quantitativo de estudantes por escolas no território do município. Foi produzido um gráfico de evolução de matrículas dos estudantes com NEE entre os anos de 2020 a 2023. A partir das informações disponibilizadas pela secretaria de educação especial, os dados foram inseridos em uma tabela do Excel e com base nessas informações foram elaborados gráficos que ilustram a distribuição de estudantes com NEE entre as escolas analisadas.

Também se realizaram entrevistas semiestruturadas com a secretária de educação especial do município de Moreno e com a docente de geografia responsável pela sala em que se realizou a aplicação do plano de aula inclusivo, objetivando compreender melhor o funcionamento da educação inclusiva, seus desafios e progressos. Com o intuito de efetuar uma investigação de forma prática, na entrevista semiestruturada é possível fazer observações diretas e assimilar dados diversos a fim de relacionar com os objetivos deste estudo. A espécie de entrevista citada é geralmente “organizada em torno de um conjunto de questões abertas pré determinadas, com outras questões emergindo a partir do diálogo entre entrevistador e entrevistado” (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006, p. 315).

A entrevista buscou ter uma visão geral de como a educação especial é trabalhada nas escolas da rede municipal de ensino e todo seu processo desde o início da sua implementação até os dias atuais. As informações foram gravadas por um aparelho celular durante a entrevista e posteriormente, anotadas e organizadas de forma sistemática. Com esse método de coleta de dados, foi possível compreender e analisar todo o percurso da educação especial e as dificuldades que ainda permeiam.

Diante do aumento significativo de estudantes com NEE matriculados na rede municipal de ensino, foi elaborado um plano de aula com o uso de maquetes montáveis, como recurso didático para a educação inclusiva na geografia escolar desenvolvida durante o ensino fundamental. Objetivando analisar como esse recurso pode auxiliar os professores de Geografia na inserção de um ensino inclusivo, a presente pesquisa foi para campo para validar essa possibilidade metodológica.

O planejamento foi pensado de maneira que os estudantes com NEE sejam incluídos nas atividades, e não em uma alternativa extra de atividade exclusiva para esse público. Essa prática buscou proporcionar um ensino abrangente, que abrace todos os estudantes com suas particularidades, independentemente do nível de entendimento de cada um. Uma metodologia lúdica, capaz de chamar a atenção do estudante com NEE e facilitar o seu processo de aprendizagem.

A maquete foi construída por meio de materiais e recursos geralmente utilizados nas escolas do município de Moreno, como isopor, cartolina, tinta guache, lápis de cor, além de materiais recicláveis. A base foi elaborada com uma folha de isopor cortada ao meio e colada uma embaixo da outra. Para cobrir essa base, foi necessário papel colorido para representar o solo, asfalto, mar, ou qualquer outro elemento de acordo com a temática.

A produção dos elementos foi confeccionada em sua maioria com materiais recicláveis como caixas de sabonete, caixa de pasta de dentes, entre outros. Com papel colorido, as caixas

foram cobertas e ganhando forma através de recortes até chegar no produto final desejado como casas, prédios e instituições. As árvores possuem o tronco feito com papelão e algumas com palito de churrasco, e as folhas com retalhos de tecidos, recortados na forma desejada e colados. Além dos materiais recicláveis, elementos como bonecos, bois, cavalos, carros e motos foram comprados prontos para complementar o cenário.

O campo de estudo e aplicação do material didático foi o Colégio Municipal Baltazar Moreno, localizado na zona urbana do município de Moreno-PE. A escolha desta instituição se deu pela identificação da escola com maior número de estudantes com NEE, obtidos através do relatório técnico da Secretaria Municipal de Educação. A turma selecionada para aplicação do plano de aula inclusivo foi o 6º ano A, formada por 21 alunos, sendo que destes, 1 estudante com NEE comprovado por meio de laudo médico. Os alunos possuem em média a faixa etária entre 11 a 13 anos.

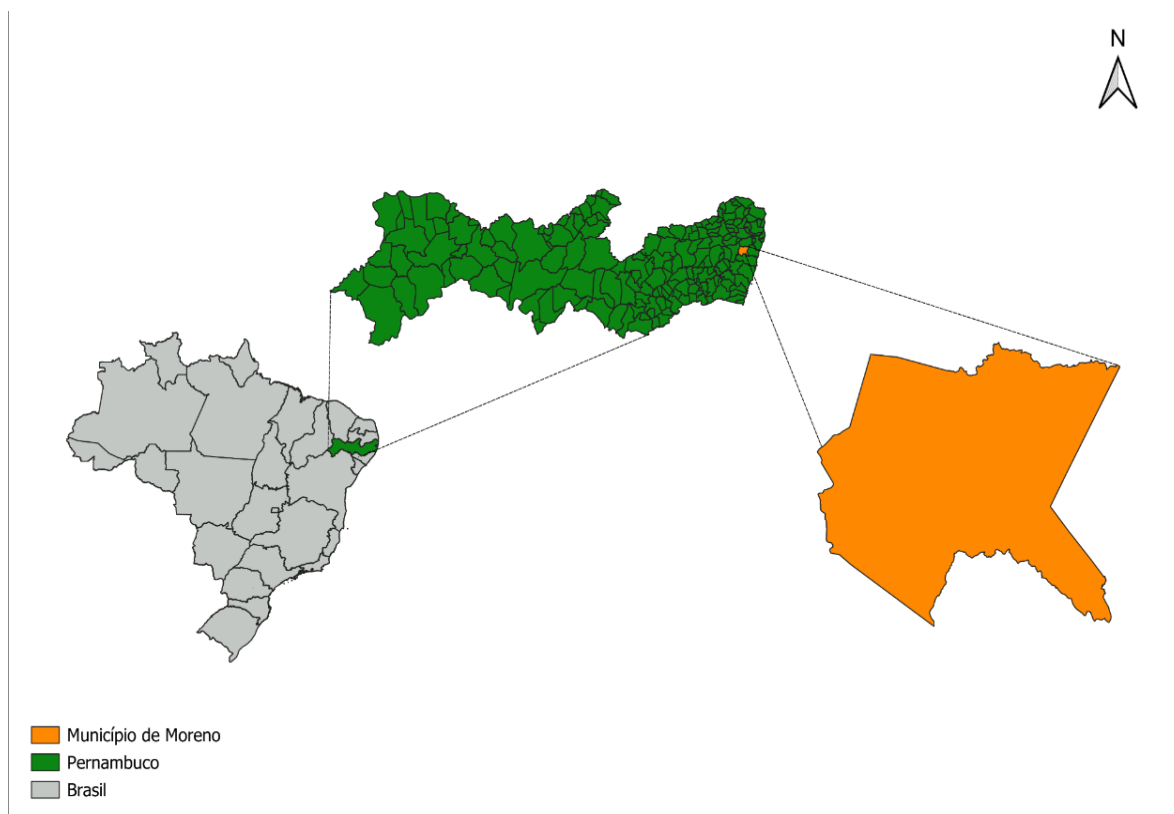
A partir do que foi coletado durante a regência, os participantes serão identificados com códigos. Desse modo, foi referido a professora de Geografia (E1) que ministra as aulas do sexto ano e tem um estudante com NEE diagnosticado com TDAH (A1) e a profissional de apoio (E2). A regência foi realizada no Colégio Municipal Baltazar Moreno, na turma do 6º ano A, sob a supervisão da E1.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Análise das matrículas de estudantes com NEE em Moreno- PE

