



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
UNIDADE ACADÊMICA DE GEOGRAFIA – CAMPUS CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA EM REDE NACIONAL

JOSÉ JUNIOR PINHEIRO BANDEIRA

**EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA: A AÇÃO PEDAGÓGICA DO
PROFESSOR NO PROCESSO EDUCATIVO DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS**

CAMPINA GRANDE – PB

2025

JOSÉ JUNIOR PINHEIRO BANDEIRA

**EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA: A AÇÃO PEDAGÓGICA DO
PROFESSOR NO PROCESSO EDUCATIVO DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de
Mestrado Profissional em Ensino de Geografia
em Rede Nacional (Universidade Federal de
Campina Grande - UFCG).

Orientação: Profa. Dra. Cícera Cecília Esmeraldo
Alves

Área de concentração: Ensino de Geografia.

Linha de pesquisa: Linha 2: Formação Docente em Geografia.

Tema do Trabalho: A ação pedagógica do professor de Geografia para a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE).

Tipo do Trabalho de Conclusão de Curso: Dissertação.

CAMPINA GRANDE – PB

2025

B214e Bandeira, José Junior Pinheiro.
Educação geográfica inclusiva: a ação pedagógica do professor no processo educativo de alunos com necessidades educacionais específicas / José Junior Pinheiro Bandeira. – Campina Grande, 2025.
97 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2025.
“Orientação: Profa. Dra. Cícera Cecília Esmeraldo Alves”.
Referências.

1. Geografia – Estudo e Ensino. 2. Formação Docente em Geografia. 3. Educação Geográfica Inclusiva. 4. Professores de Geografia – Ação Pedagógica Inclusiva. 5. Alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) – Ensino Inclusivo. I. Alves, Cícera Cecília Esmeraldo. II. Título.

CDU 911(07)(043)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE GEOGRAFIA
Rua Aprígio Veloso, 882, Setor B - Bloco BC2 – Sala 03 - Bairro Universitário, Campina Grande/PB, CEP
58429-900

FOLHA DE ASSINATURA PARA TESES E DISSERTAÇÕES

JOSÉ JUNIOR PINHEIRO BANDEIRA

**EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA: A
AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NO
PROCESSO EDUCATIVO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em MESTRADO
PROFISSIONAL como pré-requisito para
obtenção do título de Mestre em ENSINO DE
GEOGRAFIA.

Aprovada em: 20/02/2025



Documento assinado digitalmente
CICERA CECÍLIA ESMERALDO ALVES
Data: 12/03/2025 09:31:03-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. CÍCERA CECÍLIA ESMERALDO ALVES
Orientador (PROFGEO/UFCG)



Documento assinado digitalmente
IVANALDA DANTAS DA NÓBREGA
Data: 11/03/2025 20:29:20-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. IVANALDA DANTAS DA NÓBREGA
Examinador Interno (PROFGEO /UFCG)



Documento assinado digitalmente
RAIMUNDA AURILIA FERREIRA DE SOUSA
Data: 11/03/2025 13:30:06-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. RAIMUNDA AURILIA FERREIRA DE SOUSA
Examinador Externo (UFCG)

Dedico a todos os alunos com Necessidades Educacionais Específicas, que enfrentam barreiras pela ausência de um sistema educacional inclusivo, que assegure o direito universal à educação. Também dedico aos professores que, apesar dos enormes desafios, se esforçam com coragem e empatia para incluir e valorizar cada aluno, confiando no poder transformador da educação. Que este trabalho represente uma homenagem às suas vitórias cotidianas, às famílias que batalham por oportunidades e a todos que continuam a lutar por uma escola mais igualitária. Que ele motive a superação dos obstáculos e a formação de um ambiente onde todos possam aprender e crescer por meio do saber.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela oportunidade de existir, pela força que me ajudou nos momentos mais desafiadores e pela luz que iluminou cada etapa desta minha trajetória acadêmica. Foi na sua sabedoria infinita que encontrei conforto, força e inspiração para continuar e finalizar esta fase tão importante da minha vida.

Quero expressar minha mais sincera gratidão aos meus pais, Maria Pinheiro Bandeira e Antônio Bandeira Gomes, por serem a base sólida que influenciaram toda a minha jornada de vida com seus exemplos de força e sabedoria que me inspiraram profundamente em muito mais do que simples palavras podem descrever. Cada vitória conquistada reflete fielmente os valores fundamentais que me transmitiram aos longos dos anos: acreditar em si mesmo, persistir diante dos desafios e honrar sempre as minhas origens.

À Tiarles Soares, quero expressar minha profunda gratidão por estar ao meu lado nessa jornada e por todas as reflexões compartilhadas. Sua presença foi reconfortante e motivadora. Obrigado pelo suporte em momentos de exaustão e dúvida, sua companhia modificou minhas perspectivas e trouxe o alento que fez toda a diferença.

Agradeço à minha amiga Edivânia Sarmiento pelo afeto e pela amizade genuína. Sua presença ilumina a todos, seu jeito único é algo que sempre levarei comigo. Você é uma pessoa que enriquece a vida daqueles que têm a honra de estar ao seu lado.

Presto meus agradecimentos especiais à minha orientadora, a Prof.^a Dra. Cícera Cecília Esmeraldo Aves, por sua dedicação, paciência e conhecimento compartilhado. Por sempre estar à disposição, guiando-me nos momentos mais necessários. Suas orientações foram fundamentais para o desenvolvimento desse estudo, assim como, para o meu crescimento pessoal e profissional.

Manifesto minha gratidão às professoras que integraram a banca, Dra. Ivanalda Nóbrega Dantas e Dra. Raimunda Aurilia Ferreira de Sousa, pela leitura cuidadosa e pelas sugestões enriquecedoras que tornaram este estudo mais consistente. Tenho uma enorme admiração e respeito por suas perspectivas geográficas e educacionais, que deixaram marcas relevantes na minha caminhada acadêmica.

Por fim, expresso minha gratidão aos meus colegas e docentes do Mestrado Profissional em Ensino de Geografia (PROFGEO), cuja interação tornou essa trajetória acadêmica mais enriquecedora. Uma menção especial às amigas Mayra Gomes e Helena Araújo, cuja amizade, suporte e colaboração foram de grande valor ao longo deste percurso. Vocês proporcionaram felicidade e estímulo nos momentos mais críticos da minha vida, e cada vitória minha também

reflete o apoio que vocês me deram. Agradeço profundamente a todos por terem participado desta fase tão significativa da minha vida.

Prezado Professor, sou sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver. Câmaras de gás construídas por engenheiros formados. Crianças envenenadas por médicos diplomados. Recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas. Mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades. Assim tenho minhas suspeitas sobre a Educação. Meu pedido é: ajude seus alunos a tornarem-se humanos. Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou psicopatas hábeis. Ler, escrever e saber aritmética só são importantes se fizerem nossas crianças mais humanas.

(Autor anônimo)

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA: A AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NO PROCESSO EDUCATIVO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

RESUMO

A inclusão educacional, especialmente no que se refere aos alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), tem ocupado posição de destaque nas discussões acadêmicas, visando à valorização da diversidade e ao acesso universal a uma educação de qualidade. Nesse contexto, a escola assume o papel de espaço transformador, promovendo a cidadania e o sentimento de pertencimento dos alunos com NEE. Contudo, ainda persistem desafios, como a ausência de formação adequada para os docentes, a precariedade de recursos pedagógicos e as barreiras atitudinais. Nesse cenário, este estudo tem como objetivo analisar o papel das ações pedagógicas dos professores de Geografia na inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Maria do Carmo Gonçalves, em Bom Jesus - PB. Para atingir esse objetivo, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: a) identificar a contribuição da prática pedagógica do professor de Geografia para a inclusão de alunos com NEE; b) refletir sobre as políticas e leis de inclusão no processo de ensino-aprendizagem; c) discutir os recursos e capacitações que os professores de Geografia recebem para promover a inclusão; e d) Elaborar propostas para a promoção da inclusão no ensino de Geografia. Recorreu-se à abordagem qualitativa, com duas estratégias metodológicas principais: levantamento bibliográfico e estudo de campo. O levantamento bibliográfico abrangeu a análise de livros, artigos científicos, legislações e documentos oficiais que sustentam as discussões sobre inclusão educacional e práticas pedagógicas. O estudo de campo foi realizado na referida escola de modo que, para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dois professores de Geografia que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental. O método de análise de conteúdo foi aplicado para interpretar as falas dos professores, destacando as práticas, os desafios e as percepções relacionadas à inclusão de alunos com NEE. Evidenciou-se que, embora os professores reconheçam a importância da inclusão educacional, eles ainda enfrentam dificuldades, especialmente no que se refere à formação adequada e à disponibilidade de recursos pedagógicos e tecnológicos adaptados. Foi constatado que a adoção do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) representa uma possibilidade de adaptação curricular capaz de favorecer a acessibilidade e a participação de todos os alunos no ensino de Geografia. Contudo, também se salienta que a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas depende do apoio de gestores escolares, da oferta de formação continuada para os docentes e da disponibilização de recursos assistivos adequados. Conclui-se que a inclusão de alunos com NEE no ensino de Geografia requer ações coordenadas entre professores, gestores e políticas públicas. É necessário, portanto, promover a formação continuada dos professores e ampliar o acesso a tecnologias assistivas, garantindo uma educação de qualidade e equidade para todos os alunos. Dessa forma, as práticas pedagógicas inclusivas tornam-se fundamentais para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Palavras-chave: Ensino inclusivo; Ação pedagógica; Inclusão geográfica.

INCLUSIVE GEOGRAPHICAL EDUCATION: THE TEACHER'S PEDAGOGICAL ACTION IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF STUDENTS WITH SPECIFIC NEEDS

ABSTRACT

Educational inclusion, especially with regard to students with Specific Educational Needs (SEN), has occupied a prominent position in academic discussions, aiming at valuing diversity and universal access to quality education. In this context, the school assumes the role of a transformative space, promoting citizenship and a sense of belonging among students with SEN. However, challenges still persist, such as the lack of adequate training, the precariousness of pedagogical resources and attitudinal barriers. In this scenario, this study aims to analyze the role of the pedagogical actions of Geography teachers in the inclusion of students with specific educational needs at the Maria do Carmo Gonçalves Municipal Elementary and Preschool School, in Bom Jesus - PB. To achieve this goal, the following specific objectives were established: a) to identify the contribution of the pedagogical practice of the Geography teacher to the inclusion of students with SEN; b) to reflect on the policies and laws of inclusion in the teaching-learning process; c) discuss the resources and training that Geography teachers receive to promote inclusion; and d) Draw up proposals to promote inclusion in Geography teaching. A qualitative approach was used, with two main methodological strategies: bibliographical survey and field study. The bibliographical survey included the analysis of books, scientific articles, legislation and official documents that support discussions on educational inclusion and pedagogical practices. The field study was carried out at the aforementioned school, so that, for data collection, semi-structured interviews were conducted with two Geography teachers who work in the final years of Elementary School. The content analysis method was applied to interpret the teachers' statements, highlighting the practices, challenges and perceptions related to the inclusion of students with SEN. It was evident that, although teachers recognize the importance of educational inclusion, they still face difficulties, especially with regard to adequate training and the availability of adapted pedagogical and technological resources. It was found that the adoption of Universal Design for Learning (UDL) represents a possibility of curricular adaptation capable of favoring accessibility and participation of all students in Geography teaching. However, it is also highlighted that the implementation of inclusive pedagogical practices depends on the support of school administrators, the provision of continuing education for teachers and the provision of adequate assistive resources. It is concluded that the inclusion of students with SEN in Geography teaching requires coordinated actions between teachers, administrators and public policies. It is therefore necessary to promote continuing teacher training and expand access to assistive technologies, guaranteeing quality education and equity for all students. In this way, inclusive teaching practices become fundamental to building a truly inclusive and transformative school.

Keywords: Inclusive education; Pedagogical action; Geographical inclusion.

LISTA DE FIGURA

Figura 1 – Localização da área de estudo.....	18
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DI	Deficiência Intelectual
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
OMC	Organização Mundial do Comércio
PPP	Projeto Político Pedagógico
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
STF	Supremo Tribunal Federal
TEA	Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 METODOLOGIA.....	16
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO	18
3 REVISÃO DE LITERATURA.....	20
3.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LEGISLAÇÃO	20
3.2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO NEOLIBERAL	25
3.3 BARREIRAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO NA ESCOLA E O PAPEL DA GEOGRAFIA	32
3.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PARAÍBA: LEGISLAÇÃO ESTADUAL E A IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BOM JESUS – PB.....	35
4 A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: CONCEITOS, PRÁTICAS E DESAFIOS	37
4.1 EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E INCLUSIVA	41
4.1.1 <i>Desafios da Educação Geográfica Inclusiva</i>	44
4.2 A ESCOLA MARIA DO CARMO GONÇALVES E A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA.....	45
5 A AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA.....	56
5.1 DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA): A AULA PARA TODOS	58
5.2 APRENDIZAGENS DOCENTES NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA	62
5.3 EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA: PROPOSTAS REFLEXIVAS PARA A INCLUSÃO.....	72
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS	78
APÊNDICES.....	87
ANEXOS.....	90

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva deve ocupar uma posição de maior relevância nos debates acadêmicos, pois contribui para a valorização da diversidade no ambiente escolar e promove o acesso universal a uma educação de qualidade. Essa abordagem busca reduzir as disparidades existentes, criando condições para uma aprendizagem mais equitativa para todos os alunos.

Dessa forma, a inclusão escolar deve garantir que os alunos com Necessidades Educacionais Específicas¹ se sintam pertencentes a esse espaço, promovendo a diversidade e reafirmando o princípio de que a educação é um direito de todos. Nesse sentido, a escola se configura como um ambiente transformador, atuando como incentivadora na construção da cidadania.

Ressalta-se, ainda, a importância da professora e do professor no processo de inclusão de alunos com NEE² nas salas de aula, pois, por estar diretamente inserido nesse contexto, o docente estabelece uma relação mais próxima e contínua com esses alunos. Diante disso, torna-se fundamental a preparação pedagógica adequada para que o professor possa atuar de forma eficaz e sensível nesse cenário desafiador.

Destarte, considerando o papel do docente para a inclusão de alunos com NEE surgem os seguintes questionamentos: As práticas pedagógicas utilizadas pelos professores de Geografia contribuem/facilitam na promoção da inclusão de alunos com NEE em sala de aula? Como as políticas educacionais e leis de inclusão tem influenciado o suporte oferecido aos professores de Geografia? Quais formações e capacitações os professores de Geografia recebem para lidar com a inclusão de alunos com NEE? Quais recursos tecnológicos, materiais e humanos são disponibilizados nas escolas para auxiliar os professores de Geografia no processo de inclusão?

Sendo assim, o presente estudo busca analisar o papel das ações pedagógicas de professores de Geografia para a inclusão de alunos com NEE na escola municipal de Bom Jesus – PB. Para tanto, atentaremos para os seguintes objetivos específicos: a) identificar a

¹ Neste estudo, adotamos a terminologia Necessidades Educacionais Específicas, pois, segundo Paiva e Santos (2024), essa denominação reflete a mudança na perspectiva da inclusão escolar e na forma como a diversidade dos estudantes é abordada nos textos acadêmicos, enfatizando que cada aluno possui necessidades individuais, sem restringir ou rotular a experiência educacionais às categorias fixas. Contudo, em citações diretas ou títulos de outros estudos, manteve-se o termo utilizado pelos autores.

² Alunos com NEE são aqueles que, por conta de alguma condição particular, precisam de ajustes ou assistência adicional na escola para atingir seu potencial de aprendizado. Este conceito engloba diversas circunstâncias, tais como dificuldades de aprendizado, limitações físicas, sensoriais ou cognitivas, além de transtornos emocionais. Neste estudo, o foco está nos alunos com deficiência.

contribuição da prática pedagógica do professor de Geografia para a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Específicas; b) refletir sobre as políticas e leis de inclusão no processo de ensino-aprendizagem; c) discutir os recursos e capacitações que os professores de Geografia recebem para promoverem a inclusão; e d) Elaborar propostas para a promoção da inclusão no ensino de Geografia.

Destarte, vivemos em uma sociedade onde os sujeitos com NEE ainda enfrentam a negação de seus direitos, o que os priva de oportunidades fundamentais, como o acesso pleno ao ambiente escolar. Considerando que as escolas ainda enfrentam desafios para promover a inclusão desses alunos em sala de aula, torna-se relevante refletir sobre soluções/propostas que minimizem essa problemática. Assim, as ações pedagógicas do professor despontam como uma ferramenta indispensável para a efetivação da inclusão, permitindo a criação de um espaço educacional mais acolhedor, equitativo e acessível para todos os alunos.

Ademais, pesquisar sobre as ações pedagógicas de professores³ de Geografia para a inclusão de alunos com NEE nos trará compreensões importantes acerca do tema, assim como, reflexões que capacitem os professores a melhor atender às particularidades dos alunos, promovendo uma melhoria na educação para todos. Além disso, esta investigação fomentará reflexões sobre como garantir uma sala de aula inclusiva, na qual o aluno com NEE tenha seu lugar de pertencimento e participação ativa na vivência escolar. O objetivo é assegurar que esse aluno não esteja presente apenas de forma integrada ou simbólica, mas que, de fato, seja parte do processo educativo, sem a obrigação de se adaptar unilateralmente ao espaço, e sim com o apoio necessário para seu pleno desenvolvimento.

Portanto, como contribuição prática deste estudo, foram formuladas propostas com o objetivo de promover a inclusão educacional no ensino de Geografia, levando em conta os obstáculos que professores e estudantes enfrentam no ambiente escolar. Essas sugestões se fundamentam em iniciativas como a formação contínua dos professores, criação de recursos pedagógicos inclusivos, ampliação de métodos de ensino colaborativo e estímulo ao emprego de tecnologias adaptadas, além de fomentar uma cultura educacional inclusiva. Dito isso, além de ponderar sobre ações pedagógicas atuais, é relevante sugerir estratégias para a promoção de uma educação geográfica inclusiva transformadora.

³ O interesse em pesquisar sobre a ação pedagógica dos professores de Geografia para a inclusão de alunos com NEE surgiu a partir dos estágios supervisionados obrigatórios durante a graduação. No decorrer das regências, tive uma maior compreensão sobre a heterogeneidade da sala e aula, e percebi o quanto é desafiador para o professor atuar naquele espaço.

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, tendo como percurso metodológico o estudo de campo e o levantamento bibliográfico. Os sujeitos selecionados para a pesquisa foram dois professores de Geografia dos Anos Finais do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (E.M.E.I.E.F) Maria do Carmo Gonçalves, localizada no município de Bom Jesus - PB. A coleta de dados foi realizada por meio de visita *in loco* e aplicação de uma entrevista de caráter exploratório, a qual foi submetida à análise de conteúdo. Destaca-se, ainda, a presença de alunos com diferentes tipos de NEE na escola. Atualmente, a instituição atende cinco alunos diagnosticados com distintas condições, incluindo encefalopatia, deficiência intelectual (DI), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência múltipla.

A inclusão de alunos com NEE está garantida pela Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Brasil, 1996). O Artigo 58 desta legislação define a educação especial como uma modalidade de ensino oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, destinada a educandos com NEE.

As ações pedagógicas dos docentes voltadas para a inclusão de alunos com NEE promovem uma maior compreensão acerca das necessidades particulares de cada estudante. Como professor comprometido, a necessidade de explorar esta questão é motivada pelo fato de todos os estudantes merecerem acesso equitativo a uma educação de qualidade. A diversidade na sala de aula não deve ser tolerada, mas efetivamente promovida, e isso inclui a construção de práticas de ensino que atendam às demandas individuais de cada discente. Nesse sentido, a busca por ações pedagógicas inclusivas representa uma expressão de comprometimento profissional.

Nesta perspectiva, este estudo está organizado em cinco capítulos, além deste texto introdutório. O Capítulo 2 apresenta a metodologia utilizada na investigação, com foco na classificação dos aspectos metodológicos e na caracterização da área de estudo. No Capítulo 3, é desenvolvida a revisão de literatura, abordando os principais conceitos que fundamentam a pesquisa. São explorados temas como educação inclusiva, políticas de inclusão educacional, a educação inclusiva na Paraíba e no município de Bom Jesus - PB.

O Capítulo 4 destaca a relação entre a educação geográfica e a educação inclusiva na E.M.E.I.E.F. Maria do Carmo Gonçalves, com base nas entrevistas realizadas com os professores. No capítulo seguinte, reflete-se sobre as ações pedagógicas dos docentes de Geografia, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como uma ferramenta na promoção da inclusão as aprendizagens construídas no contexto da educação geográfica inclusiva e as aprendizagens docentes na educação Geográfica Inclusiva. Por fim, o Capítulo 5

é dedicado às considerações finais, onde se apresentam as principais reflexões e conclusões decorrentes do estudo.

2 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizado uma abordagem qualitativa, objetivando compreender a ação pedagógica de professores de Geografia para a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), assim, o estudo busca considerar as experiências dos professores, as suas vivências no ambiente escolar.