A área selecionada para este estudo foi o município de Moreno, localizado a aproximadamente 30 km de Recife-PE, capital do estado de Pernambuco (Figura 1). Vizinho dos municípios de Jaboatão dos Guararapes, Chã de Alegria e Cabo de Santo Agostinho, Moreno se situa a 9 km a sudoeste de Jaboatão dos Guararapes. Apresenta 98 metros de altitude, com as seguintes coordenadas geográficas: Latitude: 8° 7' 4" Sul, Longitude: 35° 5' 35" Oeste.

Figura 1- Localização do Município de Moreno-PE



Fonte: Geoftp IBGE, 2022. Adaptado por Raldnei Miguel da Silva, (2023).

Segundo o último censo do IBGE (2022), o município de Moreno possui uma área territorial de 194,197 km², sua população é de 55.268 pessoas e sua densidade demográfica apresenta 284,60 habitantes por quilômetro quadrado. As matrículas no ensino fundamental

são de 7.099 ingressantes, com 313 docentes e 38 instituições de ensino de nível fundamental, sendo 24 da rede municipal.

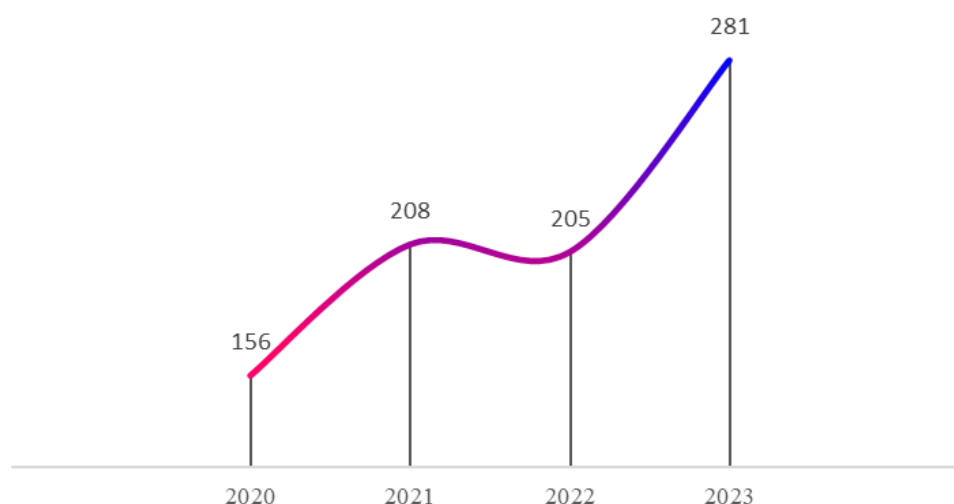
A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva “busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência” (Brasil, 2013, p. 160), ou seja, é o ensino pensado para acolher os estudantes que possuem algum tipo de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas-habilidades ou superdotação. Com o objetivo de incluir esses alunos junto aos demais, o atendimento é feito em escolas regulares e especiais.

O Artigo 8º do Plano Municipal de Educação (PME) do município de Moreno-PE, em consonância com a Lei 13.005/2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), indica estratégias que promovam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, buscando assegurar progressivamente a educação inclusiva em todas as etapas e modalidades da educação municipal. Dito isso, a secretaria de educação no âmbito da Educação Especial de Moreno, trabalha na perspectiva inclusiva.

A adoção da perspectiva inclusiva na Educação Especial é recente no município de Moreno. Em 2021 a coordenação da Educação Inclusiva foi assumida pela atual direção e no primeiro relatório foi apontado que no ano de 2020 apenas 32 estudantes com deficiências estavam matriculados na Rede, de acordo com a entrevistada. Entretanto, uma investigação aprofundada teve início, pois se constatou que apenas no Colégio Baltazar Moreno, havia uma sala de AEE com 23 estudantes. Após um novo levantamento, em 2020, foram registrados 156 estudantes portadores de NEE com laudo, matriculados pelas escolas da rede, conforme informações obtidas no relatório de acompanhamento.

É possível analisar uma divergência nos números apresentados, considerando que a quantidade de alunos apontada não condiz com a realidade das escolas do município, visto que em apenas uma instituição, havia 23 estudantes com NEE. É preciso levar em consideração o impacto da pandemia e a implantação da educação inclusiva na rede municipal de ensino, sendo fatores importantes para compreender melhor esse estudo. Diante da situação, foi realizada uma nova investigação em todas escolas para a obtenção dos dados, registrando 156 estudantes portadores de NEE com laudo matriculados durante o ano de 2020, conforme destacado na figura 2.

Figura 2- Número total de matrículas dos estudantes com NEE na Rede Municipal de Ensino de Moreno – PE, entre 2020 a 2023



Fonte: Secretaria de Educação de Moreno-PE, 2023.