Portanto, o estudo tem como percurso metodológico o estudo de campo e o levantamento bibliográfico, onde foi feito o embasamento teórico do estudo, além da obtenção de informações e análise de políticas educacionais e leis existentes relacionais à inclusão. Quanto ao estudo de campo Prodanov e Freitas (2013) dizem que esta abordagem é utilizada para reunir informações ou conhecimentos sobre um determinado problema em busca de respostas, validar hipóteses existentes ou descobrir novos fenômenos e suas relações. Envolve observar diretamente eventos e fenômenos tal como ocorrem naturalmente, obtendo informações relevantes e registrando variáveis consideradas pertinentes para análise posterior.

A pesquisa bibliográfica, de acordo com Luna (1999 *apud* Boni e Quaresma, 2005), consiste em uma compilação dos principais estudos científicos previamente realizados sobre o tema em questão. Essa abordagem se destaca por reunir informações relevantes e atualizadas, essenciais para a construção do conhecimento na área. Assim, a pesquisa bibliográfica abrange diversas fontes, como livros, periódicos, publicações avulsas, jornais, vídeos, conteúdos da internet, entre outros. Esse tipo de levantamento é importante tanto para pesquisas baseadas em dados originais obtidos em campo quanto para aquelas sustentadas exclusivamente por documentos. Desse modo, a pesquisa bibliográfica neste estudo é fundamental para embasar o desenvolvimento e a compreensão da temática em tela.

Ressalta-se que este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o parecer 6.861.279 (Anexo I). Os sujeitos selecionados para a pesquisa são os professores de Geografia da escola E.M.E.I.E.F Maria do Carmo Gonçalves situada no município de Bom Jesus, no sertão da Paraíba, os quais foram submetidos ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo II) e, por conseguinte, entrevista (Apêndice I).

A escola foi escolhida para termos uma maior visão sobre as práticas pedagógicas inclusivas dos docentes da instituição municipal desta cidade. Cabe ainda ressaltar que, no Ensino Fundamental Anos Finais da referida instituição, há cinco alunos diagnosticados com deficiência, incluindo encefalopatia, deficiência intelectual (DI), Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência múltipla.

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas de caráter exploratório de modo que se aplicou uma entrevista semiestruturada com os docentes de Geografia, com o objetivo de obter uma maior compreensão sobre suas ações pedagógicas, as estratégias adotadas e os desafios enfrentados no processo de inclusão de alunos com NEE.

De acordo com Boni e Quaresma (2005),

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os objetivos sejam alcançados (Boni; Quaresma, 2005, p. 75).

Esse tipo de entrevista é importante porque concede liberdade para que os entrevistados possam discorrer sobre a temática, além de abrir a possibilidade para outros questionamentos.

Para a interpretação e discussão dos dados, foi empregada as bases da Análise de Conteúdo que, segundo Silva e Fossá (2015, p. 2), trata-se de uma “técnica de análise das comunicações, que irá analisar o que foi dito nas entrevistas ou observado pelo pesquisador”. Sousa e Santos (2020) acrescentam que a análise de conteúdo é caracterizada como um conjunto de métodos voltados para examinar as comunicações, utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das mensagens.

Para Moraes (1999), esse processo se constitui de cinco etapas: (1) preparação das informações, (2) Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades, (3) categorização ou classificação das unidades em categorias, (4) descrição e (5) interpretação.

Ainda de acordo com Moraes (1999)

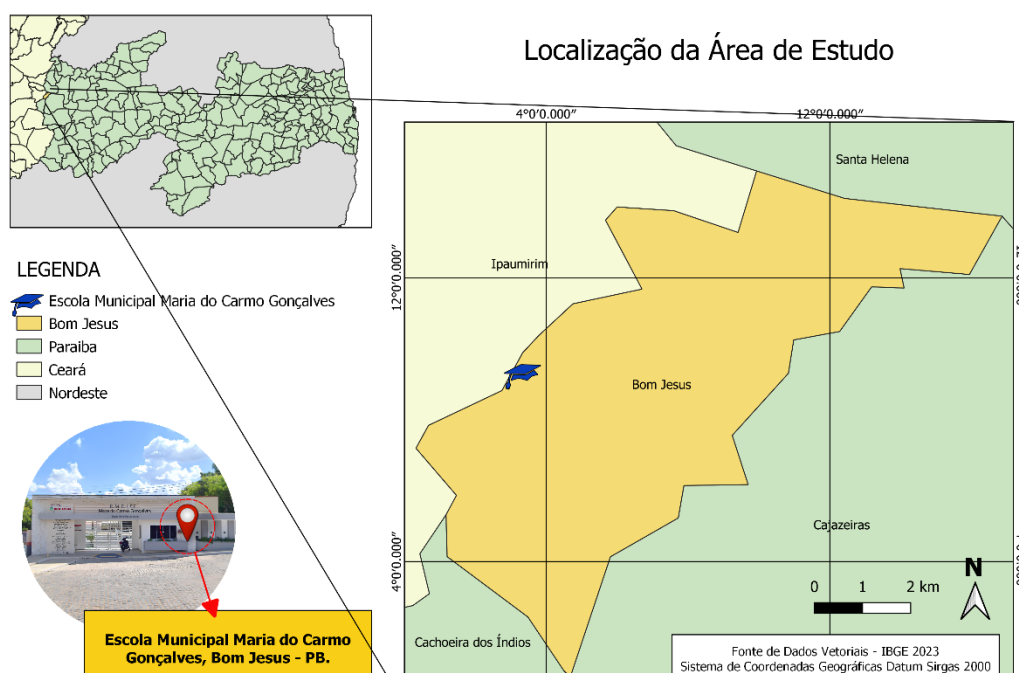
No movimento interpretativo podemos salientar duas vertentes. Uma delas relaciona-se a estudos com uma fundamentação teórica claramente explicitada a priori. Nesses estudos a interpretação é feita através de uma exploração dos significados expressos nas categorias da análise numa contrastação com esta fundamentação. Na outra vertente a teoria é construída com base nos dados e nas categorias da análise. A teoria emerge das informações e das categorias. Neste caso a própria construção da teoria é uma interpretação. Teorização, interpretação e compreensão constituem um movimento circular em que a cada retomada do ciclo se procura atingir maior profundidade na análise (Moraes, 1999, p. 9).

Segundo o mesmo autor, a interpretação é imprescindível em todos os estágios do processo de análise em conteúdo. “Uma boa análise de conteúdo não deve limitar-se à descrição. É importante que procure ir além, atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens através da inferência e interpretação” (Moraes, 1999, p. 9).

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

O estudo foi realizado na escola E.M.E.I.E.F. Maria do Carmo Gonçalves, localizada na cidade de Bom Jesus, no alto sertão oeste da Paraíba (Figura 1). A instituição atende alunos de todo o município.

Figura 1 – Localização da área de estudo



Fonte: Elaboração própria com base em dados do IBGE

De acordo com informações disponíveis no Projeto Político Pedagógico da referida escola, cuja atualização ocorreu em 2023, a instituição foi criada em 1980 por meio do Decreto nº 014/90, após a aprovação de um projeto de construção na Assembleia Legislativa da Paraíba, intermediado pelo deputado estadual Aloísio Pereira a pedido do prefeito José Gonçalves Moreira. Como não havia terreno disponível, foi realizada a desapropriação de terras para a obra, que foi concluída rapidamente. A escola recebeu o nome em homenagem à mãe do prefeito e está registrada no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP) sob o nº 25006134. Sua manutenção, incluindo o prédio, mobiliário, professores e funcionários, é responsabilidade da Prefeitura Municipal de Bom Jesus.

A escola possui uma área total de 3.103,04 m², constituída por um único pavimento térreo, onde se distribuem os espaços necessários ao desenvolvimento das atividades pedagógicas e administrativas. A estrutura física é composta por 11 salas de aula, 1 diretoria, 1 secretaria, 1 sala de professores e 1 sala de informática, que também exerce a função de sala de vídeo e sala de leitura. Além disso, conta com 1 cozinha, 1 pátio coberto, 1 quadra de esportes coberta e 4 banheiros, sendo 2 adaptados para alunos com NEE. Há, ainda, 1 sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), onde se desenvolve o atendimento voltado a apoiar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE incluídos no ensino regular.

O corpo docente, agente central do processo educativo, é formado por 30 professores, todos qualificados conforme a legislação vigente. A eles se somam os serviços auxiliares, responsáveis por vigilância, conservação, limpeza e preparo de merenda, desempenhados por auxiliares de serviços gerais designados pela Secretaria de Educação e subordinados à direção escolar.

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LEGISLAÇÃO

A educação inclusiva é um direito garantido a todos, de modo que as escolas devem estar preparadas e capacitadas para atender às necessidades dos alunos, independentemente de suas habilidades ou deficiências. Nesse contexto, a implementação de políticas educacionais torna-se indispensável para a promoção de um ambiente educacional inclusivo.

Nessa perspectiva, é pertinente destacar algumas políticas e legislações que buscam assegurar a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), o que exige foco nas ações pedagógicas, nos recursos e nas estratégias existentes, de forma a transformar o ambiente escolar em um espaço acessível e acolhedor para todos. Para proporcionar uma visão clara e organizada, faz-se necessário apresentar um panorama cronológico das principais políticas e legislações voltadas para a inclusão desses alunos.

Entre os documentos de maior relevância para a inclusão de alunos com NEE, destaca-se a Declaração de Salamanca de 1994. Este marco internacional reafirma o compromisso com a educação inclusiva e orienta as políticas públicas para a garantia dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. Com base neste documento e em outros que o sucederam, reforça-se a importância de uma educação que promova a equidade, o respeito às diferenças e a valorização da diversidade no ambiente escolar. Ademais,

É a partir da assinatura da Declaração de Salamanca que o termo Educação Especial ou Educação inclusiva, passa a ser uma questão de conquista de cidadania e, mais ainda, passa a ser encarada de uma outra maneira, servindo como suporte para outras mudanças e leis que se seguiriam, inclusive a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. (Santos; Nunes, 2009, p. 7)

O principal objetivo desse documento era definir políticas, princípios e práticas que assegurasse o direito à educação de qualidade para todos, incluindo aquelas com NEE. Vejamos as prerrogativas da Declaração de Salamanca (1994):

1. Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

2. Acreditamos e Proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Portanto, a Declaração de Salamanca aborda que a escola tem que ser inclusiva, e destaca a relevância de criar um ambiente educacional acessível a todos os alunos, levando em consideração as suas particularidades. Além disso, destaca a promoção e participação dos alunos com NEE nas escolas regulares para que haja uma aprendizagem de qualidade e não os segreguem em salas especiais. O documento impulsionou ainda a promoção de ambientes mais inclusivos, além de ter contribuído para a inserção de políticas educacionais voltadas para a inclusão de alunos NEE em sistemas de ensino em todo o mundo.

No cenário brasileiro, a constituição Federal de 1988, aparece como um dos principais documentos para a promoção da inclusão, ao estabelecer bases legais para a igualdade de direitos para os cidadãos. De acordo com a Constituição da República (1988):

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ademais, na Lei nº 7853/89 (1989), temos:

Art. 1º Ficam estabelecidas normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras⁴ de deficiências, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei.

§ 1º Na aplicação e interpretação desta Lei, serão considerados os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar, e outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito.

I - Na área da educação:

⁴ De acordo com Sassaki (2013) o termo “portador” não reflete a relação da pessoa com sua condição, pois a deficiência não é um objeto onde o indivíduo “porta” ou pode deixar de “portar”.

- a) A inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) A inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) A oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) O oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) O acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) A matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

Desse modo, a referida lei aponta questões gerais para promover os direitos das pessoas com NEE e sua integração na sociedade. Além disso, enfatiza a educação especial, requerendo a adaptação de programas educacionais em todas as etapas de ensino. Considerando a ação pedagógica do professor a lei influencia diretamente em sua prática, pois há a necessidade de adotar práticas educativas inclusivas a fim de atender as particularidades dos alunos com NEE.

Incluir alunos com qualquer tipo de NEE não se designa numa tarefa fácil, necessitando de uma maior dedicação por parte do docente para que a partir dessa atenção haja de fato a inclusão, ajudando assim, aos alunos a terem um lugar ao qual se sintam pertencentes e com isso possam se sentir incluídos.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 (Brasil, 1996), a Educação Especial é entendida como uma “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Em relação a Educação Especial, evidencia-se que:

Art. 58. 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. (Redação dada pela Lei nº 12796, de 2013).

7§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13632, de 2018).

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V- Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, afim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13234, de 2015).

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Além dessas leis já citadas, existem outras que contribuem para a garantia da inclusão de alunos com NEE, tais como, o Plano Nacional de Educação (2014), aprovado pela Lei nº 13005 de 2014, no qual preconiza-se a meta de:

Meta 4 - Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional

inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Ainda no que tange às leis voltadas ao público elegível da educação especial, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). – Lei nº 13146 de 2015:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I- Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV – Oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V – Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI – Pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII – Planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII – Participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX – Adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X – Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI – Formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII – Oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação.

Nesse contexto, a lei aborda a relevância de um sistema educacional inclusivo que atenda a todos níveis e reforce a promoção de um aprendizado contínuo, ao longo da vida dos alunos. Pode-se destacar também nessa lei, a relevância da ação pedagógica do professor quanto a adaptação de suas práticas para efetivar a participação de todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Além, de abordar a importância de práticas pedagógicas inclusivas, verifica-se na lei, a importância da disponibilização de recursos e serviços de acessibilidade, os quais, podem possibilitar aos alunos um aprendizado mais efetivo, e garantir que os alunos com NEE tenham acesso às atividades educacionais.

Cabe destacar ainda, a importância da formação inicial e continuada dos professores. Evidencia-se então, a necessidade de programas de capacitação que prepare os professores para adequar a sua ação pedagógica e possam se preparar para lidar com as NEE de seus alunos. Porém, as escolas necessitam ter em seu corpo docente profissionais de apoio, ou seja, uma equipe com profissionais diversos, que sejam capazes de atender as variadas necessidades dos alunos.

Esses documentos e legislações reafirmam a inclusão escolar como um direito universal, de modo que o ambiente educacional deve beneficiar todas as pessoas com NEE, independentemente de suas particularidades o que, por conseguinte, reforça o princípio de que a educação é para todos. Nesse sentido, tais marcos legais e normativos fundamentam a consolidação das políticas públicas e educacionais, estabelecendo um compromisso efetivo com a educação inclusiva e a igualdade de oportunidades para todos os alunos.

3.2 POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO CONTEXTO NEOLIBERAL

A concepção da política educacional só pode ser compreendida dentro do contexto do modo de produção capitalista, o sistema econômico que regula as relações sociais contemporâneas. A transição da educação da esfera privada para a esfera pública resulta em dois desdobramentos:

- ao ser regulada pelo Estado, a educação passa a estar diretamente alinhada aos interesses da classe dominante, ou seja, a burguesia; e, paradoxalmente,

- ao ser incorporada à esfera pública, a educação se torna um campo de conflito entre as classes sociais fundamentais, devido à natureza contraditória do Estado moderno (Costa *et al.*, 2024).

No entanto, apesar da rica e complexa contradição inerente à natureza da educação, com suas disputas entre projetos das diversas classes sociais, é crucial compreender uma tendência predominante: a educação escolarizada integra-se ao sistema de dominação e controle ideológico do capital. Em outras palavras, ela é uma parte essencial das instituições responsáveis pela disseminação de conhecimentos e valores que servem à reprodução e perpetuação do status quo.

Este caráter torna-se ainda mais evidente diante das características contemporâneas do Estado e das políticas sociais. Em meio às crises e contradições inerentes à dinâmica do capitalismo, as políticas sociais, incluindo a educação, são frequentemente alvo de desmantelamento e precarização. As estratégias de reorganização da vida social na sociedade capitalista são intensificadas pela ênfase na qualificação profissional, como destacado por Brandão (2006) ao referir-se à preparação para o trabalho e à necessidade de estar “adequadamente qualificado”. Behring (2003), por sua vez, discute a “passivização dos trabalhadores”, argumentando que a lógica do fracasso profissional reside na desqualificação do indivíduo.

Neste cenário, a educação funciona como um instrumento de controle ideológico, ao passo que também se submete a um processo de fetichização. À medida que o individualismo é exacerbado sob os moldes neoliberais, intensifica-se a percepção de que é responsabilidade do indivíduo escapar da pobreza e do desemprego mediante sua própria qualificação. A educação é vista como uma potencial plataforma para a transformação social. Contudo, essa concepção, amplamente difundida na sociedade, não consegue explicar por que, durante os anos 1990 no Brasil, a expansão do acesso ao ensino superior coincidiu com o aumento do desemprego, nem por que o desemprego entre os brasileiros atualmente é mais prevalente entre aqueles com maior nível educacional (Pasqualotto, 2006).

Portanto, conforme apontado por Pasqualotto (2006), é impraticável reformular a educação sem uma transformação significativa do panorama social, na qual a educação possa efetivamente desempenhar seu papel de agente de mudança. Caso contrário, as modificações realizadas apenas tenderão a “corrigir os defeitos” da ordem estabelecida. A ideia de que as reformas educacionais, impostas pela lógica do capital, são suficientes para promover as transformações sociais necessárias, é uma falácia, pois as determinações desse sistema são intrinsecamente imutáveis.

Compreende-se, dessa forma, que, enquanto a educação permanecer sob a hegemonia das classes dominantes, isto é, enquanto continuar a ser uma política pública do Estado burguês, os sistemas educacionais públicos estarão predominantemente alinhados aos interesses do capital. Segundo Mészáros (2008), a educação formal não se configura como um meio de emancipação, mas sim como um instrumento para promover o conformismo e o consenso.

Seguindo a lógica em que o capitalismo utiliza a educação formal para promover conformismo e consenso, mesmo considerando a educação um direito social garantido pela legislação brasileira, incluindo a Constituição Federal, a LDB e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Favaro e Tumolo (2016) considera imperativo questionar as causas que impedem a concretização desse modelo de educação e as complexidades que dificultam sua efetivação ao longo do tempo.

Considerar a política de educação unicamente como um instrumento legal para garantir acesso universal àqueles que não tiveram oportunidade de estudar constitui um equívoco para quem busca compreendê-la. É importante lembrar que a educação, assim como outras políticas sociais, é uma necessidade fundamental da sociedade civil que deve ser provida pelo Estado.

Como resposta à crise do capital, especialmente nos anos 1970, o neoliberalismo gradualmente se estabeleceu no contexto do capitalismo. Segundo Alencar (2017), as políticas neoliberais surgiram em reação à crescente intervenção do Estado, particularmente nas esferas sociais, impregnadas de um pessimismo profundo e de um fundamentalismo ideológico que busca legitimar a segregação social através da naturalização do mercado. Esse processo seletivo resulta na subordinação do social às leis do livre mercado, frequentemente justificado pelos defensores liberais como a forma mais eficaz de promover o crescimento econômico e alcançar a modernização em resposta às demandas da globalização.

Gasparotto; Grossi e Viera (2014) destacam a “sacralização” do mercado como uma das características centrais do neoliberalismo, o que implica o surgimento de novas necessidades como a desregulação financeira e a flexibilização das relações e condições de trabalho.

O neoliberalismo está intimamente ligado aos programas de ajuste estrutural. Sua adoção no Brasil durante a década de 1990 representou uma nova forma de regulação social, caracterizada por medidas econômicas reformistas destinadas a superar as crises econômicas do país, frequentemente atribuídas a gastos excessivos com políticas sociais. Essas mudanças são esclarecidas ao se considerar o conceito de contrarreformas do Estado, que enfatizam as privatizações como solução para a economia nacional, com impactos significativos no cenário das políticas sociais ao dismantelá-las (Miranda, 2020).

Na educação, o neoliberalismo atua com o intuito de regular e controlar. Este tipo de intervenção, segundo Miranda (2020), serve aos interesses empresariais e industriais. Por um lado, vincula a educação às metas de preparação para o mercado, levando as escolas a competirem intensamente no cenário nacional e internacional. Por outro lado, busca alterar os currículos não apenas para capacitar os alunos para o trabalho, mas também para confirmá-los aos princípios do credo liberal.

A reprodução da lógica da competição e das regras de mercado na educação é evidenciada por uma pedagogia que busca intensa eficiência e produtividade. Este modelo educacional abrange diversas práticas, tais como:

a) implementação de mecanismos para flexibilização e diversificação dos sistemas de ensino e das escolas; b) foco na eficiência, qualidade, desempenho e necessidades básicas de aprendizagem; c) avaliação contínua dos resultados de desempenho dos alunos, indicativos da eficácia e qualidade do trabalho escolar; d) criação de rankings para sistemas de ensino e escolas públicas ou privadas, estabelecendo classificações; e) incentivo à competição entre escolas e à participação dos pais na escolha entre diferentes opções educacionais; f) ênfase na gestão e organização escolar, com a adoção de programas de qualidade total; g) valorização de disciplinas como Matemática e Ciências, devido à competitividade tecnológica global; h) implementação de formas inovadoras de formação de professores, como a educação a distância; i) descentralização administrativa e financeira, alinhadas com avaliações de desempenho; j) valorização da iniciativa privada e parcerias com o setor empresarial; l) transferência de funções estatais para a comunidade e empresas (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2003, p. 112).

Para Almeida e Damasceno (2015), um dos principais debates sobre a educação, conforme observado pela Organização Mundial do Comércio (OMC), gira em torno da concepção da educação como um “serviço”, o que implica na perda de sua dimensão como direito social. Nessa perspectiva, a educação torna-se mercantilizada, falhando em atender às necessidades da sociedade e resultando em políticas mais focalizadas, paternalistas e de menor qualidade.

Tais políticas são impregnadas com a receita do empreendedorismo, da igualdade de oportunidades, do combate à pobreza, do desenvolvimento sustentável e do capital humano. Propõem o equilíbrio entre mercado e Estado, ao mesmo tempo em que promovem intensamente o desmonte da educação pública, relegada inteiramente aos interesses do capital, conforme salientado por Almeida e Damasceno (2015).

Neste contexto, observamos que há disparidades educacionais para diferentes classes sociais e interesses conflitantes em relação à educação. Nenhuma das medidas implementadas ao longo das últimas décadas tem sido eficaz na resolução dos problemas estruturais da

sociedade capitalista, tampouco tem melhorado as condições de trabalho e a reprodução social da classe trabalhadora.

O neoliberalismo emergiu como dominante a partir da década de 1970, quando os modelos de produção fordista e taylorista, assim como a política econômica keynesiana, entraram em crise. A estagnação econômica, o desemprego e a inflação acelerada foram três fatores principais que contribuíram para a queda na valorização do capital, resultando numa crise estrutural na produção capitalista. Diante dessa crise, houve a necessidade de reorganizar o sistema produtivo para assegurar a funcionalidade e a reprodução sociometabólica do capital (Mészáros, 2008).

As mudanças surgidas durante esse período de reorganização, principalmente como uma resposta aos inflexíveis padrões de produção fordista/taylorista, são descritas como um regime de acumulação flexível, que se manifesta na produção através do Toyotismo. No entanto, essa transformação não se limitou apenas à produção material; ela implicou uma metamorfose de todo o aparato ideológico e político do capitalismo, criando as condições históricas para o surgimento do neoliberalismo como a doutrina política e econômica dominante globalmente. Os princípios neoliberais se fundamentam no paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

Segundo Alencar (2017), o neoliberalismo é caracterizado pela hegemonia do capital financeiro, pela gestão orientada pelo mercado e por corporações globalmente integradas, onde as políticas internas e o desenvolvimento econômico dos países são subordinados aos interesses do capital internacional. Essa reorganização é profundamente desigual e afeta de maneira diferenciada os países menos desenvolvidos, que possuem menos recursos e tecnologia para aumentar sua produção, resultando em sérios prejuízos para a classe trabalhadora e favorecendo a precarização do trabalho.

Para atender aos princípios neoliberais, segundo Silva; Lovatto e Lima (2012), foram implementadas diversas reformas nas políticas educacionais brasileiras. A década de 1990 marcou a adaptação das políticas públicas educacionais aos preceitos do neoliberalismo. O presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) adotou as recomendações dos organismos multilaterais para alinhar o país ao modelo neoliberal, por meio do processo de Reforma do Estado, que foi continuado durante os governos do PT. As transformações na educação nacional seguiram as diretrizes da reformulação do Estado.

Ainda segundo os autores supracitados, a educação escolar foi assim alinhada à reestruturação produtiva do sistema societal do capital, às mudanças organizacionais e à base técnico-científica da nova divisão internacional do trabalho. Foi adotado um pensamento

pedagógico empresarial, com ênfase na competitividade numa perspectiva individualista, dualista e fragmentária, em consonância com os princípios de desregulamentação, flexibilização, privatização e com a redução dos direitos sociais promovidos pelo neoliberalismo.

As políticas de educação inclusiva estão integradas neste cenário, pois estão entrelaçadas às políticas educacionais brasileiras como um todo, inseparáveis do contexto econômico, social e político em que estão inseridas. Elas constituem parte essencial do conjunto das políticas educacionais no Brasil; portanto, todas as mudanças que influenciam as políticas educacionais em geral também afetam as políticas de educação inclusiva, dado que ambas estão interligadas e inseridas no mesmo contexto da educação pública brasileira.

Durante os dois primeiros mandatos do Governo Lula (2003-2010), as políticas direcionadas à educação inclusiva foram fundamentadas em convenções internacionais, como a Convenção de Nova York sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, que foi incorporada como política pública pelo Decreto 6.949/2009, além da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração de Jomtien e a Declaração de Salamanca. Assim, a implementação das políticas de Educação Especial ocorreu através de três principais eixos: formação contínua de gestores e professores, suporte especializado aos alunos com NEE por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e garantia de acessibilidade nas escolas (Santos, 2015).

Quando assumiu o governo, a presidenta Dilma promoveu uma reestruturação no Ministério da Educação por meio do Decreto n. 7.480/2011, que resultou na reorganização da Educação Especial, transferindo suas atribuições da condição de secretaria para a Diretoria de Políticas de Educação Especial, vinculada à SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão). Esta secretaria abrange diversas modalidades educacionais, como Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação do Campo, Educação Indígena, entre outras. Segundo Machado e Vernick (2013), essas mudanças administrativas refletem uma certa descontinuidade em relação às políticas de educação inclusiva implementadas no governo anterior.

O governo de Dilma Rousseff (2011-2016) em geral seguiu a política de educação inclusiva iniciada por seu antecessor, porém introduziu mudanças que afetaram a organização da Educação Especial no país. Uma dessas alterações foi a revisão do financiamento do AEE através do Decreto 7.611/2011, o que trouxe para o contexto da Educação Inclusiva um debate sobre os papéis do setor público e privado (Machado; Vernick, 2013).

Percebe-se também que durante este governo, houve avanços no processo de inclusão social com a promulgação da Lei nº 12.764/2012 e da Lei nº 13.146/2015, que abordaram os direitos das pessoas anteriormente marginalizadas na sociedade ou consideradas incapazes segundo o código civil. Ambas as leis foram fundamentadas em políticas direcionadas para uma sociedade mais democrática e genuinamente inclusiva.

Santos e Lockmann (2019) afirmam que, enquanto no cenário anterior existiam políticas educacionais inclusivas baseadas no direito à inclusão de todos, a partir de 2016 houve um redirecionamento de muitas estratégias de governança para a gestão das pessoas com deficiência. Inicialmente liderado pelo governo de Michel Temer, esse período apresentou um panorama político influenciado pelos ideais de uma governamentalidade neoliberal conservadora, caracterizada por um governo que aparenta não mais se interessar em assegurar a inclusão de todos.

Ainda de acordo com as autoras mencionadas, acentuando os efeitos do processo de (in)exclusão, o governo do então presidente Jair Messias Bolsonaro (2018-2022) apresentou à sociedade, em 2020, uma nova política educacional destinada a reorganizar o cenário da Educação Inclusiva e da Educação Especial. Embora tenha sido revogada poucos dias após sua apresentação pelo Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Dias Toffoli, a chamada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida tinha como proposta instituir novas estratégias para assegurar o direito educacional das pessoas com NEE.

Santos e Lockmann (2019) ressaltam que a política supracitada destacava um processo de individualização, caracterizado pela reconfiguração política da individualização institucional por separação. Ou seja, retornava-se à lógica das políticas da década de 1990, quando estávamos diante do surgimento e avanço das políticas de inclusão no Brasil, oferecendo pela primeira vez às pessoas com deficiência a possibilidade de inclusão no sistema educativo. Nas décadas mais recentes, a situação é diferente, pois houve avanços relevantes desde a década de 1990 no atendimento às pessoas com deficiência na escola comum, como visto anteriormente. Contudo, é importante destacar que retomar o discurso binário entre escola especial e escola regular não apenas resgata o processo de individualização institucional por separação, mas também o reconfigura diante de um movimento perverso de precarização da educação inclusiva.

3.3 BARREIRAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO NA ESCOLA E O PAPEL DA GEOGRAFIA

O tema da inclusão educacional no Brasil, especialmente voltado para os alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), tem sido amplamente debatido nas últimas décadas. Historicamente, a exclusão dessas pessoas do sistema educacional formal foi resultado de barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais. A inclusão desses alunos no ensino regular é fundamental para garantir o direito à educação para todos, promovendo não apenas a acessibilidade física, mas também metodológica e curricular (Sassaki, 2018). Apesar dos avanços nas legislações e políticas públicas, ainda existem inúmeros desafios a serem superados.

Para Cavalcanti e Vieira (2020, p. 12), “a Geografia, como ciência que estuda o espaço e as relações sociais, tem um papel fundamental na promoção da inclusão ao abordar questões de diversidade e desigualdade”. A exclusão dos alunos com NEE da escola ocorre de diversas formas. Desde a falta de estrutura física para atender às suas necessidades, até a ausência de formação adequada dos professores para trabalhar com a diversidade em sala de aula (Pacheco; Souza, 2019). Ademais, muitas escolas ainda não estão preparadas para lidar com a heterogeneidade de alunos e, conseqüentemente, os estudantes com NEE acabam sendo marginalizados no processo educacional.

Segundo Cavalcanti e Vieira (2020), a Geografia, como disciplina escolar, pode atuar na promoção da inclusão educacional. O estudo do espaço geográfico oferece oportunidades de interação e debate sobre diversidade e igualdade, temas centrais para a inclusão. Além disso, a Geografia permite que os alunos compreendam como as políticas de inclusão estão relacionadas à organização espacial e social de diferentes comunidades e regiões.

Além disso, a formação dos professores é um dos principais desafios para a inclusão educacional, pois, conforme Gomes et al. (2021), muitos docentes ainda não possuem a formação adequada para lidar com alunos com NEE, o que limita a efetividade das políticas de inclusão. Com isso, é necessário que os cursos de licenciatura e formação continuada contemplem disciplinas que tratem das práticas pedagógicas inclusivas, capacitando os professores a trabalhar com a diversidade em sala de aula.

Destarte, é importante destacar que a inclusão não se restringe à simples inserção do aluno com NEE na escola regular. Para Mantoan (2003), a verdadeira inclusão implica na criação de um ambiente acolhedor, em que as diferenças sejam valorizadas e as necessidades de cada aluno sejam atendidas de forma individualizada. O papel do professor, nesse contexto,

é importante para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas que respeitem as particularidades de cada estudante.

Um ponto importante levantado por Teixeira e Alves (2021) é que a Geografia pode ajudar os alunos com NEE a desenvolverem sua autonomia e senso de pertencimento. Ao estudar o espaço ao seu redor, os alunos são incentivados a entenderem as dinâmicas sociais e espaciais que influenciam suas vidas, contribuindo, assim, para uma educação mais significativa, na qual todos os estudantes, independentemente de suas limitações, possam participar ativamente.

Outro fator que dificulta a inclusão dos alunos com NEE é a falta de acessibilidade nas escolas, tanto no que se refere às barreiras arquitetônicas quanto às tecnológicas. De acordo com Cunha et al. (2020), muitas escolas brasileiras ainda não possuem rampas de acesso, banheiros adaptados ou recursos tecnológicos adequados para atender às necessidades dos alunos com deficiência. A ausência dessas estruturas impede que muitos alunos participem plenamente das atividades escolares.

A relação entre Geografia e inclusão educacional também pode ser observada no uso de metodologias diferenciadas, como o uso de mapas táteis para alunos com deficiência visual. Essas práticas pedagógicas inovadoras possibilitam que os alunos com NEE tenham uma experiência mais inclusiva e significativa no ensino de Geografia (Pereira et al., 2021). Dessa forma, é possível proporcionar a esses estudantes uma educação mais acessível e participativa.

Além disso, é necessário considerar que as políticas de inclusão devem levar em conta não apenas as deficiências físicas ou sensoriais, mas também os transtornos de aprendizagem e as dificuldades comportamentais. Segundo Santos e Melo (2022), alunos com transtornos do espectro autista, por exemplo, enfrentam desafios específicos que requerem estratégias pedagógicas diferenciadas. Nesse sentido, a Geografia pode contribuir oferecendo um ensino contextualizado e visual, que facilita a compreensão de conceitos espaciais complexos.

Ademais, Rossi et al. (2019) argumentam que a convivência entre alunos com e sem deficiência em um ambiente inclusivo contribui para o desenvolvimento de habilidades como empatia, cooperação e respeito à diversidade. Assim, a inclusão não beneficia apenas os alunos com NEE, mas toda a comunidade escolar.

Apesar dos avanços nas políticas públicas, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ainda há um longo caminho a percorrer para que a inclusão educacional seja efetiva em todas as escolas do país (Sassaki, 2018). A implementação dessas políticas depende de uma articulação entre diferentes esferas de governo, da sociedade civil e das escolas, além de um acompanhamento contínuo para avaliar o impacto das ações.

Outro ponto a ser salientado é o papel das famílias na inclusão educacional. Cunha et al. (2020) ressaltam que a participação ativa dos pais e responsáveis é fundamental para o sucesso das políticas de inclusão. As famílias precisam ser orientadas sobre seus direitos e sobre as possibilidades de apoio que a escola pode oferecer para garantir a plena participação de seus filhos nas atividades escolares.

Segundo Pacheco e Souza (2019), muitas instituições de ensino ainda não possuem os recursos necessários para atender adequadamente os alunos com NEE. A falta de materiais didáticos adaptados, a ausência de professores especializados e a carência de tecnologias assistivas são algumas das barreiras que dificultam a inclusão desses estudantes. Rossi et al. (2019, p. 37) ressaltam que “a verdadeira inclusão escolar implica na criação de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e ofereçam suporte individualizado para os alunos com NEE”.

Ademais, a inclusão educacional precisa ser vista como um processo contínuo, que vai além da simples adequação física das escolas. É necessário que haja uma mudança cultural no ambiente escolar, em que todos os profissionais, desde os gestores até os professores e funcionários, estejam comprometidos com a promoção de uma educação inclusiva (Teixeira; Alves, 2021). Somente assim será possível construir uma escola inclusiva, onde as diferenças sejam vistas como riquezas e não como obstáculos.

É importante também considerar que a inclusão educacional no Brasil está diretamente ligada à questão da equidade. De acordo com Pereira et al. (2021), garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade é uma questão de justiça social. A Geografia, ao estudar as desigualdades sociais e espaciais, pode contribuir para a compreensão da importância de políticas públicas que promovam a equidade no ambiente escolar.

Por fim, salienta-se que a inclusão educacional dos alunos com NEE não é apenas uma responsabilidade das escolas, mas de toda a sociedade. A criação de uma cultura inclusiva requer o envolvimento de todos, desde os gestores educacionais até as famílias e a comunidade em geral (Gomes et al., 2021). Somente com a participação de todos será possível construir uma escola mais justa e inclusiva, capaz de acolher e valorizar as diferenças de todos os seus alunos.

Esses desafios mostram que, apesar dos avanços nas últimas décadas, a inclusão educacional no Brasil ainda enfrenta barreiras significativas. O compromisso com a promoção de uma educação inclusiva, que valorize a diversidade e promova a igualdade de oportunidades

para todos os alunos, deve ser uma prioridade para todas as esferas da sociedade (SASSAKI, 2018).

Constata-se que a inclusão na educação brasileira requer um esforço constante e colaborativo entre o governo, as escolas, as famílias e a sociedade. A superação dos obstáculos físicos, pedagógicos e atitudinais requer não só a execução eficiente de políticas públicas, mas também o fomento de uma cultura inclusiva que reconheça a diversidade como um componente enriquecedor do contexto escolar. Apenas através de um esforço coletivo e contínuo poderemos garantir uma educação justa e de alta qualidade para todos os estudantes, especialmente para aqueles com NEE.

3.4 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PARAÍBA: LEGISLAÇÃO ESTADUAL E A IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE BOM JESUS – PB

De acordo com Souza, Santos e Melo (2021), a legislação brasileira que orienta e garante os direitos das pessoas com deficiência para uma inclusão incondicional em escolas comuns encontra na LDB todo o suporte jurídico necessário para a formulação de políticas públicas que viabilizem a implementação completa do sistema educacional. Para isso, os órgãos públicos responsáveis pela educação, tanto nas esferas estaduais quanto municipais, devem disponibilizar os recursos financeiros necessários para assegurar o atendimento adequado aos estudantes com deficiência. Isso inclui a adaptação dos espaços físicos das escolas, a provisão de recursos materiais e humanos, a revisão de convênios, entre outras medidas.

Dessa forma, é relevante enfatizar que, apesar da LDB fornecer a estrutura legal para a inclusão educacional em âmbito nacional, a implementação dessas políticas está diretamente ligada às ações e adaptações feitas nos níveis estadual e municipal. A aplicação prática dessas orientações muda de acordo com os recursos à disposição e o comprometimento das autoridades locais com a causa da educação inclusiva. Portanto, é fundamental examinar como os estados e municípios ajustam essas normas às suas realidades particulares, o que nos conduz ao caso da Paraíba.

Ademais, a cooperação entre os vários níveis governamentais e a sociedade civil é necessária para que ocorra a efetivação de uma educação inclusiva. A articulação entre políticas governamentais, recursos financeiros e a formação de profissionais da educação é indispensável para assegurar que alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) possam ter acesso a um ambiente acolhedor. Esta interação não apenas intensifica a execução das diretrizes

legais, mas também fomenta uma cultura de inclusão e valorização da diversidade nas instituições de ensino.

Noronha (2017) argumenta que, em alguns estados e municípios brasileiros, são encontradas legislações que definem diretrizes específicas para a educação inclusiva. Estas incluem a criação de salas de recursos multifuncionais, a contratação de professores especializados em educação especial e a garantia de transporte escolar adaptado. É mister destacar que a implementação dessas leis, é essencial para garantir o direito à educação para todas as pessoas, incluindo aquelas com NEE.

No contexto da Paraíba, Balbinot e Haubert (2019) observaram um aumento substancial na abrangência da educação especial ao longo dos últimos anos. Ao analisarem os dados históricos, os autores destacam que essa ampliação é principalmente impulsionada pelas instituições públicas de ensino. Mais especificamente, há um aumento no número de matrículas na rede pública, enquanto a rede privada apresenta uma redução notável neste aspecto.

Balbinot e Haubert (2019) também apontam que as estatísticas de matrículas na Educação Especial na Paraíba seguem a mesma direção observada em outros estados brasileiros e nacionalmente, indicando uma crescente preferência por integrar crianças com NEE em salas de aula regulares.

Outros estudos, como o de Maciel e Massaro (2022), destacam a existência de uma legislação avançada na Paraíba que reconhece os direitos das pessoas com deficiência, enfatizando tanto a inclusão quanto a importância da formação continuada para profissionais da educação. Contudo, os autores acima evidenciam a necessidade de avaliar a efetiva implementação das legislações, verificando se essas políticas são de fato aplicadas nas escolas e instituições educacionais paraibanas e de fato resultando em práticas inclusivas.

No Município de Bom Jesus, na Paraíba, foi realizado no ano de 2023 a Primeira Semana de Educação Inclusiva, uma iniciativa que visou fortalecer vínculos afetivos e sensibilizar a comunidade escolar para a importância da inclusão. No entanto, é notável que as ações voltadas à inclusão e à educação especial neste município são incipientes e limitadas, tanto na prática quanto na literatura especializada. A realização de eventos pontuais como este representa um passo inicial positivo, mas há uma necessidade urgente de desenvolver políticas e estratégias mais consistentes e sustentáveis para garantir a efetiva inclusão dos alunos com NEE nas escolas locais.

Ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da E.M.E.I.E.F Maria do Carmo Gonçalves, localizada em Bom Jesus-PB, evidencia-se o compromisso assumido pela instituição em contemplar e respeitar a diversidade cultural, bem como em promover a inclusão

de alunos NEE. Baseando-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular, que buscam garantir os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil, a escola propõe criar condições para que as crianças possam expandir seus conhecimentos anteriores. Além disso, o documento preconiza o objetivo de utilizar a educação como um meio eficaz para promover a inclusão social e educacional.

Verifica-se, contudo, que o referido PPP apresenta limitações quanto à abordagem da educação inclusiva. Há uma necessidade clara de ampliar e aprofundar a incorporação de práticas inclusivas dentro do documento, a fim de garantir a presença de diretrizes inclusivas bem como a implementação efetiva de estratégias que promovam a participação plena e igualitária de todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

Santos *et al.* (2022) enfatizam a relevância do PPP como instrumento essencial para fortalecer a autonomia da escola e integrar práticas curriculares que considerem as necessidades específicas de cada criança. O PPP engaja toda a comunidade escolar no processo educativo, promovendo responsabilidade coletiva, especialmente no desenvolvimento dos alunos com deficiência, cujas singularidades requerem atenção especial. No contexto da educação inclusiva, espera-se que o PPP reflita os princípios inegociáveis de igualdade de direitos e valorização das diferenças, orientando todas as atividades institucionais direção.