No ano seguinte foi realizado um novo levantamento por escola, constatando a matrícula de 208 estudantes NEE com laudo, na rede municipal de ensino de Moreno. Em 2022 a quantidade diminuiu para 205 estudantes. Já no ano de 2023, essas matrículas tiveram um aumento significativo sendo registrados 281. Ao analisar esses dados, é preciso levar em consideração a pandemia e a inserção de fato da Educação Inclusiva que se evidenciou pela contratação de profissionais de apoio para o acompanhamento dos estudantes com NEE de Moreno-PE, conforme destacado pela secretária.

Em março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia, diante disso, ocorreu o fechamento por todo planeta, das escolas públicas e privadas e a necessidade do ensino remoto emergiu. Quando o ensino remoto foi implantado nas redes públicas de ensino do Brasil, os estudantes com NEE não tiveram suporte adequado para acompanhar as aulas remotas e a maioria abandonava o ensino, se fazendo presente somente na matrícula. Diversas foram as dificuldades encontradas na adaptação dos alunos e professores, dentre elas temos o acesso e a infraestrutura. As dificuldades e barreiras são ainda maiores para os estudantes com necessidades educacionais especiais, ocasionando assim imensa evasão e desigualdade (Marcolla et al., 2020).

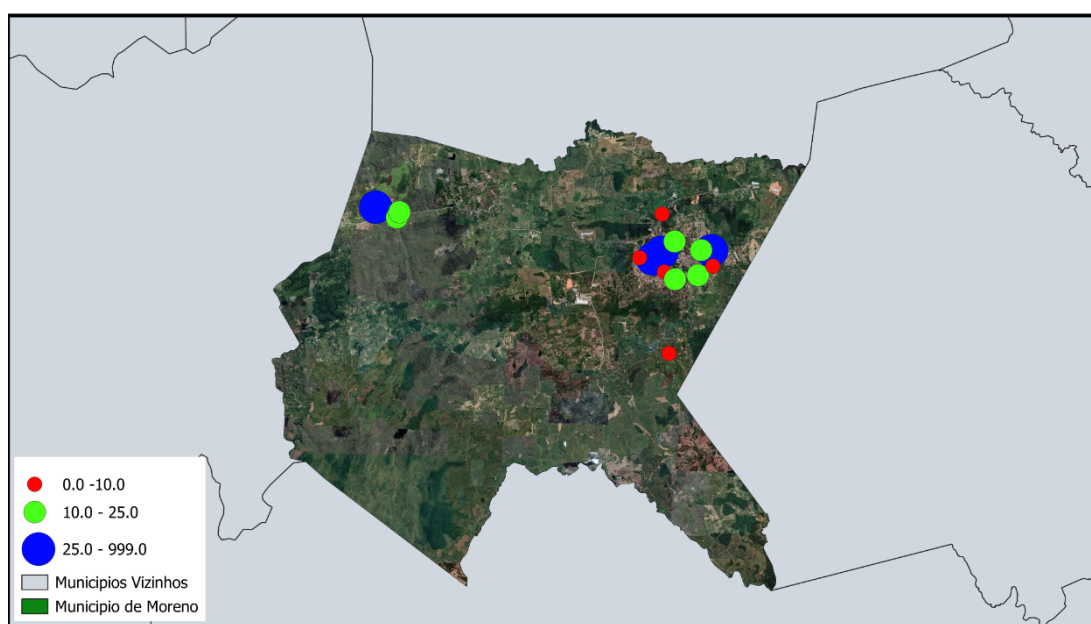
Levando em consideração que a Educação Especial de Moreno é na perspectiva da Educação Inclusiva, o município passou a contratar profissionais de apoio a partir do ano de

2022, conforme esclareceu a secretaria de educação especial. Antes desse período os estudantes com necessidades educativas especiais não tinham o acompanhamento do profissional de apoio devido a inexistência da contratação. A Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH) do Senado Federal aprovou em 2018 o projeto que determina o máximo de três alunos com deficiência a serem atendidos pelo profissional de apoio escolar.

Com a contratação imediata de mais profissionais de apoio na Rede de ensino, os responsáveis pelas crianças com NEE que apresentam o laudo médico na secretaria de educação, garante o acompanhamento do profissional de apoio. Através do acompanhamento apropriado os estudantes passam a ter um suporte maior e adequado nas escolas, fazendo com que os pais se sintam acolhidos e amparados. Logo, percebe-se que o aumento do ingresso dos estudantes matriculados na rede cresceu e se manteve.

A rede municipal de ensino de Moreno é formada por 24 escolas, sendo 10 localizadas na área rural e 14 na sede urbana do território. Dentre as 24 escolas, 20 possuem alunos com necessidades educativas especiais matriculados, sendo 6 escolas da rede rural e 14 escolas da rede urbana. Conforme a figura 3, as escolas que possuem até 10 alunos com necessidades educativas especiais estão marcadas de vermelho, nela, se destacam 6 escolas da zona rural e 5 da sede urbana.

Figura 3 – Distribuição de Estudantes com NEE por escolas da rede municipal de ensino de Moreno – PE, em 2022



Fonte: Coordenação de Educação Especial da SME Moreno – PE, 2023.

As escolas municipais rurais tendem a ter poucos alunos com NEE matriculados, devido a impossibilidade desses estudantes de acompanhar e comparecer às aulas e ao reduzido número de habitantes dos espaços rurais. Ferreira (2017) discute a percepção de fatores contribuintes da evasão escolar no olhar dos alunos. De acordo com a pesquisa realizada, três fatores que mais influenciam a evasão escolar são: o trabalho, a ausência/desestrutura familiar e a dificuldade de aprender. Dito isso, é evidente como a evasão escolar na zona rural é presente, e como a participação dos responsáveis no acompanhamento desses alunos é importante para o combate.

Segundo a Galeria de Estudos e Avaliação de Iniciativas públicas (GESTA, 2017), os principais motivos da evasão na escola brasileira podem ser numerados como: o acesso limitado, às necessidades especiais, a gravidez e a maternidade, as atividades relacionadas ao crime, o mercado de trabalho, a pobreza, a violência, os transtornos de aprendizagem, a falta de sentido, a má qualidade da educação ofertada e questões emocionais. É notório como o próprio percurso para chegar na escola, o processo de aprendizagem e a falta de infraestrutura adequada para receber esses estudantes com NEE levam ao abandono escolar.

Nas escolas que as matrículas variam de 10 a 25 alunos, identificadas na cor verde claro, são encontradas 6 escolas da zona urbana, e por fim, as escolas que têm mais de 25 alunos com NEE matriculados estão sinalizadas de azul, e conta com 4 escolas, sendo o Colégio Municipal Baltazar Moreno com 44 alunos, a Escola Assembleia de Deus com 34 alunos, a Escola Sevy Rocha com 33 alunos e a Escola Jornalista Edson Regis com 27 alunos. Essas escolas são as mais procuradas e atendem uma alta demanda em todo município de Moreno, devido a localização no centro urbano do município.

De acordo com o levantamento feito pela secretaria de educação do município de Moreno, no quadro diagnóstico dos estudantes com necessidades educativas especiais, é possível identificar os CIDs de maior ocorrência entre os estudantes matriculados portadores de laudo médico. No quadro 1 é possível observar as principais doenças e transtornos mentais dos estudantes matriculados em escolas da rede analisada.

Quadro 1 - Distribuição das principais doenças e transtornos dos estudantes matriculados nas escolas públicas do município de Moreno – PE, em 2023

ESCOLA	CID F70 Retardo Mental Leve	CID F71 Retardo Mental Moderado	CID F84 Autismo	CID F90 TDAH	CID G40 Epilepsia	CID G80 Paralisia Cerebral	CID Q90 Síndrome de Down
---------------	---	---	-------------------------------	------------------------	-----------------------------	---	---------------------------------------

05 de Julho	0	1	5	3	0	1	0
Argemiro Nepomuceno	0	1	6	3	0	0	3
Assembleia de Deus	1	1	4	2	1	0	1
Áurea da Cunha	1	4	8	4	0	1	1
Auta de França	0	0	2	1	0	0	0
Baltazar Moreno	3	11	7	8	3	1	3
Engenho Canzanza	0	0	2	0	0	0	0
Engenho Jardim	0	0	3	1	0	0	1
Engenho Jussara	0	1	0	0	0	0	0
Gerson Carneiro	0	1	3	5	0	1	0
Jornalista Edson Regis	1	3	3	2	0	0	1
Josefa Alves	0	1	4	1	3	0	2
Maria do Carmo Arcoverde	0	3	0	0	0	1	0
Maria Heraclides	0	0	1	1	1	1	0
Noemi Guerra	0	2	2	1	1	0	0
Otoniel Lopes	1	2	11	7	1	0	0
Padre Edmund Kleipool	0	0	0	0	1	0	0

Serraria Br	0	0	1	1	0	0	0
Sevy Rocha	1	2	12	7	1	0	0
Wilson Bernardino	0	0	5	5	1	1	0

Fonte: Secretaria de Educação de Moreno-PE, 2023.

Como observado no quadro 1, os CIDs mais recorrentes identificados nas escolas são: Retardo Mental Leve (CID F70), Retardo Mental Moderado (CID F71), Transtorno do Espectro Autista (CID F84), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (CID F90), Epilepsia (CID G40), Paralisia Cerebral (CID G80) e Síndrome de Down (CID Q90). Além dos apresentados, os estudantes matriculados também apresentam outros diagnósticos, como: Escoliose (CID M41), Dislexia (CID R48), Transtorno Misto de Habilidades Escolares (CID F81.3), Perda Auditiva por Transtorno de Condução (CID H90), Neoplasia Maligna no Cerebelo (CID C71.6), Microcefalia (CID Q02), entre outros.

É possível analisar no quadro 1 que algumas escolas possuem poucos estudantes com NEE, como é o caso das escolas Engenho Canzanza com 2 alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Padre Edmund Kleipool contendo 1 aluno com Epilepsia e Engenho Jussara com 1 aluno que tem Retardo Mental Moderado. Entretanto, alguns estudantes apresentam mais de um diagnóstico, podendo ter dois ou mais CIDs, como é o caso da escola Engenho Serraria Br onde o único aluno com NEE matriculado possui TEA e TDAH.

Observa-se ainda a predominância do CID F84, seguido do CID F90 e CID F71. Os demais CIDs estão distribuídos pelas escolas. É importante ressaltar que as escolas situadas na área rural possuem menos matrículas de estudantes com NEE, enquanto as localizadas na zona urbana têm uma demanda maior. Alguns fatores podem levar a essa baixa demanda, como a infraestrutura inadequada nas escolas rurais para atender esses alunos, enquanto na zona urbana, a infraestrutura no geral é mais preparada para o acolhimento desse público.

Ademais, o quantitativo de alunos matriculados com NEE nas escolas municipais é maior do que a quantidade exposta no quadro 1. Esses dados são um panorama de amostragem dos diagnósticos mais presentes nos laudos médicos desses estudantes. A diversidade de CIDs faz com que o número de ingressos chegue a um total de 281 alunos distribuídos pelas 20 escolas citadas acima.

Atualmente, as escolas estão buscando atender a diversidade dos indivíduos no cenário escolar através de qualificações nas propostas pedagógicas, levando em consideração toda

bagagem de conhecimento individual de cada aluno, conforme relatado pela entrevistada. Entretanto, ainda há muitos desafios a serem superados. As instituições de ensino ainda carecem de melhorias para progredir no processo de inclusão escolar, como a precariedade da infraestrutura, falta de acessibilidade e a escassez de recursos didáticos adequados para a execução das aulas (Ferreira, Silva & Silva, 2021).

4.2 Metodologia para o ensino de Geografia inclusivo

Fonseca (2019) ressalta a importância da preparação inicial do professor de geografia para conduzir o processo de inclusão dos alunos com NEE, sempre fazendo essa reflexão entre as aulas teóricas e as práticas inclusivas. Posto isso, é evidente a necessidade de sair um pouco do modelo tradicional de ensino e ir em busca de metodologias capazes de promover essa inclusão em sala de aula.