Conclusivamente, a relevância desta legislação, em todas as esferas, está no fato de que demonstra um compromisso com a educação inclusiva, proporcionando chances para que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, possam se desenvolver de forma completa e se envolver de forma ativa no ambiente escolar. Ademais, é fundamental para a implementação eficaz da educação inclusiva, uma vez que estabelece os fundamentos legais e práticos para a adaptação dos programas de estudo e métodos de ensino, levando em conta a variedade de necessidades de cada aluno. A legislação também possibilita a promoção de uma cultura educacional mais inclusiva, promovendo a interação entre estudantes com e sem NEE. Isso favorece o desenvolvimento de valores como o respeito à diversidade, a empatia e a solidariedade.

4 A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: CONCEITOS, PRÁTICAS E DESAFIOS

Uma escola inclusiva deve ser um local que realmente faça parte da vida dos alunos, um lugar onde ajude a formar as suas identidades. Portanto, é de suma importância a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), pois assim, ajudará na socialização

dessas pessoas, que muitas das vezes, são excluídas e privadas de seus direitos. A escola inclusiva deve ser vivenciada por pessoas com NEE, pois ajudará a terem mais relações com outros indivíduos, fazendo com que diminua a questão das diferenças.

Segundo Lira (2020) a busca por uma educação verdadeiramente inclusiva requer a compreensão e integração de uma série de conceitos-chave, que moldam a forma como os alunos com NEE são percebidos e atendidos no ambiente escolar. Ao relacionar os termos de inclusão, exclusão, integração, segregação e equidade, é possível desenvolver uma abordagem mais abrangente e equitativa para promover a diversidade e a igualdade na educação.

O uso do termo “inclusão” é recente, foi registrado no âmbito da educação regular durante a declaração de Salamanca de 1994. Kassar (2005) explica que o termo requisita compreender as condições favoráveis e necessárias para receber, manter e promover com plenas competências as crianças com necessidades especiais, incluídas aquelas com NEE severas. Stöbaus e Mosquera (2005) explicam que a terminologia da inclusão, apesar de estar ganhando o reconhecimento por parte dos professores, ainda carece de maior compreensão do seu real significado.

A inclusão e a equidade são pilares de uma educação inclusiva. A inclusão reconhece o direito de todos os alunos, independentemente de suas habilidades, origens ou características individuais, de participar plenamente do processo educacional. Por sua vez, a equidade garante que todos os alunos tenham acesso às oportunidades e recursos necessários para alcançar o sucesso acadêmico, reconhecendo e abordando as desigualdades que podem afetar seu acesso e desempenho educacional (Lira, 2020).

Segundo Bezerra (2020) a exclusão e a segregação representam barreiras à inclusão e à equidade na educação. A exclusão ocorre quando certos grupos de alunos são deixados de fora do sistema educacional, negando-lhes acesso a oportunidades educacionais significativas. Por outro lado, a segregação envolve a separação deliberada de alunos com NEE em ambientes educacionais exclusivos, afastados do ambiente escolar. Ambas as práticas perpetuam desigualdades sociais e educacionais, limitando as oportunidades educacionais dos alunos envolvidos.

A integração ocupa um lugar intermediário entre a inclusão e a exclusão, representando uma tentativa de incorporar alunos com necessidades educacionais especiais em ambientes educacionais regulares. No entanto, a integração pode não garantir uma verdadeira equidade de oportunidades, uma vez que os alunos integrados podem enfrentar barreiras adicionais para participar plenamente do processo educacional. Isso pode resultar em experiências educacionais desiguais e oportunidades limitadas para os alunos envolvidos (Almeida *et al.*, 2013).

Para promover uma inclusão na educação, é essencial adotar uma abordagem integrada que reconheça e valorize a diversidade dos alunos, enquanto trabalha para superar as barreiras que impedem sua participação plena no processo educacional. Isso requer o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais que promovam uma cultura escolar inclusiva, garantindo acesso equitativo a oportunidades de aprendizado e recursos educacionais. Além disso, é fundamental reconhecer e abordar as desigualdades sociais, econômicas e culturais que podem afetar o acesso e o desempenho educacional dos alunos, trabalhando para criar sistemas educacionais justos e inclusivos (Nogueira, 2016).

Ao integrar os conceitos de inclusão, exclusão, integração, segregação e equidade, podemos desenvolver uma abordagem mais abrangente e equitativa para promover uma educação inclusiva, que valorize a diversidade, respeite as diferenças individuais e garanta igualdade de oportunidades para todos os alunos (Oliveira, 2012).

O desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo. É necessário mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e a mudanças do próprio processo de ensino – aprendizagem, podendo trazer resistências e medos, que inibam a ocorrência dessas mudanças (Freire, 2008).

Desde o meio familiar, a criança com NEE é tratada de maneira que se diferencia do habitual pela atenção e cuidados. Vygotsky (1997) assinala que as deficiências provocam uma orientação social absolutamente particular. Essa alteração resulta, com grande frequência, em alterações e perturbações sociais. Todas as organizações sociais, vínculos, referências, papel e destino são cortados pela influência de um tratamento social diferenciado desde a infância, no seio familiar e continuado na ação social. No âmbito educacional, essa problemática continua sendo social. A prática ainda segrega a criança com NEE na escola regular.

A inclusão escolar é um direito garantido pela LDB (Lei n. 9.394/96), onde afirma que a oferta da educação especial é dever constitucional do Estado deve ter início na Educação Infantil, na idade de zero a seis anos. Segundo a Secretaria de Educação Especial, a educação especial é uma modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para pessoas com NEE, desde a educação infantil ao ensino superior (Bersch; Machado, 2007).

Baseado nos conceitos de Vygotsky (1997) que afirma que ao relacionar-se com outras pessoas, o ser humano acaba relacionando-se consigo mesmo, ele enfatiza a ideia proposta pelo materialismo histórico dialético que propõe o homem como ser social em constante mudança pelo meio ao qual está inserido. Dessa maneira, a criança, com necessidades educacionais

especiais, irá se relacionar consigo mesma de acordo com o ambiente em que ela estiver inserida. Se esse ambiente for acolhedor e produtivo, ela tenderá a se sentir acolhida e produtiva, em contrapartida, se esse ambiente for discriminatório e improdutivo, ela tenderá a se sentir discriminada e incapaz (Holden; Sterwart, 2002).

Um fator importante na promoção da inclusão escolar é o ambiente. Para se organizar um ambiente inclusivo é necessária atenção à aspectos como a iluminação, a organização física do espaço, com caminhos bem delimitados e livres de objetos espalhados pelo chão, para que as crianças com deficiências motoras ou visuais possam movimentar livremente, prateleiras com materiais acessíveis a crianças que se desloquem em cadeira de roda. Também serão determinantes as adaptações nos materiais didáticos (Bersch; Machado, 2007).

Outro fator fundamental é a participação dos professores nesse processo de inclusão. Correia (2004) demonstra que os professores se sentem desconfortáveis, inseguros e ansiosos quando têm de lidar com alunos “diferentes” e, nesse sentido, a sua resistência à inclusão pode estar relacionada com a falta de preparação que dizem ter.

Sant’Ana (2005) relatou que para os professores e diretores entrevistados, as dificuldades de inclusão estão relacionadas a formação de práticas educacionais essenciais à promoção da mesma e à falta de apoio de especialistas. Aguiar e Duarte (2005) apontaram como principais entraves para incluir alunos com necessidades especiais nas aulas a falta de cursos de formação continuada, de auxílio técnico pedagógico especializado, de estrutura adaptada do espaço físico e material didático adequado.

Anjos; Andrade e Pereira (2009) ao identificarem o sentimento dos professores em relação à produtividade profissional e ao despreparo para lidar com a inclusão, ressaltam o choque sentido pelos professores no início do trabalho com alunos com deficiência, que faz com que ele perceba um vazio na sua formação, a falta de um treinamento e o fato de que esses alunos que estão na sala de aula exigem novas capacidades e novos modos de pensar.

Segundo Ainscow (2000) para que as escolas se tornem mais inclusivas, é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem e possam utilizar os recursos disponíveis para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos e que cumpram com as legislações vigentes que regem a inclusão.

Aos pais cabe também um papel determinante, fornecendo informação importante sobre os progressos, as necessidades da criança e da família e colaborando nas atividades de aprendizagem, que ocorrem na escola, no domicílio ou na comunidade. A equipe que promove a inclusão deve, em conjunto, planejar formas de adaptar o currículo de modo a que todas as

crianças possam aprender da forma o mais independente possível. Uma equipe de inclusão é constituída por pessoas da escola e de fora da escola, que trabalham em conjunto para apoiar as crianças com necessidades especiais (Bersch; Machado, 2007).

Portanto, evidencia-se que a inclusão na educação geográfica, assim como em outras disciplinas, encara muitos desafios, sendo preciso a junção de práticas, políticas e conceitos que fomentem a igualdade e valorização dos alunos com NEE. Para que ocorra uma educação inclusiva efetiva é necessário um conhecimento abrangente e a aplicação dos conceitos relacionados à temática. Além disso, é importante a adequação dos ambientes, a participação ativa dos familiares e uma formação adequada dos docentes. Dessa forma, os alunos com NEE podem participar do processo educacional e alcançar seu potencial máximo.

4.1 EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E INCLUSIVA

Vimos até aqui que a Educação Inclusiva é um direito de todos, especialmente das pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). As escolas de ensino regular devem se atentar a esse posicionamento para proporcionar uma educação numa perspectiva inclusiva. Mudanças devem ocorrer desde a infraestrutura das escolas até a conjuntura profissional desse ambiente educacional. Portanto, devemos refletir sobre as mudanças necessárias nas escolas, bem como nas ações pedagógicas dos professores, para promover a inclusão de alunos com NEE.

Dessa forma, essas reflexões nos levam a pensar de forma mais direta sobre o conceito de Educação Inclusiva, o qual está relacionado à garantia de que todos os alunos tenham acesso à educação, independentemente de suas necessidades, habilidades ou diferenças. Assim, de acordo com Rodrigues (2000, p. 10),

A Educação Inclusiva é comumente apresentada como uma evolução da escola integrativa. Na verdade, ela não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A Educação Inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhe um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade (p. 10).

Em relação à inclusão de alunos com NEE, as escolas devem reconhecer as particularidades e potencialidades dos alunos, oferecendo um ensino de qualidade e

diferenciado. Dessa forma, a educação inclusiva possibilita aos educandos uma aprendizagem efetiva e funcional, independentemente de suas necessidades específicas.

Outro conceito bastante claro do que vem a ser essa Educação Inclusiva é abordado por Stainback (1999, p. 21), que define “como a prática da inclusão de todos, independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, em escolas e salas de aula provedoras, onde as necessidades desses alunos sejam satisfeitas. Seguindo essa mesma linha, Mantoan (2003, p. 19) enfatiza que a parte mais significativa no conceito de inclusão escolar é que “todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular”.

Assim, quando incluímos alunos com NEE em salas de aulas regulares, é proporcionado um ambiente de aprendizado mais rico, contribuindo também para uma maior compreensão, e respeito as diferenças de cada um. Ou seja, o aprendizado se torna colaborativo. Incluir todos os alunos num mesmo espaço contribui muito para o convívio em sociedade.

Dessa maneira, entendemos que a educação inclusiva visa a formação do ser humano para uma vida em sociedade, daí a Geografia entra como uma ferramenta que pode auxiliar nessa formação, fazendo com que os alunos percebam e compreendam as relações e vivências no espaço.

A instituição escolar assim como a Geografia atua no desenvolvimento dos indivíduos, pois os preparam para a vida em sociedade. Isso implica dizer que a escola e a Geografia são essenciais para o desenvolvimento intelectual, social e formativo dos alunos, tornando-os seres ativos e críticos. Desse modo, Kaercher (2002, p. 224 - 225) enfatiza que:

Um dos maiores objetivos da Escola e também da Geografia seria a formação de valores, o combate às desigualdades e as injustiças sociais... mas a Geografia deve assumir o seu lugar neste processo, qual seja, a construção de uma consciência espacial para a prática da cidadania, consciência espacial como sinônimo de perceber o espaço como um elemento importante da nossa organização social.

Portanto, a educação geográfica na perspectiva inclusiva deve contribuir no processo educacional com a construção de uma consciência espacial nos indivíduos. Dessa forma, todos os alunos, com NEE ou não, devem ter a capacidade de compreender o espaço geográfico como um local que vai além do físico, ou seja, como um fenômeno onde ocorre as dinâmicas da sociedade. Ao que se refere aos alunos com NEE, a geografia escolar, deve possibilitar o desenvolvimento da compreensão crítica e reflexiva do espaço geográfico, para que entendam como ocorrem as interações, e como é usado. Isso implicará em participar ativamente na sociedade, podendo ocorrer mudanças positivas e equitativas.

Os professores de Geografia devem considerar as necessidades dos alunos em sala de aula, o que requer a adaptação de suas ações pedagógicas para a inclusão desses alunos, possibilitando que possam mediar os conceitos geográficos e que a aprendizagem aconteça. Para que o ensino de Geografia seja relevante para esse público, o docente deve envolver em suas aulas metodologias que deem sentido a esses alunos. O professor deve trabalhar os conceitos geográficos utilizando recursos pedagógicos adaptáveis a todos os alunos da sala, proporcionando condições para a construção do conhecimento. Dellani e Moraes (2012) explicam que os professores devem se adaptar as diferenças nas salas de aula, mudando suas posturas e criando instrumentos de inclusão direcionados a complexidade de aprendizagem do ser humano.

Um aspecto essencial da Educação Geográfica Inclusiva é o reconhecimento da importância do ambiente de aprendizado incluindo não apenas o espaço físico da sala de aula, mas também o contexto social e cultural no qual o ensino ocorre. Os educadores são incentivados a criar ambientes acolhedores e inclusivos, nos quais todos os alunos se sintam valorizados e respeitados. Isso pode envolver a incorporação de materiais didáticos diversificados, que reflitam uma variedade de perspectivas e experiências, bem como a adoção de práticas pedagógicas flexíveis que atendam às necessidades individuais dos alunos (Callai, 2017).

Além disso, a educação geográfica inclusiva reconhece a importância da acessibilidade no processo de aprendizado através da garantia de que os materiais educacionais sejam acessíveis a todos os alunos, independentemente de suas habilidades físicas ou cognitivas. Com isso, o uso de tecnologias assistivas, adaptação de materiais e recursos, e a criação de atividades devem permitir a participação de todos os alunos, independentemente de suas capacidades individuais (Caiado *et al.*, 2015).

Outro aspecto da educação geográfica inclusiva é o reconhecimento da interseccionalidade das identidades dos alunos, isto é, compreender que as experiências e desafios enfrentados por um aluno podem ser moldados por uma variedade de fatores, incluindo raça, gênero, orientação sexual, classe socioeconômica, habilidades e muito mais. Os educadores devem ser encorajados a reconhecer e abordar essas interseccionalidades em sua prática pedagógica, garantindo que todos os alunos se sintam representados e incluídos no processo de aprendizado (Lira, 2020).

Desse modo, a educação geográfica inclusiva busca criar um ambiente de aprendizado que capacite todos os alunos a se tornarem cidadãos informados e engajados em um mundo diversificado e em constante mudança por meio do reconhecimento e valorização da

diversidade, promoção da acessibilidade e interseccionalidade. Assim, os educadores podem criar experiências de aprendizado significativas e transformadoras que beneficiem a todos os alunos, independentemente de suas origens ou circunstâncias individuais.

4.1.1 Desafios da Educação Geográfica Inclusiva

Embora a educação geográfica inclusiva seja uma abordagem importante na promoção de uma educação equitativa e acessível, ela enfrenta uma série de desafios que podem dificultar sua implementação eficaz. Esses desafios refletem as complexidades inerentes à promoção da inclusão em contextos educacionais e exigem um compromisso contínuo por parte de educadores, formuladores de políticas e comunidades para superá-los.

Um dos principais desafios enfrentados pela educação geográfica inclusiva é a disparidade no acesso a recursos educacionais e tecnológicos posto que nem todos os alunos têm acesso igual a materiais didáticos, tecnologia e oportunidades de aprendizado experiencial, o que pode criar desigualdades significativas no processo de aprendizagem e dificultar a participação plena de todos os alunos (Bezerra, 2020).

A diversidade linguística e cultural dos alunos também pode representar um desafio e materiais educacionais podem não estar disponíveis em todos os idiomas representados na sala de aula, o que pode excluir alguns alunos ou dificultar seu engajamento. Além disso, diferenças culturais na forma como o conhecimento geográfico é concebido e transmitido podem influenciar a eficácia das estratégias de ensino (Lira, 2020).

Alunos com NEE ou diferenças de aprendizado podem enfrentar desafios adicionais na participação em atividades de educação geográfica inclusiva. A falta de recursos e apoio adequados para atender às suas necessidades individuais pode dificultar sua plena participação no processo de aprendizagem, levando a disparidades no desempenho acadêmico e no engajamento (Nogueira, 2016).

Adicionalmente, a implementação eficaz da educação geográfica inclusiva muitas vezes esbarra em resistência institucional e cultural. Estruturas e práticas educacionais arraigadas podem perpetuar sistemas de exclusão e marginalização, tornando desafiador promover mudanças significativas em direção à inclusão. Para superar isso, é necessário um esforço coletivo para superar barreiras e promover uma cultura educacional que valorize a diversidade e a equidade. No entanto, convém salientar, que muitos educadores podem não ter recebido a formação adequada para atender às necessidades de uma sala de aula diversificada (Sampaio; Sampaio; Almeida, 2020).

Portanto enfrentar esses desafios requer um compromisso coletivo e contínuo de todos os envolvidos na educação, desde educadores e administradores escolares até formuladores de políticas e comunidades. É essencial reconhecer a importância da educação geográfica inclusiva na promoção da equidade e justiça educacional e trabalhar em conjunto para superar os obstáculos que impedem a realização desse objetivo.

4.2 A ESCOLA MARIA DO CARMO GONÇALVES E A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA

Explora-se a partir de agora, as percepções dos docentes da Escola Maria do Carmo Gonçalves acerca da educação geográfica inclusiva, focando nas experiências e desafios enfrentados no cotidiano escolar para implementar práticas pedagógicas que acolham alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE).

Sendo assim, inicialmente, evidencia-se que ambos os professores consideram a educação geográfica inclusiva como essencial para proporcionar acesso equitativo ao aprendizado, valorizando as diferentes habilidades e necessidades dos alunos, como pode ser observado nas respostas abaixo:

Docente 1 - A educação geográfica inclusiva é essencial para garantir que todos os alunos, independente do seu diagnóstico, seja de autismo, TDAH, dislexia, independente das suas habilidades, porque a gente sabe que dentro do autismo tem pessoa que vai possuir uma habilidade diferente, dependendo do nível do autismo, esses alunos possam participar e aprender sobre a temática que envolve o ensino de geografia de maneira significativa. Para isso, é necessário adaptar os métodos e as práticas de ensino e os materiais didáticos para que todos os alunos estejam inclusos dentro do processo de ensino- aprendizagem.

Docente 2 - Entendo que é muito importante, pelo fato de possibilitar aos estudantes que apresentam algum nível de dificuldade, condições necessárias para que também possam ser inseridos nesse universo tão belo da aprendizagem e descobertas que o ensino de Geografia pode oferecer.

Percebe-se que os docentes compartilham a percepção de que a Geografia pode oferecer um “universo” de possibilidades. Esse universo, no entanto, só se torna acessível a todos quando a prática pedagógica é sensível e responde às necessidades dos alunos a partir da criação de condições adequadas de aprendizado e a valorização das diferenças como aspectos enriquecedores do processo educacional.

Por outro lado, Silva (2020) destaca que além do conhecimento prévio, o qual influencia a aprendizagem dos estudantes, duas outras condições são essenciais: a disposição do aluno para aprender e a relevância do material didático. Cabe ao professor, portanto, a tarefa de criar um ambiente e situações que estimulem a aprendizagem significativa. Contudo, a concretização

desse aprendizado depende muito mais da atitude do aluno do que exclusivamente das ações do docente.

Milli et al. (2024) argumenta que as políticas e estruturas educacionais atuais colocam o aluno no centro do processo de ensino e aprendizagem, atribuindo-lhe o papel de protagonista. Para que o aprendizado seja realmente eficaz, os ambientes — sejam físicos ou virtuais — precisam ser planejados de forma a engajar, inspirar e atender às especificidades e ao contexto de cada aluno, promovendo, assim, uma experiência de aprendizagem significativa. Nesse cenário, a principal função do professor é criar condições que incentivem o aluno a construir um conhecimento sólido e relevante.

Seferian et al. (2017) destaca que uma sequência de ensino eficaz em Geografia precisa incluir conteúdos conceituais, factuais, procedimentais e atitudinais, além de adotar múltiplas estratégias didáticas que favoreçam tanto a aprendizagem significativa quanto o desenvolvimento da autonomia dos alunos. A Geografia, segundo a autora, ganha profundidade com uma abordagem interdisciplinar, uma vez que a compreensão do espaço e das paisagens envolve a integração de conceitos e conteúdos provenientes de diversas áreas do conhecimento.