A Geografia está presente em tudo ao nosso redor e está em constante modificação. As experiências e vivências dos alunos trazidas para sala de aula devem possibilitar a Geografia vivida, abrindo espaço para a Geografia enquanto ciência. Isto é, “a Geografia escolar nada mais é do que o encontro/confronto entre a Geografia científica e a Geografia de cada aluno” (Witt, 2021).

Refletindo no que diz respeito à construção do conhecimento no campo da inclusão social, Ribeiro e Machado (2016) comentam a importância da interpretação das relações entre o homem e o espaço no ensino da Geografia Escolar, pois a geografia juntamente com as outras áreas de conhecimento do cenário escolar apresentam estímulos que levam o aluno a alcançar sua autonomia, despertando no mesmo criticidade acerca da sociedade e suas relações. Pensando nisso, as novas metodologias chegam como ferramentas indispensáveis para a construção da inclusão escolar no ensino da geografia, principalmente, no que se refere a enfrentar as dificuldades específicas de cada estudante.

No ensino da Geografia Tradicional, é comum a utilização da base do livro didático, mesmo sabendo que uma das maiores apreensões dos professores é o modo como são explicados os conteúdos e quais recursos didáticos são mais apropriados. Contudo, de acordo com Silva e Araújo (2018), é preciso que o professor encontre maneiras mais criativas de ensino além dos novos e antigos recursos didáticos utilizados em sala de aula. A aplicação da maquete como um recurso didático em sala de aula colabora no processo de ensino e aprendizagem e oferece uma experiência singular para os estudantes.

Na procura pela realização de um ensino de geografia considerado na perspectiva inclusiva, foi elaborada uma proposta de recurso metodológico com o intuito de trazer os conteúdos da disciplina de Geografia para a realidade dos estudantes de maneira acessível para todos. Dessa forma, o planejamento abaixo foi aplicado em uma sala de aula composta por estudantes com NEE incluídos entre os demais alunos.

Quadro 2- Plano de Aula de Geografia na perspectiva da Educação Inclusiva

PLANO DE AULA			
NÍVEL:	Ensino Fundamental II	ANO LETIVO:	2023
CURSO:	6º ano	TURMA:	A
DISCIPLINA:	Geografia	DURAÇÃO DA AULA	1h 40min
TEMA			
Transformação das paisagens naturais e antrópicas			
OBJETIVOS			
<p>GERAL: Compreender e avaliar as relações entre o processo de crescimento das cidades e os movimentos populacionais no campo, ponderando o conhecimento prévio de cada aluno e estimulando um ambiente mais colaborativo e afetivo, valorizando as diferenças e singularidades dos estudantes.</p>			
<p>ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer várias formas de uso e apropriação do espaço urbano; • Analisar o papel das revoluções industriais para o processo de urbanização; • Promover a interação social visando a cooperação e o trabalho em equipe, a fim de um ensino inclusivo. 			
<p>HABILIDADES:</p> <ul style="list-style-type: none"> • (EF06GE06) Identificar as características das paisagens transformadas pelo trabalho humano a partir do desenvolvimento da agropecuária e do processo de industrialização. • (EF06GE07) Explicar as mudanças na interação humana com a natureza a partir do surgimento das cidades. 			
METODOLOGIA			
<p>Inicialmente, as duas bases da maquete serão expostas em duas mesas na frente, e uma terceira mesa com os elementos misturados que irão compor a maquete. A aula será dialogada com os alunos e quando necessário, o uso do quadro é utilizado. Ao longo da aula, os alunos vão interagindo com a explicação e no final a turma será dividida em dois grupos e convidados a irem para perto da base da maquete escolhida e iniciar a montagem das bases escolhendo os elementos postos na mesa ao lado, de acordo com o entendimento deles acerca da temática que foi trabalhado em sala de aula.</p>			
MATERIAIS			
<p>Maquete montável</p> <p>Materiais: isopor, cartolina, tinta guache, lápis de cor, cola de isopor, tesoura, papel colorido, papel crepom verde, papelão, palito de churrasco e picolé, retalhos de tecidos. Além de materiais recicláveis, como caixa de sabonete, caixa de pasta de dente, caixa de</p>			

perfume, elementos como bonecos, bois, cavalos, carros e motos foram comprados prontos para complementar o cenário.

Modo de fazer: A base foi elaborada com uma folha de isopor cortada ao meio e colada uma embaixo da outra. Para cobrir essa base, foi necessário papel colorido para representar o solo, asfalto, e mar. Com lápis de cor tinta guache, o mar foi desenhado e pintado. Com papel colorido, as caixas de sabonete, perfume e pasta de dente foram cobertas e feitos recortes para as janelas e portas de casas, prédios e instituições, além de desenhos para representar os estabelecimentos como farmácia. Para as árvores, o tronco é feito com papelão moldando até chegar na representação e algumas com palito de churrasco, e as folhas com retalhos de tecidos, recortados na forma desejada e colados.

AVALIAÇÃO

A avaliação consiste na compreensão dos alunos acerca do processo de Urbanização. O processo avaliativo será baseado nos resultados da avaliação processual e diagnóstica, que utilizará como base a participação dos alunos em sala de aula e o desempenho nas atividades desenvolvidas, principalmente em como os alunos com NEE envolveram-se durante o processo e como foi desempenhado o trabalho em equipe.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018
Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
PERNAMBUCO. Secretaria da Educação. Conteúdos de Geografia por bimestre para o Ensino fundamental. 2015
SILVA, V. G. et al. Maquetes e jogos: uma proposta de intervenção didática no ensino de geografia física para o ensino fundamental. **International Journal Semiarid** Ano 5 Vol. 5 ISSN: 2764-6203 p. 244 – 260, 2022.

Fonte: A autora, 2023.

Para a construção da maquete, duas folhas de isopor foram cortadas ao meio e coladas com cola de isopor uma abaixo da outra. O papel colorido marrom foi colado em uma base para representar o ambiente urbano e para a outra base foi colado o papel crepom verde, na mesma base, a cartolina foi cortada em formato de mar, pintada com tinta guache azul e colada no canto inferior da base. Com palitos de churrasco, foi colada no centro da maquete rural pedaços pequenos representando a madeira para fazer o fogo. Depois das bases prontas, teve início a construção dos elementos, foram utilizadas caixas de sabonetes, perfumes e caixa de pasta de dente. Todas as caixas foram envelopadas com papel colorido, para a representação de prédios, foi feito círculos e quadrados nas caixas para representar as janelas e portas.

Os estabelecimentos como farmácias e hospitais, as caixas de sabonetes foram envelopadas com papel colorido e impressa e coladas a imagem de ambas para facilitar a identificação. As casas foram pintadas com tinta guache e os telhados foram cortados com cartolina em formato de retângulo para posteriormente dobrar ao meio e ter o aspecto

inclinado e pintados com tinta guache na cor marrom. Para a confecção das árvores, foi necessário retalhos de tecidos, palitos de churrasco, papelão, cola e tinta guache: na representação das folhas da árvore, retalhos de tecidos foram recortados em forma de nuvem e pintados com tinta guache verde, para o tronco, em algumas foi colocado o palito de churrasco, e em outras foi feito com papelão, foi desenhado pequenos formas que lembram a letra “L” e recortados, com três formas recortadas, são colocados juntos em lados opostos e colados. Elementos como o fogo foi feito com cartolina, desenhado no formato desejado e pintado com lápis de cor. Para o cercado, foram utilizados palitos de picolé, colando as pontas de cada um até fechar e formar um retângulo, a base foi feita com palitos de picolé e cartolina para colar um ao lado do outro com facilidade. Dentro do cercado, foram cortadas tiras de papel crepom verde e colocados soltos.

Com o planejamento feito e o material didático pronto, deu início às observações na escola. Primeiramente, foram feitas observações acerca do ambiente escolar e da turma selecionada. A E1 foi bastante receptiva e acolhedora, ela é nova contratada do colégio e ainda estava no período de adaptação. Quando perguntado sobre o processo de inclusão do A1 nas aulas de Geografia, foi citado que nem sempre as aulas fluem do jeito que foi planejado, mas a busca pela inclusão estava em processo. A E2 relatou sobre o comportamento do A1, que segundo ela, o aluno é bastante agitado e disperso, além de ficar por diversas vezes em movimento pela sala de aula, tendo muita dificuldade em acompanhar as atividades e conteúdos passados.

Nas observações, foi possível identificar que o ambiente da sala de aula é pequeno e possui uma quantidade de alunos maior do que consegue comportar. Além disso, o comportamento dos estudantes é um ponto que chega a atrapalhar por várias vezes as aulas e consequentemente, o desempenho do A1. Após as análises feitas, a regência com a temática de “Transformação das paisagens naturais e antrópicas” teve início.

Inicialmente, as duas bases da maquete foram expostas em cima de duas mesas e ao lado delas, os elementos que iriam compor essas bases foram deixados misturados acima de outra mesa para visualização dos alunos, como ilustrado na figura 4.

Figura 4- Exposição das bases e elementos da maquete



Fonte: A autora, (2023).

Os alunos estavam bastante curiosos com as maquetes e perguntavam diversas vezes o que iria acontecer, observando e tocando nos elementos, a maioria da turma teve a curiosidade despertada e o anseio por querer entender o motivo da maquete na sala foi um ponto importante para eles sentarem e prestarem atenção quando comecei a apresentação e expliquei o funcionamento da aula. O A1 ao chegar na sala, foi direto nas maquetes observar todos os elementos, quando a E2 entrou em seguida, chamou o mesmo para sentar pois iria começar a regência.

No primeiro momento, foi realizada uma socialização com os alunos e em seguida, foi feita a introdução da temática da aula. O A1 se mostrou bastante curioso quando observou os elementos da maquete em cima das mesas e logo sentou ao lado da E2 para aguardar a atividade prática. Na figura 5 é possível observar a E2 (identificada de camisa branca) sentada ao lado do A1 durante a aula. A aula foi dividida em dois momentos, o primeiro foi o conteúdo e explicação do tema e o segundo foi a montagem da maquete. Após toda explicação do conteúdo de forma dinâmica e sempre trazendo exemplos do cotidiano dos alunos, foi solicitado que a turma se dividisse em dois grupos para a montagem da maquete. Os alunos ficaram bastante animados para iniciar a montagem. O primeiro grupo ficou responsável pela maquete sobre o espaço rural e o segundo sobre o espaço urbano.

Figura 5- Explicação do conteúdo



Fonte: A autora, (2023).

Ao convidar os alunos para dar forma à maquete, o A1 foi um dos primeiros estudantes a levantar e ir até a frente, curioso com os elementos expostos, o primeiro elemento que garantiu foram as árvores. Como ilustrado na figura 6, o A1 juntamente com os colegas posicionou as árvores na base para fazer a fixação do material, visto que algumas árvores foram feitas para que os alunos perfurassem o tronco da árvore (feita por palito de churrasco) na base de isopor. Foi notório a participação do A1 diante da metodologia aplicada, levando em consideração que além de interagir com os demais alunos, ele foi muito certo em relação à posição em que cada elemento se encaixava.

Figura 6- Montagem da maquete



Fonte: A autora, (2023).

O processo avaliativo foi baseado nos resultados obtidos na avaliação processual e diagnóstica, tendo como base a participação e envolvimento do estudante com NEE com os demais alunos. Dito isso, o A1 foi bastante participativo e interagiu com a turma toda, principalmente na montagem da maquete, por meio de conversas e trocas de conhecimento com os colegas sobre quais elementos iam em cada base. Também se mostrou atento à explicação do conteúdo, conseguindo se manter sentado e dificilmente disperso.

A E2 que esteve presente ao lado do A1 durante a aula, ressaltou a concentração que o aluno teve perante a explicação, e em como os elementos chamaram sua atenção. Ademais, a interação dele com a turma na hora da montagem e em como ele não se sentiu desconfortável com a proximidade dos colegas, tendo em vista que o mesmo costuma ficar incomodado com a aproximação de tantos alunos ao seu redor.