É importante salientar que a Geografia é vista como uma disciplina integradora, permitindo que os alunos adquiram conhecimento sobre seu espaço e questões globais, promovendo a sustentabilidade e o pensamento crítico. Para os docentes, o ensino de Geografia na perspectiva inclusiva:

Docente 1 - É para que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender sobre a Geografia, adquirindo conhecimentos sobre o espaço em que vivem, assim como em questões globais, promovendo tanto a sustentabilidade, o pensamento crítico, entre outros aspectos.

Docente 2 - É muito relevante o ensino de Geografia na promoção da inclusão, uma vez que a Geografia faz parte das nossas vidas, sejam lugares, paisagens, entre outros; e isso acontece na prática e enriquece o processo de ensino aprendizagem através do compartilhar das experiências em sala de aula.

Evidencia-se, em suma, que a Docente 1 reforça o valor da Geografia para que todos possam entender o espaço que ocupam, enquanto a Docente 2 aponta a importância de compartilhar experiências como fator enriquecedor do processo educativo inclusivo. A Geografia, ao lidar com temas como espaço, sociedade e meio ambiente, permite uma conexão direta com a realidade dos alunos, o que facilita a adaptação de conteúdos e estratégias inclusivas.

Inclusive, Manfio (2021) defende que a educação inclusiva é uma questão relevante nos dias de hoje, demandando iniciativas que assegurem a integração de alunos com habilidades e

necessidades especiais nas salas de aula regulares. Dessa forma, a disciplina de Geografia possui um papel importante ao oferecer aos alunos orientação sobre temas de vida cotidiana, relações sociais e cidadania, utilizando uma variedade de recursos pedagógicos que podem facilitar essa inclusão e promover uma experiência educativa mais abrangente e acessível.

Destarte, Moraes, Oliveira e Oliveira (2023) ressaltam que, para ensinar Geografia de maneira eficaz e fomentar o desenvolvimento do pensamento geográfico em alunos com NEE, os professores precisam compreender as especificidades culturais, linguísticas e sociais desses estudantes. A Educação Geográfica, nesse sentido, deve garantir a todos as condições necessárias para que possam construir uma base sólida de pensamento geográfico. Além disso, os autores supracitados sugerem que os programas de formação docente incorporem cursos de Libras (Língua Brasileira de Sinais) e outras metodologias inclusivas, facilitando uma comunicação e uma instrução acessíveis e eficazes para estudantes surdos.

Assim, pode-se afirmar que a visão dos docentes está em consonância com a potencialidade da disciplina para fomentar valores de cidadania e empatia, aproximando os alunos com e sem NEE, o que, por conseguinte, beneficia o desenvolvimento social e cognitivo de todos. Ademais, os docentes acreditam que:

Docente 1 - As leis e as políticas são fundamentais para garantir o acesso dos alunos com NEE, tendo também uma educação de qualidade significativa. Então, as leis e as políticas estabelecem um ambiente que favorece a adaptação das práticas pedagógicas, tendo implicações positivas no Ensino de Geografia. Os alunos com NEE possuem o direito ao acesso a um currículo adequado a recursos pedagógicos que sejam adaptados para o entendimento dos conteúdos de Geografia e também um ambiente de aprendizagem acolhedor e respeitoso.

Docente 2 - Percebo que há uma melhor interação entre os educandos e, consequentemente, uma melhor assimilação dos conteúdos, bem como participação mais ativa nas aulas de Geografia.

Evidencia-se que a Docente 1 destaca que as políticas voltadas à inclusão criam um ambiente favorável à adaptação pedagógica, enquanto o Docente 2 observa que elas promovem a interação entre os alunos, incentivando uma maior participação nas aulas de Geografia. Assim, ambos os docentes veem as políticas de inclusão como instrumentos para a criação de um ambiente educacional mais justo e acessível, no qual todos os alunos podem explorar e aprender conteúdos de Geografia com equidade.

É importante destacar, como apontado por Gadelha et al. (2022), que a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) trouxe mudanças significativas ao Código Civil Brasileiro em 2015, reconhecendo oficialmente as pessoas com deficiência como plenamente capazes de exercer

seus direitos e deveres civis. A LBI introduziu novos mecanismos legais, como a “tomada de decisão apoiada” e a “tutela”, que buscam fornecer suporte necessário para que indivíduos com NEE possam tomar decisões de forma independente, preservando sua autonomia. Além disso, a LBI buscou assegurar a inclusão e participação social de pessoas com deficiência, promovendo seus direitos e implementando políticas públicas em áreas essenciais como saúde, educação, assistência social e transporte.

Tavares e Rodrigues (2020) argumentam que a LBI consolidou uma base legal e constitucional para o ideal de uma sociedade inclusiva. Dessa forma, a busca por ações sociais inclusivas envolve tanto um posicionamento ideológico quanto uma postura ativa. Para os autores, a verdadeira inclusão deve ir além das barreiras da exclusão, promovendo igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência, mas também para aqueles que enfrentam diferentes formas de preconceito.

Leite et al. (2021) destacam que avanços tecnológicos, iniciativas de políticas públicas, legislações específicas e esforços da sociedade têm possibilitado que a inclusão se torne uma realidade concreta, trazendo benefícios para a vida de pessoas com deficiência, ainda que o caminho seja longo. A inclusão, antes vista como algo distante, passou a ser valorizada e compreendida como uma meta realista, ganhando força em escolas, lares e espaços públicos, que agora têm o dever de reconhecer, acolher e capacitar para assegurar os direitos dessas pessoas em todas as etapas de suas vidas, independentemente de onde desejem estar. Esse progresso tem permitido que pessoas com deficiência possam desenvolver plenamente suas capacidades por meio de métodos e técnicas inovadoras, promovendo uma maior igualdade em relação às pessoas sem deficiência.

Dada a importância desses instrumentos jurídicos, foi questionado aos professores se eles notam, em meio à prática docente diária, o impacto dessas leis:

Docente 1 - Sim, principalmente desses alunos estarem incluídos dentro da sala de aula, juntamente com os alunos que não tenham NEE. Porque anos atrás a gente via que era mais difícil desses alunos estarem ali convivendo dentro de uma sala de aula com os alunos que não tenham NEE. Antes era colocada em uma sala diferente, somente para alunos com deficiência, com alguma NEE. E hoje a gente vê que os alunos estão todos juntos dentro das salas de aula.

Docente 2 - Na minha ação pedagógica procuro trabalhar a partir de metodologias voltadas para planejamentos individuais de cada educando, como trabalho em equipe, por exemplo, buscando as melhores soluções e procurando compreender as maiores dificuldades de cada aluno, e sobretudo, entendendo que cada pessoa tem habilidades e competências diferentes de aprendizagem. Na escola, onde leciono, há todo um apoio pedagógico para desenvolvimento do meu trabalho, uma vez que a escola, além de disponibilizar os recursos materiais necessários, como sala de AEE, com jogos,

brinquedos e recursos digitais, também disponibiliza de uma equipe multidisciplinar, como psicólogos, psicopedagogos, entre outros.

Ante o exposto, fica claro que ambos os docentes percebem que as leis de inclusão têm um impacto positivo no ambiente escolar, promovendo a igualdade de acesso à educação e a convivência entre todos os alunos. Contudo, os professores também apontam que para que esse impacto seja ainda mais perceptível, há a necessidade de uma estrutura de apoio que inclua recursos materiais e profissionais especializados.

Isso é corroborado ainda quando os docentes são questionados se existem aspectos das políticas que você considera particularmente eficazes ou que precisam de melhoria:

Docente 1 - Na escola a inclusão dos alunos durante as aulas é feita de forma eficaz, onde a metodologia e os recursos são adaptados de acordo com suas necessidades. Porém, há falta de profissionais com formações específicas que auxiliem o professor no ensino e aprendizagem do aluno de forma significativa no momento da aula. Tem vários alunos que não têm monitores, por exemplo. Aí fica bastante complicado para o professor dar conta de tantos alunos em sala de aula e conseguir acalmar um aluno que tem autismo durante uma crise e ao mesmo tempo fazer com que o restante dos alunos não se agite também. Essa falta de ter sempre uma pessoa ali para ajudar o professor nesse momento.

Docente 2 - Sim, acredito que já avançamos muito nas políticas de inclusão, uma vez que tem possibilitado acesso e condições adequadas para que todas as pessoas possam desenvolver a aprendizagem.

Percebe-se assim, que apesar de avanços consideráveis já supracitados, as políticas de inclusão enfrentam desafios práticos na sua implementação diária. Enquanto as leis e políticas asseguram o direito à inclusão, a ausência de profissionais especializados em sala, como apontado pela Docente 1, dificulta a prática inclusiva plena, sobretudo no atendimento individualizado de alunos com NEE. Os participantes, portanto, sugerem que, para uma inclusão realmente eficaz, é essencial que as políticas considerem e resolvam as necessidades práticas do ambiente escolar, proporcionando suporte direto ao professor e, assim, garantindo um ambiente mais acolhedor e funcional para todos os alunos.

Nessa linha de pensamento, Silva, Miranda e Bordas (2018) apontam que os três elementos fundamentais e interligados da educação inclusiva são a AEE, as Salas de Recursos e as Tecnologias Assistivas. Os autores enfatizam que tanto as condições físicas e materiais dessas salas quanto o acesso a Tecnologias Assistivas e a capacitação dos professores em AEE são fatores essenciais para a implementação de uma política de inclusão escolar realmente eficaz.

A necessidade de docentes especializados, como mencionados pelos participantes, também é ressaltado por Braga; Prado e Cruz (2018), que defendem que a educação inclusiva

requer profissionais da educação devidamente preparados e capacitados para aplicar práticas inclusivas com eficácia. Para esses autores, investir na formação dos professores e fortalecer sua confiança em suas próprias habilidades é fundamental para o sucesso da inclusão. A educação inclusiva, segundo eles, vai além do simples acesso; ela demanda experiências significativas que promovam o desenvolvimento e a emancipação de todos os alunos.

Inclusive, no estudo de Santos (2021), constatou-se que os professores ainda não estão suficientemente preparados para conduzir atividades pedagógicas sob uma perspectiva inclusiva. Embora possuam um entendimento geral sobre educação inclusiva, falta-lhes o conhecimento específico e as habilidades práticas necessárias para aplicá-la no ambiente escolar. Evidencia-se, portanto, a necessidade de treinamento contínuo e desenvolvimento profissional para que esses educadores possam implementar práticas inclusivas de maneira efetiva.

Sá et al. (2021) acrescenta que a formação específica, ou a falta dela, para professores que trabalham com alunos com deficiência tem um efeito direto na aprendizagem efetiva e na emancipação social desses estudantes. A capacitação especializada é vista como fundamental para consolidar uma cultura educacional inclusiva, promovendo uma educação que seja, de fato, emancipatória e libertadora para alunos com deficiência.

Castro e Alves (2018) defendem que, para que a educação inclusiva alcance resultados efetivos, é necessário implementar uma política de formação docente que ofereça aos professores uma base teórica sólida. Tal suporte teórico é importante para que possam atender, de forma pedagógica, às diversas demandas que surgem na sociedade atual.

Além disso, Cunha e Ferrete (2021) destacam que a formação continuada de professores é relevante para desenvolver práticas pedagógicas inclusivas que estejam alinhadas com as necessidades e realidades escolares. Reverbera, assim, a importância de uma colaboração ativa entre universidades e escolas para oferecer cursos de atualização destinados aos professores, reforçando a adaptação e eficácia das práticas educacionais inclusivas.

Sobre os recursos disponibilizados pela escola, com o intuito de promover a inclusão de alunos com NEE, os docentes afirmaram que:

Docente 1 - A escola disponibiliza recursos como, por exemplo, mapas em vários tamanhos, livros didáticos, data show. Esses recursos, para realizar realmente a atividade em sala de aula, o professor tem que construir o seu próprio material através desses recursos que eles disponibilizam. Isso também ajuda em ideias para as aulas, em momentos de esclarecimentos e dúvidas, tanto com a coordenação da escola como com os colegas docentes. Então, sempre que eu tenho alguma dúvida de o que trabalhar, de como trabalhar em determinada turma, com determinados alunos, os professores e a coordenação, eles deixam essa disponibilidade que a gente vá atrás e

tire as dúvidas de como fazer isso em sala de aula. Tem o monitor para auxiliar o professor, mas como eu já tinha falado, nem todos os alunos têm monitores. Os alunos têm, mas nem sempre os monitores estão presentes. Quando eles estão presentes, é de uma grande ajuda.

Docente 2 - A escola possui sala de AEE com acessibilidade e disponibilização de materiais e recursos diversos, como mesas adequadas, materiais, jogos, suportes visuais, entre outros.

Pode-se afirmar que as respostas acima apontam percepções positivas acerca dos recursos e suportes oferecidos pela escola Maria do Carmo Gonçalves, mas com algumas limitações, uma vez que para a Docente 1, os materiais fornecidos são úteis, mas geralmente necessitam de adaptação, o que demanda tempo e esforço adicional. A presença intermitente de monitores é outra limitação, já que esses profissionais auxiliam no suporte direto aos alunos com NEE. A colaboração com colegas e a coordenação surge como um recurso complementar essencial, que apoia o docente na adaptação das atividades e na busca por soluções inclusivas.

O Docente 2, por outro lado, valoriza a presença de uma sala de AEE com materiais e acessibilidade, que oferece uma estrutura mais direta para atender às necessidades dos alunos com deficiência. A disponibilidade de recursos como mesas adaptadas e suportes visuais permite ao docente promover atividades inclusivas sem depender exclusivamente de monitores em sala.

Evidencia-se que, embora a escola ofereça recursos significativos para promover a inclusão, há uma dependência da adaptação contínua por parte dos docentes e uma necessidade de suporte profissional mais consistente, especialmente no que diz respeito à presença de monitores.

Sobre isso, é importante salientar, conforme apontado por Andrade e Vidal (2023) que o papel e as responsabilidades dos monitores escolares ainda carecem de definição clara. Esses profissionais frequentemente apresentam uma formação insuficiente, enfrentam condições de trabalho adversas e lidam com insegurança quanto à estabilidade de seus empregos. Para os autores, a introdução dos monitores como uma nova categoria profissional nas escolas pode, além disso, provocar conflitos com os docentes já atuantes, gerando tensões no ambiente escolar.

Estabile e Cordeiro (2022) observam que há uma carência de colaboração entre professores e monitores, sendo que estes últimos frequentemente assumem responsabilidades semelhantes às de um professor especializado. Essa prática reflete a precariedade das condições de ensino, ao atribuir funções pedagógicas aos monitores sem o devido apoio. Segundo os autores, isso evidencia a necessidade de um trabalho colaborativo mais estruturado, essencial

para que o processo educativo dos alunos com deficiência se desenvolva de forma adequada e eficaz.

Assim, é necessário arrazoar o papel dos monitores no contexto da inclusão escolar pois, em seu estudo, Borges e Barbosa (2022) identificaram que os relatos tanto dos alunos monitorados quanto dos monitores inclusivos revelam um distanciamento entre esses grupos. Os alunos monitorados frequentemente se sentem estigmatizados e à margem, enquanto os monitores inclusivos se posicionam como figuras de “ajuda”, adotando uma atitude de superioridade em vez de estabelecer uma parceria igualitária no aprendizado. Para os alunos monitorados, essa dinâmica reforça a sensação de que não estão genuinamente incluídos na comunidade acadêmica, mas apenas “inseridos” ou “permitidos” a estar presentes, sem experimentar um real sentimento de pertencimento.

É pertinente notar ainda que a cultura de colaboração mencionada pela Docente 1 também é um aspecto que tende a fortalecer a prática inclusiva. Nessa perspectiva, o estudo realizado por Brando e Mata (2022) destacou a relevância de uma cultura colaborativa para promover a inclusão escolar, em parceria com a instituição, visando desconstruir estereótipos associados aos alunos da educação especial.

Medeiros; Pavão e Picada (2023) defendem que o ensino colaborativo tem grande potencial para fortalecer a educação inclusiva, desde que seja implantado em um ambiente acessível e acolhedor. Esse modelo promove interações enriquecedoras entre professores e alunos, democratizando o processo de ensino-aprendizagem. Além de contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes, o ensino colaborativo coloca todos os alunos em uma posição de igualdade, permitindo que se tornem participantes ativos e envolvidos em seu próprio aprendizado, construindo um espaço de aprendizado horizontal e compartilhado.

Assim, enquanto a presença de uma sala de AEE e recursos variados contribuem para a inclusão, uma prática efetiva depende também de um suporte mais regular de monitores e de uma infraestrutura que não sobrecarregue os docentes na adaptação de materiais, acentuando a importância de alinhar a oferta de recursos com a realidade prática da sala de aula.

Por fim, os docentes foram convidados a sugerirem algo visando a promoção da inclusão na escola municipal de Bom Jesus, ao que foi obtido as seguintes respostas:

Docente 1 – Para melhorar a inclusão, deveria haver comunicação direta entre os professores e a equipe multidisciplinar que acompanha os estudantes com NEE. Houver a troca de informações e estratégias pedagógicas eficazes. Assim como também da própria escola informar as opções que os estudantes com necessidades específicas têm. Porque eu mesma, eu caí de paraquedas lá. Ninguém me avisou nada que tinha aluno com autismo. Eu tenho aluno com autismo, com TDAH, com dislexia.

E, tipo, ninguém me avisou nada. Descobri quando eu fui para a sala da aula e os próprios alunos vieram me falar que esses alunos específicos não conseguiam acompanhar como os outros. A gente tinha que ir aprendendo realmente na marra. Também deveria ter monitor para todos os alunos com NEE que necessitam de maior atenção em sala de aula. E, além disso, os monitores deveriam também ter capacitações que atendam às necessidades desses estudantes.

Docente 2 - Sugiro que a escola promova mais capacitações para todos os profissionais da educação, uma vez que é indispensável a assimilação da Educação Inclusiva nos dias atuais.

Percebe-se na fala da docente 1, a necessidade de troca direta de informações e estratégias entre docentes e profissionais especializados. Essa visão está alinhada com o estudo de Rodrigues e Medeiros (2023), que destaca que ainda existem muitos desafios a serem enfrentados na conexão entre prática docente e formação de professores para desenvolver estratégias que promovam uma aprendizagem significativa e capacitem alunos com NEE a absorverem conceitos essenciais para seu desenvolvimento pessoal. Segundo os autores, persistem deficiências na comunicação e na preparação dos professores para atuar com esses alunos. Para um atendimento efetivo, é fundamental haver uma integração entre os profissionais, garantindo um suporte pedagógico adequado.

Essa ausência de comunicação é evidenciada ainda quando a docente 1 afirma “ninguém me avisou nada que tinha aluno com autismo”, o que aponta uma ausência de informação clara e tempestiva sobre o perfil dos estudantes, por conseguinte, impedindo a docente de se preparar adequadamente e utilizar as metodologias mais apropriadas para alunos com TEA ou outras condições. Em contextos educacionais inclusivos, a informação completa e precisa é um direito tanto do aluno, que deve ser atendido conforme suas necessidades, quanto do professor, que necessita estar ciente das particularidades de seus estudantes para ajustar suas práticas de ensino.

Segundo Poker; Valentim e Garla (2017), é importante que os professores tenham conhecimento das especificidades de seus alunos para que possam planejar aulas adequadas às diferentes necessidades educacionais uma vez que esse entendimento permite que o docente adapte metodologias, recursos e estratégias pedagógicas, promovendo um ambiente de aprendizado significativo. Com isso, pode-se inferir que sem essas informações, o planejamento torna-se limitado, impossibilitando o atendimento pleno de alunos com deficiência ou transtornos específicos, como o autismo ou TDAH.

Sendo assim, a falta de aviso sobre as condições do aluno revela, portanto, uma carência de práticas organizacionais e administrativas adequadas, cujo cenário pode dar ensejo a uma interpretação de negligência institucional, que compromete tanto o direito à educação de

qualidade para os alunos NEE quanto o direito do professor a um ambiente de trabalho informativo e colaborativo.

Destarte, ambos participantes sugerem a capacitação contínua dos profissionais. Segundo Redig e Glat (2017) apontam que a promoção de uma educação inclusiva exige o compromisso dos profissionais envolvidos com a capacitação contínua. Para os autores, em um cenário onde as especificidades de cada estudante variam, é indispensável que os professores possuam conhecimentos gerais sobre o ensino inclusivo bem como uma formação atualizada e prática, que os capacite a lidar com as particularidades dos diferentes transtornos e deficiências que possam surgir na sala de aula.

Silva e Gomes (2023) acrescentam que capacitações frequentes, com abordagens práticas e teóricas, asseguram que os docentes estejam preparados para utilizar estratégias pedagógicas, adaptando os conteúdos e as metodologias de ensino às necessidades de cada aluno o que também reforça o compromisso da escola com o direito à educação acessível e qualificada.