A participação e iniciativa que o A1 teve durante toda a regência foi extremamente gratificante e significativa, foi possível ver a ideia ser realizada além do imaginado e esperado. É importante ressaltar que o resultado poderia não ser esse, pois tudo é mutável e instável, da mesma forma que os alunos colaboraram, poderia estar com a mesma turma em outro dia e ter contratempos que não favoráveis para realização da regência.

Diante dos resultados obtidos através desse recurso didático, foi possível a realização de uma aula inclusiva de Geografia, fazendo com que o aluno com NEE seja incluído nas atividades e não segregado. Uma aula em que todos os alunos conseguiram compreender de forma lúdica e didática a temática proposta.

Figura 7- Resultado da maquete elaborada pelos alunos



Fonte: A autora, (2023).

A maquete foi pensada como um intermédio para possibilitar os alunos observarem, refletirem e compreenderem o conteúdo proposto. Para Silva *et al.* (2022):

A aula com o auxílio da maquete promove o trabalho com interdisciplinaridade, relacionando o conteúdo abordado com outros contextos geográficos. O ensino aprendizagem de Geografia com a maquete é uma forma privilegiada de relacionar os conteúdos didáticos à realidade do mundo e do educando, uma oportunidade singular de aproximação do espaço real (Silva et al., 2022, p. 254).

Este recurso didático é significativo nas aulas de Geografia, pois proporciona aos estudantes de modo mais prático e cativante todas as informações desenvolvidas durante a aula. Este recurso proporciona a superação da metodologia tradicional, com o uso do quadro e livro didático, que não totalizam a carga visual necessária para o ensino da Geografia (Batista et al., 2012).

Logo, o docente necessita trabalhar juntamente com a comunidade escolar, visto que, para a concretização desta práxis, a educação inclusiva precisa do envolvimento de todos. Nesse contexto, Melo e Sampaio (2007) destacam o professor de geografia e afirmam:

Garantir uma aula de Geografia acessível à todos com vistas a construir uma escola inclusiva juntamente com outros colegas docentes significa criar condições de participação de todos os membros da comunidade escolar, sejam eles surdos ou gordos, cegos ou baixos, negros ou brancos, deficientes mentais ou muito altos, paraplégicos ou hiperativos, superdotados ou de pés descalços, muito ricos ou com anorexia (Melo & Sampaio, 2007, p.128).

Diante do exposto, a maquete se apresenta como uma possibilidade para que os estudantes com NEE e os demais tenham uma compreensão assertiva nos conteúdos propostos. Ademais, é uma forma de praticar a inclusão de fato em sala de aula e não uma segregação, visto que o recurso didático é para o uso de todos os estudantes em sala de aula e não apenas dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou analisar o aumento no número de estudantes com necessidades educativas especiais na rede municipal de Moreno. Diante das investigações e resultados obtidos, se conclui que a educação especial no município ainda está sendo construída e os desafios são vigentes, principalmente para os estudantes quando se trata da inclusão. Dito isso, a fim de contribuir para um ensino inclusivo da geografia, possibilidades metodológicas foram apresentadas para que além de números de matrículas, a inserção desses estudantes com NEE no ambiente escolar e principalmente na sala de aula, seja de fato efetivada.

A inclusão nas instituições de ensino regulares no Brasil ainda tem muito a avançar, principalmente com relação a infraestrutura para receber e ensinar os estudantes com necessidades educativas especiais. Infraestruturas carentes, falta de capacitação adequada para os professores e toda comunidade escolar são algumas das barreiras a serem superadas. Não é suficiente que a escola matricule e receba os estudantes com NEE, é necessário que disponha de recursos capazes de preparar todo o projeto político pedagógico inclusivo, capaz de garantir que todos tenham acesso à aprendizagem através de possibilidades múltiplas para o desenvolvimento e inserção de fato, de uma educação inclusiva.

Para um ensino inclusivo da Geografia, é preciso que o docente reflita sobre a sua própria prática docente e como realizar a inclusão no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. É essencial que os educadores se permitam rever e considerar as suas práticas pedagógicas de modo que atendam a todas as diversidades e particularidades presentes no contexto escolar. As maquetes se apresentam como uma ferramenta facilitadora no processo de ensino e aprendizagem sem distinções entre os alunos. Capaz de levar o conhecimento na sua forma mais lúdica possível, sendo uma ponte entre a teoria e a prática na medida do possível.

Com o papel indispensável do professor nesse processo, destaca-se a importância da utilização de novos recursos didáticos-metodológicos para abranger todos os alunos, tornando as abordagens práticas uma práxis na geografia escolar. Nessa perspectiva, é preciso ter claro que a ciência geográfica não deve se limitar a um único método ou utilizar sempre os mesmos recursos. Por ser uma ciência diversa, nada mais enriquecedor para as aulas de Geografia do que possuir uma variedade de métodos e de recursos que podem e devem ser utilizados para atender às expectativas e às necessidades de todos os alunos.

O ensino de Geografia na perspectiva crítica também se compromete no combate à exclusão por ser uma ciência formadora da cidadania, uma vez que lida diretamente com a

produção e transformação do espaço que é constituído por indivíduos com capacidades e características muito específicas. A Geografia promove uma reflexão sobre o meio em que o ser humano está posto, e cabe aos docentes, incentivar este entendimento nos alunos, de acordo com o próprio tempo de aprendizagem de cada.

Dito isso, novas metodologias para a prática do ensino inclusivo na geografia se tornam fundamentais, não para segregar e direcionar um ensino exclusivo para os estudantes com NEE, mas sim no sentido de propor um único caminho para o ensino, que seja inclusivo e abrangente para todos os estudantes na sala de aula. A educação inclusiva é um campo emergente, que necessita ser debatido e efetivado urgentemente, dado o crescimento no número de crianças e jovens com doenças e transtornos mentais em idade escolar no Brasil atualmente.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5 – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BATISTA, R. G. et al. A importância do uso dos novos recursos didáticos nas aulas de Geografia. Paraíba, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, [2017]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 24 Jul. 2023.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Disponível em: L13146 (planalto.gov.br) . Acesso em: 10 jul. 2023.