Revela-se até aqui que a inclusão de alunos com NEE é vista pelos docentes de Geografia como fundamental, mas ainda enfrenta obstáculos práticos no cotidiano escolar. Os relatos dos professores destacam uma valorização do ensino inclusivo, especialmente no contexto da Geografia, disciplina que possibilita uma compreensão ampla do espaço, da sociedade e do meio ambiente. Esse aspecto é apontado como uma oportunidade única para a promoção da cidadania e do pensamento crítico, que reforça o papel da Geografia como ferramenta de inclusão e equidade educacional.

É fundamental destacar, conforme Sampaio, Sampaio e Almeida (2020), que a educação inclusiva vai além da simples matrícula de alunos com deficiência, exigindo sua integração no processo de ensino e aprendizagem. Essa modalidade educacional requer a colaboração ativa entre o professor e toda a comunidade escolar para que a inclusão seja realmente eficaz. A formação docente precisa, assim, abordar os desafios específicos da educação inclusiva e assegurar o cumprimento das leis que garantem os direitos das pessoas com deficiência, promovendo uma inclusão social genuína.

Acerca das leis, os professores destacaram a importância das políticas de inclusão. No entanto, ressaltam que a eficácia dessas políticas ainda depende de uma estrutura adequada e da presença de profissionais capacitados. O estudo de Andrade e Vidal (2023) reforça esse ponto, indicando que a função dos monitores nas escolas precisa ser melhor definida e que a formação insuficiente desses profissionais frequentemente dificulta sua atuação. Os docentes relataram que, apesar de existirem monitores na escola, nem todos os alunos que necessitam

desse suporte têm acesso a ele de maneira regular, o que limita a efetividade das ações inclusivas.

A demanda por capacitação contínua para os professores também foi um elemento substancial nas falas dos docentes, que destacam a necessidade de uma formação que inclua o conhecimento específico sobre os diferentes tipos de NEE. Esse ponto é corroborado por Silva e Gomes (2023), que enfatizam que uma formação prática e teórica contínua é essencial para a adaptação de metodologias e conteúdos à realidade dos alunos com NEE. Para alcançar uma educação inclusiva eficaz, Redig e Glat (2017) apontam que o compromisso com a formação continuada é indispensável, pois só assim os professores estarão realmente aptos a lidar com as diferentes particularidades dos alunos.

A comunicação entre os profissionais da educação e a equipe multidisciplinar é outro ponto crítico destacado pelos docentes. A fala de uma das professoras, ao relatar que não foi informada sobre o perfil de seus alunos com NEE, demonstra uma falha organizacional que compromete a adaptação das práticas pedagógicas. Esse tipo de omissão gera uma situação onde o professor se vê despreparado para lidar com as necessidades específicas de seus alunos, limitando a eficácia do ensino inclusivo. A pesquisa de Poker, Valentim e Garla (2017) reforça a importância de o professor conhecer as características de cada aluno para planejar atividades adequadas, pois o desconhecimento dessas necessidades prejudica o planejamento e a execução de metodologias inclusivas.

Por fim, o papel da AEE e das salas de recursos é identificado como uma das estratégias mais eficazes para o atendimento dos alunos com NEE, segundo Silva; Miranda e Bordas (2018). Essas estruturas, quando devidamente equipadas e acessíveis, oferecem um ambiente propício ao desenvolvimento das habilidades dos alunos com deficiência, promovendo a autonomia e a participação ativa no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, como observado pelos docentes, esses recursos precisam ser complementados por um apoio contínuo e estruturado, incluindo a presença de monitores capacitados e uma cultura de colaboração entre professores e equipe de apoio.

Dessa forma, os achados oriundos das falas dos docentes apontam para a necessidade de aprimoramento das práticas inclusivas nas escolas, com ênfase na formação dos docentes e na presença de monitores treinados. A implementação plena da educação inclusiva exige, portanto, que as políticas de inclusão sejam acompanhadas de medidas práticas que garantam a estrutura necessária para que todos os alunos possam desenvolver suas habilidades e alcançar seu potencial, em um ambiente equitativo.

5 A AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

A ação pedagógica do professor de Geografia não envolve apenas o ensino. Esse trabalho inicia-se com a preparação das aulas e a organização das atividades. Isso implica no docente tornar o processo de ensino e aprendizagem acessível a todos os alunos. Lustosa e Melo (2018) abordam que as ações compreendem desde o planejamento a gênese da aula, incluindo organização do ambiente social de aprendizagem, espaço, tempo e interações, gestão da sala de aula - até a avaliação dos resultados em função dos objetivos delimitados.

Portanto, no contexto educacional, as ações pedagógicas dos professores de Geografia devem ser pensadas e analisadas desde a gênese da aula, para que não se limitem apenas à transmissão de conhecimento, mas para que sua prática promova o desenvolvimento de todos os alunos, independentemente de suas limitações.

A ação pedagógica do professor de Geografia está ligada à sua formação e às suas experiências. Nessa perspectiva, estes devem receber uma formação profissional inicial de qualidade e continuar se aperfeiçoando ao longo de sua carreira. Isso se torna indispensável aos professores de Geografia, pois influencia em sua ação pedagógica, tendo, então, capacidade para melhorar suas ferramentas e conhecimentos em relação à sua prática para inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE).

Segundo Silva e Tavares (2009) ao lidar com a inclusão educacional de crianças com deficiência, é fundamental que o docente busque constantemente se aperfeiçoar e adquirir novos saberes, já que, no contexto da educação inclusiva, a aprendizagem é contínua e requer atualização diária para melhor atender as particularidades dos alunos.

Portanto, o professor de Geografia deve comprometer-se com a docência e estar em uma busca constante por conhecimento e inovação de sua prática no processo de educação inclusiva, considerando a complexidade e as demandas que surgem com o trabalho com esses alunos.

Bandeira (2017) aborda que outro ponto importante que devemos salientar é a interação entre o professor de Geografia e o aluno com NEE, que deve ocorrer de forma espontânea, com naturalidade e, principalmente, com o comprometimento por parte do docente, a fim de entender a forma de melhor se relacionar com o discente. Isso auxiliará na adaptação do ensino para atender às necessidades particulares desses alunos.

Segundo Manica (2011 apud Bandeira, 2017), o docente, além de possuir uma sólida formação pedagógica, precisa estar apto a enfrentar os desafios inerentes à prática educativa. Cabe a ele promover ambientes favoráveis nos quais as diferenças sejam vistas como parte natural da diversidade humana. Para que todos os alunos, em especial aqueles com NEE,

possam desenvolver seu potencial cognitivo, o professor deve garantir a existência de espaços que fomentem a proposição e a realização de atividades diversificadas. Nesse contexto, é imprescindível que os alunos tenham a oportunidade de vivenciar experiências interdisciplinares, estimular o pensamento crítico acerca dos conteúdos, solucionar problemas de maneira autônoma e interagir de forma significativa com seus colegas.

Dessa forma, o professor de Geografia tem a responsabilidade de criar um ambiente inclusivo, onde as diferenças dos alunos sejam valorizadas e compreendidas. Os alunos com NEE devem participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem. Daí a importância do professor de Geografia em propiciar experiências de aprendizagem variadas e adaptadas para os alunos. Além disso, incentivar que o próprio aluno busque reflexões e soluções para questionamentos, envolvendo-os com o conteúdo e com o mundo ao seu redor. Então, os alunos devem ser capacitados para se tornarem agentes ativos em sua própria aprendizagem.

Para que o aluno com NEE chegue a esse nível de maturação, a ação pedagógica do professor de Geografia se torna uma ferramenta crucial para garantir uma aprendizagem relevante. Como afirma Silva e Tavares (2009 apud Bandeira, 2017),

Quando se almeja construir um método pedagógico que possa garantir um processo de aprendizagem expressivo é preciso que se tenha atenção quanto ao que é e como ele ocorre, pois, ensinar é muito mais que um transmissor de conhecimento. Esse aprendizado está inter-relacionado ao desenvolvimento infantil, ao nível de maturação da criança, o aprender e suas relações com o desenvolver uma ação educativa intencional e escolher métodos de ensino.

Desse modo, o professor de Geografia deve considerar o que está sendo ensinado e, a partir disso, desenvolver estratégias para sua ação pedagógica, estabelecendo conexões entre os conteúdos e a realidade dos alunos, de modo a tornar o processo de ensino e aprendizagem mais eficaz, permitindo que o aluno absorva conhecimento, compreenda e o aplique em sua vida e experiências.

Ainda conforme Bandeira (2017), é necessária uma conexão entre a escola e a ação pedagógica dos professores de Geografia, pois a instituição deve disponibilizar todos os recursos necessários para promover atividades que atendam às particularidades dos discentes, buscando todo o suporte necessário para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Bandeira (2017) a ação pedagógica do professor de Geografia é relevante para o processo de inclusão de alunos com NEE na sala de aula, pois nesse contexto se torna um facilitador do processo de aprendizagem dos alunos. É importante que o professor não veja os alunos com NEE como um “problema”, e sim, como mais um sujeito que precisa aprender, podendo ter um desenvolvimento efetivo.

Assim, para que a inclusão de alunos com NEE seja efetiva, é fundamental implementar ações e abordagens pedagógicas adequadas. Nesse contexto, surgiu nos Estados Unidos, no final dos anos 1990, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) como uma proposta pedagógica inovadora, oferecendo a possibilidade de criar experiências de aprendizagem inclusivas.

5.1 DESENHO UNIVERSAL PARA APRENDIZAGEM (DUA): A AULA PARA TODOS

Em resposta ao desafio de reformular as práticas pedagógicas com o objetivo de promover a inclusão na educação, emergiu em 1999, nos Estados Unidos, o conceito de *Universal Design for Learning* (UDL), traduzido como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) (Zerbato; Mendes, 2018). A literatura especializada tem destacado os princípios do DUA como instrumentos capazes de fomentar experiências de aprendizagem adequadas e desafiadoras para todos os estudantes, inclusive aqueles com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). Nesse sentido, Marin e Braun (2020, p. 13-14) afirmam que o:

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma perspectiva educacional que se inspirou em princípios ligados a outras áreas, como arquitetura e engenharia, e envolve a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico.

O DUA é, portanto, concebido como um conjunto de estratégias, recursos materiais, arranjos espaciais e organização temporal, com o objetivo de tornar o currículo escolar acessível e, assim, eliminar as barreiras que dificultam a aprendizagem na escola comum.

Nesse contexto, Zerbato e Mendes (2015) apontam que todos os estudantes aprendem de maneira autônoma e participativa, visto que os conteúdos são oferecidos em diversas modalidades, respeitando as particularidades de aprendizagem de cada indivíduo. Dessa forma, em vez de se planejar adaptações específicas para um aluno em particular em determinada atividade, considera-se o uso de abordagens diferenciadas para ensinar o currículo a todos os estudantes.

Os princípios do DUA são delineados por Cast (2011, apud Prais; Rosa, 2017) da seguinte forma: i) Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação, ou seja, apresentar a informação e o conteúdo em diversos formatos para garantir o acesso de todos; ii) Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão; e, iii) Proporcionar Modos Múltiplos de Alto-Envolvimento. Esses aspectos consideram que os estudantes variam na maneira como acessam o currículo escolar, percebem e assimilam informações, agem e expressam seus conhecimentos

ou interesses, bem como em seus interesses e formas de engajamento pessoal. Segundo Nunes e Madureira (2015, p. 140):

Esta abordagem, designada DUA, considera que para promover a aprendizagem é importante que o professor tenha em consideração as redes afetivas, as redes de reconhecimento e as redes estratégicas. O que significa a importância de o docente organizar a intervenção pedagógica equacionando sistematicamente estratégias diversificadas, de modo a assegurar que todos os alunos se sintam motivados para aprender, que todos têm facilidade em aceder e compreender os conteúdos de ensino e, por último, que todos vivenciam experiências de acordo com as suas necessidades e possibilidades de expressão.

Assim, o DUA integra as propostas de um currículo com abordagem inclusiva, pois representa uma forma mais flexível e, pode-se dizer, mais consciente de abordar o planejamento pedagógico e a ação didática. Este caminho pedagógico tem como objetivo considerar os indivíduos de forma plural, respeitando suas individualidades e singularidades, compreendendo tanto suas limitações quanto suas potencialidades, de modo a elaborar práticas inclusivas desde o início. Com esse enfoque, o DUA visa entender o aluno como agente ativo no processo de aprendizagem, onde a escola e os docentes devem fornecer meios para eliminar os obstáculos existentes.

Prais; Stein e Vitaliano (2020) ressaltam que o DUA não se concentra principalmente em tecnologia, mas sim em pedagogia. O aspecto mais revolucionário do DUA é que ele eleva nossas expectativas em relação à educação. Ao invés de considerar os alunos como limitados, questiona-se a limitação dos currículos tradicionais, que muitas vezes são demasiadamente uniformes para permitir que todos os alunos alcancem objetivos educacionais significativos. Com isso, o DUA oferece uma abordagem para projetar ambientes de aprendizagem que sustentam altas expectativas e resultados positivos para todos os estudantes. Apoiando essa visão, Marin e Braun (2020, p. 21) afirmam:

A aplicação do DUA na educação está relacionada à introdução curricular e aos métodos de ensino que aprimoram ensino e aprendizagem para aqueles com limitações, sem a necessidade de adotar intervenções individualistas e adaptações de especialistas.

Entende-se que esta é uma temática ainda emergente no contexto educacional brasileiro. Como então motivar os professores a adotar essa abordagem? Quais são os princípios e diretrizes que facilitam a aplicação do DUA? Meyer, Rose e Gordon (2014) identificam três princípios fundamentais do DUA, que visam oferecer múltiplos meios de: engajamento, representação, ação e expressão. Além disso, os autores destacam três áreas cruciais a serem consideradas na concepção do DUA: a afetiva, a de reconhecimento e a estratégica. Zerbato e

Mendes (2018) exploram o DUA como uma estratégia para a inclusão escolar e apresentam um esquema adaptado da obra de Meyer, Rose e Gordon (2014), que detalha as estratégias do DUA em relação às redes de aprendizado.

A partir dessas perspectivas sobre as redes de aprendizagem e suas estratégias, o DUA estabelece fundamentos significativos (Zerbato; Mendes, 2018; Meyer; Rose; Gordon, 2014). Inicialmente, surge a clássica indagação da sala de aula: “Por que estamos estudando isso? “. Compreender o propósito subjacente à aprendizagem de determinados aspectos implica considerar como engajar os alunos na utilização do conhecimento. Nesse contexto, as redes afetivas são fundamentais, utilizando aspectos emocionais dos estudantes para motivar e envolver, estimulando interesses que facilitem sua aprendizagem.

No processo de ensino, é importante identificar o objeto ou conteúdo de aprendizagem. Para facilitar a compreensão desses conteúdos, utilizam-se as redes de reconhecimento, que abrangem a organização, identificação e compreensão necessárias para o ensino, conforme salientado por Muzzio; Cassano e Góes (2022). O DUA promove maior acessibilidade ao conteúdo ao apresentá-lo de diversas maneiras.

Por fim, considera-se a perspectiva prática da aprendizagem: como ela será realizada. Compreender este ponto permite a orientação de práticas metodológicas de ensino e do processo de avaliação do conhecimento adquirido, incluindo a organização e execução de tarefas e atividades que permitem aos alunos expressar seu conhecimento de múltiplas formas (Marin; Braun, 2020).

No cerne do DUA está a convicção essencial de que as pessoas aprendem de maneiras diversas. No contexto do ensino de Geografia, não deveria ser igualmente assim? Geografia é uma disciplina que explora a compreensão do espaço e das múltiplas interações entre seus atores. Reconhecendo a diversidade desses espaços, é necessário considerar a variedade de indivíduos e os diferentes métodos de aprendizagem que são promovidos (Custódio; Régis, 2016).

Roquejani (2018), em sua dissertação, reflete sobre a adoção do DUA por professores de Geografia e realiza a seguinte análise:

Sendo assim, tendo como alvo a busca por respostas educativas, às quais se realizam através de uma transformação, não somente de pensamento, mas de atitudes profissionais que gerem elementos de acessibilidade, tanto do professor, quanto da escola, conclui-se que este trabalho demonstrou, em vários sentidos, os aspectos benéficos das adequações curriculares e do DUA no ensino da Geografia em contextos inclusivos (Roquejani, 2018, p. 133).

Os princípios do DUA contribuem para o processo de inclusão escolar, beneficiando os alunos com NEE e toda a turma. Aguiar e Duarte (2005) ressalta que várias questões espaciais são parte do cotidiano das pessoas. Nesse sentido, por que não integrar essas experiências vivenciais à sala de aula? Por que não utilizar situações geográficas para enriquecer o ensino? Essa abordagem poderia engajar os estudantes, conforme preconiza um dos princípios do DUA. A Geografia, afirma Aguiar e Costa (2021), abrange a diversidade das experiências humanas na construção do espaço, abordando questões espaciais que são constantemente presentes tanto em escalas globais quanto locais.

Práticas como essas conferem uma concretude aos conceitos abstratos, permitindo aos estudantes compreender o conteúdo a partir de experiências vividas. Como então os conteúdos podem ser representados? Como diferentes linguagens podem ser empregadas na construção do conhecimento? A Geografia dispõe de uma ampla variedade de recursos, que vão desde o clássico e popular mapa até gráficos, imagens, textos, charges e outras formas de linguagem. Essa diversidade visa não apenas facilitar a compreensão dos conteúdos, mas também promover uma leitura mais profunda e crítica do conhecimento.

Através dessas representações, proporciona-se aos alunos o acesso ao currículo. Contudo, “é necessário criar situações em que ele [o aluno] possa confrontar ideias, questionar fatos com argumentação e, ao mesmo tempo, facilitar o acesso a vários gêneros de textos e linguagens” (Castellar; Vilhena, 2010, p. 65-66). Rocco (2017) também enfatiza a importância do uso desses diversos materiais no ensino de Geografia:

Por ser uma ciência diversa, nada mais enriquecedor para a Geografia do que possuir uma variedade de métodos, de recursos que podem e devem ser utilizados para atender às expectativas e às necessidades de todos os alunos. Os recursos visuais são importantes aliados para o ensino de Geografia, mas essa disciplina não deve se limitar a um único tipo de recurso. A oferta de materiais variados, como mapas, maquetes, imagens, textos e outros, que podem ser visuais, táteis, sonoros, mostra-se como condição indispensável no processo de ensino e aprendizagem, em especial de alunos com deficiência nas aulas de Geografia. (Rocco, 2017, p. 128).

Outro ponto crucial diz respeito à avaliação da aprendizagem, ou seja, como os alunos demonstram o que aprenderam. Para permitir que os estudantes expressem e demonstrem sua compreensão e apropriação do conteúdo, o DUA propõe que as avaliações não se limitem a testes escritos e dissertativos, mas que sejam realizadas por meio de diversas formas de expressão. Em relação ao ensino de Geografia, Roquejani (2018, p. 73) destaca que:

Como indicado pelo DUA, existem diversas propostas para se avaliar. As quais não consideram apenas a produção escrita do estudante, mas sim sua participação, engajamento e empenho para desempenhar as tarefas, assim como levam em conta sua participação oral e interação. Mas que, sobretudo, devem dar possibilidades para cada estudante expressar suas competências.

Além disso, o DUA atua para superar essas barreiras no ensino e promover a equidade no ensino de Geografia, enfatizando a valorização da diversidade. A aplicação do desenho universal na educação deve ser vista como um meio para minimizar disparidades e celebrar a variedade, proporcionando uma ampla gama de opções e possibilidades tanto para ensinar quanto para aprender. É essencial que o DUA seja concebido e implementado como um sistema que privilegie a diversidade de formas de construir o conhecimento dos estudantes, em vez de focar apenas em adaptações e exceções (Rocco, 2017).

Através das contribuições oferecidas pelo DUA, surgem diversas possibilidades de aplicação na sala de aula. Em relação ao ensino de Geografia, Ascensão e Valadão (2017) destacam os benefícios do uso da Taxonomia de Bloom para fortalecer os processos cognitivos na construção do raciocínio geográfico, especialmente na análise da espacialidade dos fenômenos. Entre esses benefícios, destaca-se a identificação dos movimentos cognitivos necessários para que os estudantes desenvolvam desde a familiarização com o conteúdo até o seu aprofundamento teórico-prático.

Portanto, o DUA representa uma oportunidade para os professores refletirem sobre suas práticas e desenvolverem novas abordagens em sala de aula. Reconhecidamente, a mudança não ocorre de imediato, mas surge através de uma reflexão crítica e da construção de um currículo acessível que possa incluir todos os alunos na sala de aula. Valorizar as diversas formas de aprendizado dos indivíduos significa promover um ambiente mais equitativo.

5.2 APRENDIZAGENS DOCENTES NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA

A partir deste momento, serão analisadas as respostas buscando compreender como os professores, ao ensinar geografia, incorporam práticas, conhecimentos e reflexões que promovem uma educação mais acessível e equitativa. Assim, considerando que na escola não existem projetos que auxiliem os docentes na promoção da inclusão de alunos com NEE em salas regulares, questionou-se como os docentes descrevem a ação pedagógica para promover a inclusão de alunos com NEE nas aulas.

Docente 1 - Anteriormente não tive contato com estudantes com NEE, somente há 2 meses vivencio essa realidade na prática. Com isso, ainda estou em adaptação nesse

tipo de ensino aprendizagem inclusiva, havendo muitos aspectos metodológicos a melhorar.

Docente 2 - A Educação Inclusiva atualmente é de fundamental importância para possibilitar uma educação de qualidade sem nenhuma distinção ou preconceito. Nas aulas de Geografia em particular procuro compreender a necessidade de cada aluno, suas maiores dificuldades e desafios para assimilação da aprendizagem e a partir disso, desenvolvo um trabalho utilizando as estratégias mais adequada a cada educando, como por exemplo com utilização de imagens, fotos e figuras que trazem um despertar na percepção visual do aluno; também possibilitando a aprendizagem através dos desenhos elaborados e coloridos pelos próprios estudantes. Utilizando os recursos digitais, como data show, por exemplo; explorando as imagens a partir de slides, bem como filmes e vídeos, uma vez que são instrumentos que já fazem parte da vida de crianças e adolescentes na atualidade.

O Docente 1, ao relatar sua experiência com alunos com NEE, transmite a sensação de imersão recente nesse contexto. A menção de que a prática inclusiva é algo que está sendo vivenciado há apenas dois meses aponta para uma fase de adaptação e aprendizagem. Assim, é preciso considerar, conforme apontado por Oliveira (2024), que a transição para uma abordagem inclusiva pode ser desafiadora para docentes, especialmente quando se trata de um contexto novo ou quando faltam formações específicas. O conceito de “adaptação metodológica” mencionado pela docente é reflexo de um processo de aprendizagem que requer tempo, reflexão e ajustes pedagógicos contínuos.

Dessa forma, a docente se vê diante de um cenário em que há a necessidade de modificar suas práticas em termos de estratégias bem como a sua própria postura frente à diversidade. Como afirma Mantoan (2003), o ensino inclusivo não se resume à adaptação de conteúdos, mas exige uma mudança na própria concepção de educação, na qual a heterogeneidade dos alunos é vista como uma riqueza que fortalece o processo de aprendizagem de todos. Essa mudança, como sugere o relato da docente, é um longo caminho marcado pela transformação do fazer pedagógico e pela superação de concepções de exclusão que perduram em muitas instituições de ensino.

O Docente 2, por sua vez, apresenta uma abordagem mais consolidada em relação à educação inclusiva, o que pode estar ligado aos seus mais de 20 anos na docência. Ao falar sobre a utilização de recursos multimodais como imagens, vídeos, slides e recursos digitais, o docente demonstra compreensão das necessidades sensoriais e cognitivas dos alunos com deficiência. Além disso, a utilização de diferentes recursos pedagógicos, como o “despertar na percepção visual” por meio de imagens e a promoção da expressão criativa através de desenhos elaborados pelos alunos, é uma estratégia reconhecida como uma forma de proporcionar múltiplas formas de acesso ao conhecimento, conforme defendido por Brito; Ferreira e Silva (2023).

A adequação dos métodos de ensino às necessidades específicas de cada aluno, enfatizada pelo Docente 2, é um ponto central na promoção de um ensino inclusivo uma vez que essa personalização da aprendizagem vai ao encontro do que foi defendido por autores como Kauffman et al. (2018), que afirma que o ensino inclusivo deve ser caracterizado pela flexibilidade nas abordagens as quais devem ser ajustadas conforme as características dos estudantes. A utilização de recursos digitais e multimídia também é uma estratégia, uma vez que esses materiais favorecem a contextualização do conteúdo e aumentam a interação dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e acessível.

Por outro lado, a integração de tecnologias, criatividade e diversidade de recursos pedagógicos, caracteriza uma visão pedagógica que busca atender às necessidades dos alunos ao passo que também reconhece e valoriza suas capacidades, ao contrário de uma abordagem baseada apenas na compensação de suas dificuldades. Como menciona Mantoan (2006), a educação inclusiva deve ser pensada de forma a maximizar o potencial de aprendizagem de todos os alunos, sem segregá-los ou tratá-los como seres passivos no processo educativo.

Ao contrastar as respostas de ambos os docentes, é possível perceber que, enquanto o Docente 1 está em um processo de adaptação e aprendizado, o Docente 2 já compreende de forma mais clara as exigências e as possibilidades do ensino inclusivo. Isso não significa, contudo, que o primeiro docente esteja em uma posição de inferioridade. Pelo contrário, o fato de estar vivenciando a inclusão de forma mais recente indica que sua prática pedagógica está em um processo de reconfiguração constante, o que é um aspecto importante da formação continuada de professores.

Ressalta-se que na fala do Docente 2, é possível perceber indícios da aplicação do DUA, mediante o uso de múltiplos recursos, estratégia que é característica da referida abordagem. Além disso, ao mencionar o uso de desenhos elaborados pelos próprios estudantes, o professor está proporcionando um meio de expressão mais inclusivo, permitindo que os alunos demonstrem sua compreensão de forma criativa e adaptada às suas necessidades. A ênfase na utilização de recursos digitais também aponta para a busca por uma abordagem que favoreça a interação e o engajamento de todos os alunos, independentemente de suas limitações, alinhando-se aos princípios do DUA de criar um ambiente de aprendizagem acessível e flexível.

Destarte, as respostas dos dois professores à pergunta seguinte, que questiona se a inclusão de alunos NEE enriquece o aprendizado de todos os alunos desponha uma compreensão da importância da inclusão bem como percepções críticas sobre como essa prática afeta as dinâmicas educacionais no contexto da sala de aula, como se pode notar nas respostas abaixo:

Docente 1 - Sim, os alunos sem NEE aprendem a trabalhar em equipe com os alunos com NEE, aprendendo a ter paciência e a ajudar com as dificuldades, promovendo o respeito para com as diferenças, contribuindo para o convívio em sociedade.

Docente 2 - Sim, pois todas as pessoas têm características e habilidades diferentes. E a inclusão na sala de aula com certeza amplia a criatividade e melhorara significativamente o processo de ensino aprendizagem; e neste sentido, enriquece o aprendizado de todos os educandos.

É visível que a Docente 1, ao afirmar que a inclusão de alunos com NEE contribui para o aprendizado de todos, faz uma reflexão sobre o valor da convivência com a diversidade. Sua resposta ressalta, ainda, a importância de habilidades interpessoais, como a paciência, a solidariedade e o respeito às diferenças. Ademais, a docente 1 menciona o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em equipe, uma competência essencial tanto no ambiente escolar, quanto na vida em sociedade. A inclusão, assim, não é vista apenas como um benefício para o aluno com NEE, mas como uma oportunidade para todos os estudantes aprenderem a conviver e a colaborar com as diferenças.

Esse ponto de vista ecoa nas palavras de Mantoan (2003), que enfatiza a educação inclusiva como uma oportunidade única de formar cidadãos mais empáticos e conscientes de sua responsabilidade social. A docente reconhece que a convivência com alunos com NEE promove uma aprendizagem aprofundada, que transcende o conteúdo curricular e forma cidadãos preparados para o mundo real, onde a diversidade é uma constante.

Ao promover o respeito às diferenças, o docente coloca em prática um dos pilares fundamentais da educação inclusiva: a valorização das individualidades, não como obstáculos, mas como elementos enriquecedores que fortalecem o processo de socialização. É precisamente essa capacidade de trabalhar as habilidades sociais, como a cooperação e o respeito mútuo, que contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, algo que, segundo Perrenoud (1999), deve ser o cerne de qualquer prática pedagógica inclusiva.

O Docente 2 também valida, com vigor, a ideia de que a inclusão enriquece o aprendizado de todos os alunos, mas sua argumentação enfatiza um aspecto específico da educação: a ampliação da criatividade. Ele sustenta que a diversidade de características e habilidades dos alunos enriquece o processo de ensino-aprendizagem, pois, ao trabalhar com alunos com necessidades especiais, os professores são desafiados a adotar abordagens mais criativas e inovadoras a fim de garantir que todos tenham acesso ao conteúdo.

O docente, portanto, reconhece que a inclusão beneficia os alunos com NEE bem como também desperta a necessidade de inovação pedagógica que, por sua vez, favorece todos os alunos na sala de aula. Essa ideia está em consonância com os estudos de Santos et al. (2024),

que defendem que a diversidade de formas de aprendizagem proporciona uma oportunidade para que os educadores explorem métodos pedagógicos mais flexíveis e adaptados às diferentes necessidades dos estudantes.

Ademais, ao afirmar que a inclusão “melhora significativamente o processo de ensino-aprendizagem”, o docente faz uma conexão entre a presença de alunos com NEE e a criação de um ambiente educacional mais dinâmico, colaborativo e inovador. Nesse sentido, a inclusão não é vista como um mero “ajuste” ou “adaptação”, mas como um motor de transformação pedagógica que beneficia a todos, pois amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem.

Pode-se inferir, com isso, que ambas as respostas convergem para a percepção de que a inclusão, longe de ser um desafio ou uma carga adicional, é um catalisador de transformação pedagógica e social. Inclusive, a Docente 1 traz à tona a dimensão social da inclusão, enfatizando o desenvolvimento de competências interpessoais e valores fundamentais, como respeito e empatia, enquanto o Docente 2 destaca a criatividade e inovação como pilares da inclusão no processo de ensino-aprendizagem.

De fato, como menciona Mantoan (2003), a inclusão de alunos com deficiências é uma oportunidade de enriquecer o ensino de todos os alunos, pois coloca em evidência a importância da diversidade não como um desafio, mas como um elemento enriquecedor da prática educativa.

É importante salientar que, dos dois professores, somente o Docente 2 alegou ter recebido formação/capacitação em educação inclusiva. A experiência da Docente 1, portanto, revela a realidade de muitos professores que, ao ingressarem no ambiente escolar, não possuem, em muitos casos, uma preparação adequada para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos. Este aspecto, infelizmente, ainda é uma marca de muitas instituições de ensino, onde a educação inclusiva é tratada, muitas vezes, de forma marginalizada, ou, na melhor das hipóteses, com uma formação posterior, e não como parte integrante do currículo pedagógico inicial.

Como afirma Fermin et al. (2024), a implementação da educação inclusiva deve ser encarada como uma construção contínua e dinâmica, na qual a formação do educador não se limita ao conteúdo técnico, mas também envolve a construção de uma atitude inclusiva, que valorize a diversidade e busque constantemente ajustar as metodologias e estratégias de ensino para atender a todos os alunos. A falta de formação inicial específica em Educação Inclusiva, portanto, não é uma barreira intransponível, mas um ponto de partida para um processo de desenvolvimento profissional que deve ser apoiado pelas instituições educacionais.

Nessa perspectiva, Mantoan (2003, p. 42) ressalta que “ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”.

Sendo assim, questionou-se ainda quais estratégias ou recursos os docentes utilizam para adaptar as aulas para atender as necessidades individuais dos alunos.

Docente 1 - O principal aspecto que utilizo diz respeito à adaptação do método de ensino, assim como, dos materiais utilizados em aula. Para isso, busco inserir nas aulas atividades dinâmicas, como jogos de perguntas, de palavras e imagens; materiais impressos com atividades contendo o conteúdo de forma resumida; utilização de ilustrações para facilitar o entendimento do conteúdo e vídeos didáticos em forma de animação. Um exemplo de metodologia utilizada com sucesso foi a utilização de jogos da memória em grupos, contendo pares de cartas. Em uma carta havia uma figura ou um esquema e na outra carta o conceito representado na imagem. Nessa dinâmica todos os alunos, independentemente de suas habilidades, conseguiram trabalhar em grupo, além de trabalharem a memória e revisar o conteúdo explicado em aulas anteriores.

Docente 2 - Dentre as inúmeras estratégias existentes no processo de ensino aprendizagem na educação inclusiva, faço uso dos recursos digitais, como data show, por exemplo; explorando as imagens a partir de slides, bem como filmes e vídeos.

Com isso, a resposta do Docente 1 evidencia uma postura prática e consciente quanto à necessidade de adaptação das metodologias de ensino e dos materiais utilizados para garantir a inclusão dos alunos com NEE, destacando a importância da utilização de atividades dinâmicas e materiais diversificados, como jogos de palavras, imagens e vídeos, para tornar o conteúdo mais acessível.

O fato de a Docente 1 mencionar a utilização de ilustrações e resumos, juntamente com atividades que promovem a revisão de conteúdo, indica uma tentativa de adaptar o conteúdo à diversidade de ritmos e necessidades de aprendizagem dos alunos, respeitando as diferentes formas de apreensão do conhecimento, como também atendem à recomendação de Mantoan (2006), que enfatiza a necessidade de flexibilidade nos métodos de ensino, de modo a proporcionar condições de aprendizagem equitativas para todos os alunos.

Outro ponto importante a ser destacado é a utilização de jogos educativos posto que a escolha por atividades interativas e colaborativas, em que todos os alunos, independentemente de suas habilidades, podem participar, corrobora com Resende et al. (2024) para quem a inclusão trata-se de criar um ambiente que favoreça a interação social e o desenvolvimento de competências cognitivas, promovendo o aprendizado de forma coletiva e contextualizada.

A resposta do Docente 2, por sua vez, enfatiza o uso de recursos digitais, como o data show, e a exploração de imagens e vídeos, como ferramentas importantes na adaptação das

aulas para os alunos com NEE. Embora o uso de recursos digitais seja um ponto positivo, pois promove multimodalidade e diversificação de meios de ensino, a resposta carece de um aprofundamento maior quanto às estratégias específicas para atender às necessidades individuais dos alunos. O uso de imagens e vídeos, embora eficaz para estimular a percepção visual, especialmente em alunos com deficiência visual parcial ou surdez, não explora, por exemplo, outras modalidades sensoriais, como o tato ou a audição, que podem ser relevantes para garantir a acessibilidade plena. Contudo, é importante salientar que em respostas anteriores, o professor tenha mencionado a diversificação de estratégias.

Por fim, questionou-se se os docentes gostariam de compartilhar mais alguma informação ou comentário sobre a sua ação pedagógica para inclusão de alunos com NEE.

Docente 1 - Minha ação pedagógica também busca incentivar a autonomia dos alunos com NEE, onde durante as atividades é dado um suporte, mas permitindo que eles realizem as tarefas de forma independente, dentro de suas capacidades, buscando desenvolver em um ambiente que respeite suas individualidades e promova seu potencial máximo.

Docente 2 - Acredito que já avançamos muito no processo da inclusão, mas, são necessárias mais capacitações para os profissionais que exercem a função de educar com qualidade e excelência.

A resposta da Docente 1 é marcante por sua ênfase na autonomia dos alunos com NEE ao afirmar que sua ação pedagógica busca incentivar a autonomia que, conforme destacado por Cruz; Nascimento e Viana (2019), não é um fim isolado, mas um processo que deve respeitar as limitações e as capacidades de cada aluno, criando um ambiente de aprendizagem que favoreça o seu potencial máximo. Este compromisso com a autonomia reflete uma compreensão de que a inclusão não se trata somente de adaptar o conteúdo ou os recursos, mas de empoderar os alunos a se tornarem agentes ativos de sua aprendizagem.

Ademais, a ênfase da Docente 1 em oferecer suporte durante as atividades, ao mesmo tempo em que permite que os alunos realizem as tarefas de forma independente dentro de suas capacidades, destaca uma abordagem que busca o equilíbrio entre o acolhimento e a independência. Salienta-se que Mantoan (2006) propõe a inclusão como sendo uma prática pedagógica que deve promover a autonomia, o empoderamento e o desenvolvimento das potencialidades de cada aluno. É um processo que envolve a construção de confiança no aluno, ao mesmo tempo que respeita suas limitações e valoriza suas capacidades.

A concepção de autonomia aqui apresentada também se alinha com os princípios do DUA, que defende a criação de ambientes que permitam múltiplas formas de participação e engajamento, sempre respeitando a individualidade dos alunos, conforme salientado por

Barahona (2023). Ao possibilitar que cada aluno realize tarefas dentro de suas capacidades, o professor oferece acessibilidade e autonomia, que é um dos maiores objetivos da inclusão escolar

Destarte, a resposta do Docente 2 traz uma reflexão sobre os avanços no processo de inclusão, reconhecendo os progressos já alcançados, mas também destacando a necessidade de capacitação contínua dos profissionais que atuam na educação. A visão de que a educação inclusiva tem avançado, mas carece de mais investimentos em capacitação profissional, evidencia uma consciência crítica sobre a necessidade de formação contínua dos docentes. Embora a prática pedagógica tenha evoluído, o docente aponta que a verdadeira qualidade e excelência educacional só serão alcançadas com a formação especializada e contínua dos educadores, o que, sem dúvida, é um ponto importante para o êxito da inclusão no contexto escolar.

A preocupação do docente com a formação contínua dos professores é uma crítica válida e pertinente. A literatura especializada, como Batisti et al. (2022), aponta que, para uma verdadeira inclusão, é imprescindível que os profissionais da educação estejam devidamente preparados para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos. Destarte, Mantoan (2003, p. 44) enfatiza que:

Como se considera o professor uma referência para o aluno, e não apenas um mero instrutor, a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão. Assim sendo, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino. Assim como qualquer aluno, os professores não aprendem no vazio. Por isso, a proposta de formação parte do “saber fazer” desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional.

Portanto, a formação contínua permite que o educador desenvolva competências tanto em termos de conhecimento técnico quanto em habilidades emocionais e sociais, essenciais para criar ambientes inclusivos e respeitosos. Para Rios; Silva e Silva (2020), a carência de capacitação continua sendo um dos maiores desafios no Brasil e em muitos outros países, uma vez que a formação inicial nem sempre oferece as ferramentas adequadas para lidar com a diversidade na sala de aula.

Além disso, o Docente 2 também destaca o fator da qualidade educacional. O que se percebe aqui é uma visão mais pragmática sobre a educação inclusiva, que reconhece os avanços já feitos, mas ainda vê a necessidade de mais apoio institucional e de formação continuada para que a inclusão se efetive de maneira plena e satisfatória. A falta de uma melhor capacitação pode ser um fator limitante, não só no que diz respeito às metodologias utilizadas,

mas também no que tange à postura ética e ao comprometimento emocional dos educadores com a valorização da diversidade.

Salienta-se que a comparação entre as respostas dos dois docentes sugere perspectivas complementares, mas também evidenciam alguns contrastes. A Docente 1, por exemplo, mostra um compromisso maior com a autonomia e a prática pedagógica direta, ao passo que o Docente 2 foca na formação profissional contínua como chave para o sucesso da educação inclusiva. Ambos, no entanto, reconhecem o valor da individualização da aprendizagem, embora o Docente 1 adote uma postura mais prática e imediata em relação ao desenvolvimento da autonomia dos alunos e o Docente 2 trate a inclusão de uma forma mais estrutural, com ênfase na capacitação dos educadores.

Ambas as respostas apontam ainda para o reconhecimento de que a educação inclusiva não é uma prática simples ou rápida de implementar, mas sim um processo contínuo, que demanda reflexão constante sobre as necessidades dos alunos e sobre a qualificação do educador. Como destaca Mantoan (2003), para que a educação inclusiva seja de fato eficaz, ela deve envolver uma prática pedagógica reflexiva, adaptada às realidades da sala de aula, e, principalmente, a formação contínua dos profissionais que nela atuam.

Em suma, ao longo de suas respostas, os professores claramente compartilham estratégias e recursos pedagógicos utilizados ao passo que delineiam, ainda que de forma implícita, os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com NEE e dos alunos sem NEE. Nos relatos, há uma constante ênfase na interação e colaboração entre alunos com e sem NEE. Essa interação, por conseguinte, parece ser o ponto de partida para uma mudança no processo de ensino e aprendizagem, em que as habilidades socioemocionais e cognitivas dos alunos são ampliadas.

O Docente 1 destaca, por exemplo, em uma de suas falas, que os alunos sem NEE aprendem a trabalhar em equipe com seus colegas com NEE, desenvolvendo paciência, respeito às diferenças e a empatia. Esses aprendizados são, em si, elementos para o convívio social e para o desenvolvimento de competências essenciais no mundo contemporâneo, onde a convivência com a diversidade é uma constante.

Neste contexto, é possível perceber que os alunos sem NEE têm a oportunidade de aprender sobre diversidade e de construir habilidades de convivência respeitosa. Essa experiência contribui para a ampliação das perspectivas dos alunos, enriquecendo suas habilidades sociais e emocionais, ao passo que os alunos com NEE recebem um suporte mais individualizado e dinâmico, o que favorece a construção de uma identidade positiva em relação às suas próprias capacidades.