_____. Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. In: **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Ministério da Educação, Brasília, 2010, 73, p.

COSTELLA, Roselane Zordan; SANTOS, Leonardo Pinto dos. **Cartas Para Que Te Quero: uma experiência de leitura do espaço geográfico na Geografia escolar**. In: Revista FSA, v.15. Teresina: Centro Universitário Santo Agostinho, 2018.

DÉA, V. H. S. D.; DUARTE, Edison. Síndrome de Down: informações, caminhos e histórias de amor. **São Paulo: Phorte**, v. 336, 2009.

DICICCO-BLOOM, Barbara; CRABTREE, Benjamin F. The qualitative research interview. **Medical education**, v. 40, n. 4, p. 314-321, 2006.

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. Acesso em: 23 Jul. 2023.

FERNANDES, Natália Maria da Cruz. **Desempenho motor de alunos com e sem diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade no 1º CEB**. 2018. Dissertação de Mestrado.

FERREIRA, Maria Adenilsa Batista. **Evasão escolar na zona rural: estudo realizado em escola da rede municipal de ensino na comunidade do juá -caruaru/pe**. Anais IV

CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/36912>>.

FERREIRA, P. S.; SILVA, A. C.; SILVA, A. M. G.. Práticas escolares em geografia para inclusão do aluno com deficiência visual. **Educação geográfica em movimento: Saberes, práticas e perspectivas**, 2021.

FIGUEIREDO, Luana Amaral Soares. Metodologias de ensino de Geografia para a inclusão de alunos surdos no ambiente escolar. 2021.

FONSECA, V. **Educação Especial: programa de estimulação precoce e uma introdução às ideias de Fuerstein**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FONSECA, Ricardo Lopes. A PRÁTICA DA SENSIBILIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 9, n. 18, p. 125-147, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 165p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GESTA - Galeria de Estudos e Avaliação de Iniciativas Públicas. Engajamento escolar, Brasil, 2017.

HAGETTE, Teresa M. F. Metodologias qualitativas na sociologia. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

HAMU, Jonas Ambrósio et al. Ensino de climatologia no 6º ano com apoio de recursos didáticos táteis: possibilidades para uma geografia escolar inclusiva. 2021.

KESSLER, Luana; PASCHOALI, Daiana Raquel. Considerações acerca da síndrome de Down: importância da família e o auxílio desta para o processo de inclusão. **Pedagogia, Centro Universitário FAI de Itapiranga**, 2017.

LAMÔNICA, Dionísia Aparecida Cuisn; FERREIRA-VASQUES, Amanda Tragueta. Habilidades comunicativas e lexicais de crianças com Síndrome de Down: reflexões para inclusão escolar. **Revista Cefac**, v. 17, p. 1475-1482, 2015.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCOLLA, Valdinei et al. Alunos com Necessidades Educacionais Específicas em tempos de COVID-19: da interrupção das aulas presenciais à implementação de atividades de ensino remotas. **Revista Práxis**, v. 12, n. 1sup, 2020.

MASSEY, D. B. **Pelo Espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MATTOS, P. No mundo da lua-Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. 2011.

MELO, A. Á.; SAMPAIO, A. C. F. Educação inclusiva e formação de professores de geografia: primeiras notas. **Caminhos de Geografia** - Revista Online, Uberlândia, v. 8, n. 24, p. 124-130, DEZ/2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15622>.

OLIVEIRA, Mariza da Gama Leite; SANTOS, Raila Lara. Os Desafios da Inclusão para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade**, v. 14, n. 4, p. 647-661, 2021.

OPAS (Brasil); OMS. (2017). Folha informativa: transtorno do espectro autista. Brasília (DF).

PINHO, Thomáz Augusto Sobral et al.. **O ensino de geografia na perspectiva da educação inclusiva: uma análise da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura**. Anais VII CONEDU - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68993>>. Acesso em: 28/07/2023 16:19.

RIBEIRO, Roberto Souza; MACHADO, Silvio Marcio Montenegro. A geografia da inclusão ou a inclusão na geografia. **NOGUEIRA, Ruth E. Geografia e inclusão escolar: teoria e práticas**. Florianópolis: Edições do Bosque/CFH/UFSC, p. 153-175, 2016.

RODRIGUES, T. T. et al. **O método indutivo e as abordagens quantitativa e qualitativa na investigação sobre a aprendizagem cartográfica de alunos surdos**. Revista de estudos e pesquisas em ensino de geografia, v. 6, n. 9, maio, 2019.

SÁNCHEZ, P. A. **Revista da Educação Especial**. Brasília: Secretaria de Educação Especial. Brasileira, v.1, n.1, out. 2005.

SCHWARTZMAN J.S. organizador. Síndrome de Down. 2ª ed São Paulo: Memnon, Mackenzie; 2003.

SILVA, Eduardo, R. F. ARAÚJO, Raimundo. Utilização da maquete, como recurso didático para o ensino da geografia. **I Colóquio Internacional de Educação Geográfica**. Maceió, 2018.

SILVA, V. G. et al. Maquetes e jogos: uma proposta de intervenção didática no ensino de geografia física para o ensino fundamental. **International Journal Semiarid** Ano 5 Vol. 5 ISSN: 2764-6203 p. 244 – 260, 2022.

THOMAS, Rae et al. Prevalence of attention-deficit/hyperactivity disorder: a systematic review and meta-analysis. **Pediatrics**, v. 135, n. 4, p. e994-e1001, 2015.

UNESCO. **Relatório de monitoramento global da educação** – Resumo, 2020: “Inclusão e educação: todos, sem exceção, 2020”. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por.

WIŚNIEWIECKA-KOWALNIK, Barbara; NOWAKOWSKA, Beata Anna. Genetics and epigenetics of autism spectrum disorder—current evidence in the field. **Journal of applied genetics**, v. 60, p. 37-47, 2019.

WUO, Andrea Soares et al. Conceitos e relações entre educação inclusiva e educação especial nas legislações educacionais do Brasil, Santa Catarina e Blumenau. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 41-54, jan./abr. 2017.