O Docente 1 também mencionou a autonomia como um dos pilares de sua prática pedagógica. A autonomia dos alunos com NEE é trabalhada de maneira que respeita suas limitações, mas também busca desenvolver sua independência, promovendo um aprendizado que vai além da simples adaptação de conteúdo. Cruz; Nascimento e Viana (2019) apontam que alunos, ao realizarem tarefas de forma independente, dentro de suas capacidades, aprendem a confiar em suas habilidades, elemento essencial para o desenvolvimento da autoconfiança e autonomia cognitiva. Assim, empoderar os alunos para que realizem suas próprias tarefas, proporciona uma possibilidade de aprendizagem e os prepara para a vida em sociedade, onde a autonomia e o autocontrole são habilidades cruciais.

Além disso, o Docente 2, ao utilizar recursos diversificados possibilita inúmeras possibilidades de oferecer uma experiência multimodal de aprendizagem, priorizando diferentes canais de percepção, favorecendo a diversidade de aprendizagem e assegurando que os alunos, independentemente de suas NEE, tenham a possibilidade de acessar o conteúdo de maneiras distintas. Para Dalmonech et al. (2022), os alunos com NEE, ao serem expostos a diferentes formas de representação, podem, muitas vezes, encontrar o meio mais adequado para seu próprio processo de aprendizagem.

Outro ponto interessante e que permeia tanto as respostas da Docente 1 quanto do Docente 2 é a importância das habilidades socioemocionais no processo de aprendizagem dos alunos. De acordo com Farias; Araújo e Chaves (2018), no trabalho com alunos com NEE, os professores transmitem conteúdos acadêmicos e fomentam um ambiente que contribui para o desenvolvimento de competências como resiliência, paciência, empatia, tolerância e autocontrole. Os alunos, por outro lado, ao aprenderem a conviver com as diferenças, aprimoram sua capacidade de colaboração e solução de conflitos, habilidades cada vez mais demandadas no contexto social e profissional.

Por fim, ao refletir sobre a aprendizagem docente na educação geográfica inclusiva, é fundamental considerar a relação entre a capacitação docente e o aprendizado dos alunos. O Docente 2 aponta, de forma muito pertinente, que a capacitação contínua dos educadores é essencial para a criação de um ambiente inclusivo e eficiente. A formação dos professores, com foco em aspectos técnicos e pedagógicos da inclusão, se traduz em um aperfeiçoamento das estratégias de ensino, o que, por sua vez, se reflete diretamente nas aprendizagens discentes. Inclusive, conforme aponta Guimarães et al. (2023), com a evolução das metodologias e o desenvolvimento das competências docentes, os alunos com NEE se beneficiam de abordagens cada vez mais personalizadas e eficazes, e, conseqüentemente, ampliam seu repertório de aprendizado cognitivo e socioemocional.

5.3 EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA: PROPOSTAS REFLEXIVAS PARA A INCLUSÃO

A inclusão na educação é um dever ético e político para a formação de uma sociedade mais justa, particularmente no contexto da educação geográfica, que permite reflexões sobre diversidade e cidadania. Porém, para isso a ação pedagógica inclusiva requer uma capacitação constante, a utilização de tecnologias adaptadas e o suporte de políticas públicas que garantam uma infraestrutura apropriada para as instituições de ensino. Através dessas ações, podemos tornar o ambiente escolar um local acolhedor, que aprecia a diversidade e garante o direito universal à educação.

Dessa forma, apresenta-se algumas propostas (Folder – Apêndice II) que podem contribuir para a promoção da inclusão buscando conectar ações pedagógicas ao avanço de políticas públicas de inclusão, combinando capacitação de professores, recursos adaptados e práticas de colaboração entre a comunidade escolar.

É relevante destacar que as sugestões foram elaboradas com base nas percepções e experiências dos professores de Geografia entrevistados, evidenciando os desafios e possibilidades no processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE). Essas sugestões visam aprimorar as ações pedagógicas, fortalecendo a relação entre docentes, gestores e políticas públicas, para criar um ambiente educacional mais inclusivo e acessível.

Portanto, para atender as necessidades identificadas e promover a inclusão educacional no ensino de Geografia, foram delineadas as seguintes propostas:

- **Formação continuada dos Professores:** Incentivar formações regulares sobre métodos inclusivos, focando em estratégias práticas para atender os Alunos com Necessidades Específicas (NEE), que incluem a utilização de Libras, tecnologias assistivas e métodos de adaptação de materiais;
- **Comunicação direta entre a equipe escolar:** Manter constante troca de informações entre a comunidade escolar - professores, equipe de apoio e coordenação – acerca do perfil dos alunos NEE, assegurando um planejamento prévio e ações mais precisas;
- **Desenvolvimento de materiais didáticos inclusivos:** Elaborar recursos pedagógicos que atendam às diversas necessidades dos alunos, por exemplo, mapas táteis, vídeos com legendas e narração, e jogos educativos que promovam a inclusão de todos;

- **Aplicação do Design Universal para a Aprendizagem (DUA):** Elaborar aulas com base no DUA, proporcionando diversas maneiras de representação, envolvimento e expressão, visando atender as particularidades de cada aluno.
- **Aprimoramento do ensino colaborativo:** Estimular a colaboração entre professores regulares e especializados, estabelecendo um ambiente de trocas de experiências que promova o cuidado apropriado aos alunos com NEE;
- **Ampliação e aperfeiçoamento do AEE:** Aprimorar as condições das Salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), assegurando recursos tecnológicos e materiais, bem como treinamento específico para os profissionais que trabalham nesse ambiente;
- **Incentivo à cultura de inclusão na comunidade escolar:** Realizar eventos e projetos que envolvam toda a comunidade escolar, conscientizando sobre a relevância da inclusão e incentivando a interação entre alunos com e sem NEE;
- **Promoção da autonomia dos alunos com NEE:** Realizar atividades que combinem apoio e autonomia, tais como projetos de pesquisa orientada e trabalhos em grupo, considerando o ritmo individual e fortalecendo sua autoestima;
- **Acompanhamento e avaliação das práticas inclusivas:** Implementar um processo constante de avaliação das ações pedagógicas inclusivas, com o objetivo de detectar obstáculos e sugerir melhoras com base nas observações de professores, alunos e famílias;
- **Criação ou ampliação de políticas públicas locais:** Procurar o desenvolvimento e implementação de políticas educacionais que proporcionem apoio financeiro para a compra de materiais didáticos e a contratação de monitores e profissionais capacitados para acompanhar alunos com NEE.

Compreende-se que a implementação de uma educação geográfica inclusiva requer um esforço conjunto entre toda a comunidade escolar, e principalmente da instância governamental. Apenas através da cooperação entre os diversos participantes da educação poderemos fomentar uma educação transformadora, que garanta a inclusão e o crescimento de todos os alunos.

Espera-se que as sugestões apresentadas funcionem como propostas reflexivas não só para a escola em questão, mas para todas as instituições de ensino que desejem implementar uma educação inclusiva. Ao levar em conta as experiências dos professores e associá-las a ações pedagógicas efetivas, o objetivo é fomentar práticas que garantam a autonomia e o crescimento

integral de todos os estudantes. Portanto, este material fornece subsídios para que outras instituições de ensino possam adaptar e implementar as sugestões, expandindo a possibilidade de uma educação transformadora e justa.

Assim, essas propostas não apenas atendem às necessidades locais, mas também representam uma contribuição relevante para a construção de um modelo pedagógico inclusivo que pode ser replicado em diferentes contextos educacionais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações pedagógicas do professor de Geografia assumem um protagonismo importante na promoção da inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) na escola municipal de Bom Jesus - PB posto que, a partir da análise realizada, tornou-se evidente que essas práticas moldam, de maneira decisiva, o processo de ensino e aprendizagem, tanto para os alunos com NEE quanto para os demais, ao criar um ambiente educacional que valoriza a diversidade e exalta o respeito às diferenças. Com isso, pode-se afirmar que o papel do docente transcende a mera transmissão de conteúdos geográficos, ao incorporar a responsabilidade de construir um espaço inclusivo, onde todos os alunos possam desenvolver plenamente suas potencialidades.

No decorrer da entrevista, os professores evidenciam um empenho notável em adaptar suas metodologias, integrando recursos tecnológicos, atividades dinâmicas e estratégias interativas que contemplam as necessidades individuais de seus alunos. Essa personalização das práticas pedagógicas exprime compreensão da importância de tornar o ensino de Geografia acessível, independentemente das limitações físicas, sensoriais ou cognitivas dos estudantes. Além disso, a valorização da autonomia dos alunos com NEE sublinha a relevância de estabelecer um ambiente educacional que, além de acolher, empodere, preparando-os para uma participação ativa na sociedade e fortalecendo sua confiança e autoestima.

Destarte, embora os avanços nas práticas pedagógicas inclusivas sejam perceptíveis, evidencia-se ainda desafios persistentes, especialmente no que concerne à formação contínua dos docentes. A necessidade de capacitações específicas, que aprofundem as competências dos professores para lidar com a diversidade em sala de aula, constitui um aspecto relevante neste cenário. Essa formação, além de enriquecer as práticas atuais, ampliaria substancialmente o impacto das ações pedagógicas inclusivas, assegurando que o ensino seja realizado com excelência e equidade.

Outro ponto a ser destacado é o impacto positivo da inclusão escolar sobre todos os alunos. As interações promovidas em um ambiente inclusivo fomentam o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como empatia, paciência e respeito mútuo, além de estimular a colaboração e o trabalho em equipe. Tais vivências sobrepõem o aprendizado acadêmico, formando cidadãos mais conscientes e habilitados a conviver e prosperar em uma sociedade diversa.

Portanto, as ações pedagógicas dos professores de Geografia são primordiais para a inclusão de alunos com NEE pois, ao adotar práticas que honram as singularidades de cada

estudante, promovem um processo de ensino que é, simultaneamente, acessível e transformador. Contudo, para que a inclusão atinja plenamente seu potencial, torna-se imprescindível o investimento contínuo na capacitação docente, na provisão de recursos pedagógicos e no fortalecimento do suporte institucional. Assim, a Educação Geográfica Inclusiva consolida-se como um instrumento de transformação social, contribuindo para uma sociedade mais equitativa e justa.

Salienta-se também que a reflexão sobre as políticas e leis de inclusão trouxe à tona um arcabouço normativo sustentado por marcos como a Declaração de Salamanca e a Constituição Federal de 1988, além de legislações complementares, como a LDBEN e o Plano Nacional de Educação. Apesar dessa sólida base legal, sua execução ainda enfrenta obstáculos, especialmente no nível local. No município de Bom Jesus, as ações relacionadas à inclusão permanecem limitadas, indicando a necessidade urgente de alinhar as políticas públicas às práticas escolares para assegurar a implementação efetiva das diretrizes inclusivas.

No tocante à avaliação dos recursos e capacitações disponíveis, constatou-se uma deficiência marcante pois, embora os docentes demonstrem criatividade e dedicação ao adaptar suas metodologias, essas iniciativas muitas vezes carecem de suporte técnico e de capacitações específicas o que reforça a necessidade de uma formação continuada que contemple, de forma integrada, os desafios teóricos e práticos da inclusão. Além disso, a escassez de recursos tecnológicos e pedagógicos especializados constitui uma barreira para a aplicação plena de práticas inclusivas, especialmente no contexto da Educação Geográfica.

Evidencia-se como resultado prático deste estudo, a elaboração de propostas com o objetivo de promover a inclusão no ensino de Geografia. Estas sugestões englobam a formação contínua de professores, o desenvolvimento de recursos pedagógicos inclusivos, a aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a intensificação do ensino colaborativo. Adicionalmente, propõe-se expandir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e fomentar uma cultura de inclusão no ambiente escolar. Essas medidas não apenas satisfazem as demandas identificadas no cenário local, como também têm a capacidade de serem aplicadas em variados contextos educacionais, auxiliando na promoção de uma educação inclusiva efetiva.

Por fim, as discussões aqui apresentadas sublinham que a promoção de uma educação inclusiva não deve ser delegada exclusivamente ao professor, mas deve ser um esforço conjunto que envolva gestores, famílias e políticas públicas bem estruturadas. A concretização da inclusão plena exige o compromisso permanente com a transformação do ambiente escolar, tanto no aspecto físico quanto no pedagógico. Assim, este estudo contribui para aprofundar a

compreensão acerca das ações pedagógicas inclusivas no ensino de Geografia, delineando caminhos promissores para que a escola municipal de Bom Jesus, e quiçá outras, avance em direção a uma educação equitativa, acessível e transformadora.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, J. S. de; DUARTE, E. Educação inclusiva: um estudo na área da educação física. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 02, p. 223-240, 2005.
- AGUIAR, P. R; COSTA, F. W. D. O ensino de geografia na perspectiva da educação inclusiva no Instituto Federal do Triângulo Mineiro–campus Patrocínio-MG. **Estudos Geográficos: Revista Eletrônica de Geografia**, v. 19, n. 3, p. 26-47, 2021.
- AINSCOW, M. **Understanding the development of inclusive schools**. London: Falmer Press. 2000.
- ALENCAR, Diego Pinheiro. Educação E Neoliberalismo: o caso do projeto escola sem partido. **Revista brasileira de educação em geografia**, v. 7, n. 14, p. 127-140, 2017.
- ALMEIDA, A. A. L.; DAMACENO, M. F. O neoliberalismo e a educação brasileira: a qualidade total em questão. **Revista Educação-UNG-Ser**, v. 10, n. 2, p. 40-46, 2015.
- ALMEIDA, J. P.; et. al. Uma Reflexão acerca do Ensino de Geografia e da Inclusão de Alunos Surdos Em Classes Regulares. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 3, n. 5, p. 98-118, Jan/Jun. 2013.
- ANDRADE, B. C.; VIDAL, E. M. O papel dos monitores nas políticas de educação em tempo integral no Brasil. **Revista Exitus**, v. 13, p. e023049-e023049, 2023.
- ASCENÇÃO, V. O.; VALADÃO, R. C. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 7, n. 14, p. 05-23, 2017.
- BALBINOT, A.; HAUBERT, A. Análise de série histórica de dados da educação especial no estado da Paraíba/Brasil. **Revista Interdisciplinar de Promoção da Saúde**, v. 1, n. 4, p. 233–241, 4 out. 2018.
- BANDEIRA, J. J. P.; **Educação inclusiva: a realidade da EMEIF Maria do Carmo Gonçalves – Bom Jesus – PB**. 2017. 63 f. Monografia (Licenciatura em Geografia) – Universidade Federal de Campina Grande, Cajazeiras, 2017.
- BARAHONA, Y. H. Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) en los espacios formativos de las personas adultas. **Revista Arjé**, v. 6, n. 1, p. 1-17, 2023.
- BATTISTI, A. V. et al. A importância da formação dos profissionais para a inclusão de alunos com necessidades alimentares especiais. **Educação**, p. e52/1-15, 2022.
- BEHRING, E. R. Notas sobre a organização política e sindical dos Assistentes Sociais. **Praia vermelha**, v. 22290, p. 97, 2013.
- BERSCH, R; MACHADO, R. **Conhecendo o aluno com deficiência física**. In: SCHIRMER, Carolina et al. Atendimento Educacional Especializado: deficiência física. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BEZERRA, A. L. Geografia e Educação Inclusiva. **Revista Educação Geográfica em Foco**, [S.l.], v. 4, n. 8, oct. 2020. ISSN 2526-6276.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976> Acesso em: 25/11/ 2023.

BORGES, F. O.; BARBOSA, M. V. Discursos e imagens: a inclusão no ensino superior e o olhar discente para si e para o outro. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 23, n. 1, p. 88-106, 2022.

BRAGA, G.; PRADO, R.; CRUZ, O. O atendimento educacional especializado e a organização da sala de recursos multifuncionais: que território é esse?. **Revista Aleph**, n. 30, 2018.

BRANCO, A. P. S.; MATA, R. E. A. Contribuições da cultura de colaboração e a atuação de professores de apoio e profissionais escolares: Relatos de experiência. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, p. e022015-e022015, 2022.

BRANDÃO, M. V. M. **Os novos cenários construídos pela ofensiva neoliberal expressa da Previdência na agenda da Fiocruz pós 1990**. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2006.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei nº 9.394/1996)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm. Acesso em: 06/11/2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE** e dá outras providências.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. **Lei nº. 7.853. Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Especial. de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRITO, H. K.; FERREIRA, E. A.; SILVA, I. A. Criatividade, desenho e práticas educativas: reflexões, vivências e outras expressões para além da sala de aula de Geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 13, n. 23, p. 05-24, 2023.

CAIADO, K. R. M.; et. al. Produção Do Conhecimento Sobre o Ensino de Geografia para Pessoas com Deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. Universidade

Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara, v. 10, n. esp, p. 773-786, jul. 2015.

CALLAI, Helena Copetti. **O outro existe**. In: NOGUEIRA, Ruth E. Geografia e inclusão escolar: teoria e práticas. Florianópolis: Edições do Bosque/CFH/UFSC, 016.pp. 1-5. 2017.

CASTELLAR, S. M. V.; VILHENA, J. **Ensino de geografia**. São Paulo: Cengage Learning, p. 161, 2010.

CASTRO, P. A.; ALVES, C. O. S. Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. **e-Mosaicos**, v. 7, n. 16, p. 3-25, 2018.

CAVALCANTI, L. S.; VIEIRA, A. A. **Ensino de geografia: práticas e desafios para a inclusão. Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Yh3dxKdhXH9MJYH7xrYJ2X7/>. Acesso em: 06/10/2024.

CORREIA L. M; MARTINS A. P. **Dificuldades de aprendizagem. O que são? Como entendê-las?** Biblioteca Digital. Coleção educação. 2004.

COSTA, F. *et al.* Educação. **Cadernos GPOSSHE On-line**, v. 8, n. 1, 2024.

CRUZ, W. B. da; NASCIMENTO, M. L.; VIANA, M. A. P. O olhar do professor universitário sobre a autonomia do aluno em ambientes de tecnologias de aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1855-1884, 2019.

CUNHA, L. H. et al. **A inclusão escolar no Brasil: desafios e perspectivas para o século XXI. Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 89, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbed/a/HnNcTk8H8FxYPfXjJdRsdgh/?lang=pt>. Acesso em: 6 out. 2024.

CUNHA, M.; FERRETE, A. A. S. S. Formação continuada de professores que atuam na educação inclusiva: análise sobre a produção científica em periódicos capes. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 25, n. 48, p. 60-85, 2021.

CUSTÓDIO, G. A.; RÉGIS, T. C. **Recursos didáticos no processo de inclusão educacional nas aulas de Geografia**. Florianópolis: Edições do Bosque/CFH/UFSC, 2016.

DALMONECH, H. A. et al. Planejamento Colaborativo das Aulas para Alunos com NEE no Curso Técnico. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 27, n. 1, 2022.

DELLANI, M. P; MORAES, D. N. **inclusão: caminhos, encontros e descobertas**. Vol. 7–Nº 15, 2012.

E.M.E.I.E.F. Maria DO Carmo Gonçalves. **Projeto Político Pedagógico, 2023**. Bom Jesus, Secretaria Municipal de Educação, 2023. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1A_CMdRvyTyuGrOQ1rwHkPxLjAKTcyjzO/edit?usp=sharing&oid=111700833510701335126&rtpof=true&sd=true. Acesso em: 15/12/2024.

ESTABILE, C. B.; CORDEIRO, A. F. M. Profissionais de apoio na concepção de professoras da sala regular. **Revista Pedagógica**, v. 24, p. 1-23, 2022.

- FARIAS, M. L.; ARAÚJO, K. L.; CHAVES, A. L. G. L. A importância da resiliência na educação inclusiva. **Horizontes-Revista de Educação ISSN 2318-1540**, v. 6, n. 12, p. 33-45, 2018.
- FAVARO, N. A. F.; TUMOLO, P. S. A relação entre educação e desenvolvimento econômico no capitalismo: elementos para um debate. **Educação & Sociedade**, v. 37, p. 557-571, 2016.
- FERMIN, T. et al. Educação inclusiva e diversidade na formação de professores. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 5, p. e4290-e4290, 2024.
- GADELHA, H. S. et al. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência: modificações no código civil e conquistas sociais. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 2, p. e35011225444-e35011225444, 2022.
- GASPAROTTO, G. P.; GROSSI, P. K.; VIEIRA, M. S. O ideário neoliberal: a submissão das políticas sociais aos interesses econômicos. **Anais do XI Seminário Internacional de Demandas Sociais e Políticas Públicas, 2014, Brasil.**, 2014.
- GOMES, M. V. et al. **Educação inclusiva e suas interfaces com o ensino de geografia: uma análise crítica.** **Revista de Educação Inclusiva**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 45-61, 2021. Disponível em: <https://revistainclusiva.org/edicao/v8n2>. Acesso em: 6 out. 2024.
- GUIMARÃES, U. A. et al. Análises de práticas pedagógicas com tecnologias digitais na inclusão e no meio educacional. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar-ISSN 2675-6218**, v. 4, n. 12, p. e4124338-e4124338, 2023.
- HOLDEN, B.; STEWART, P. **The inclusion of students with Down syndrome in New Zealand schools.** *Down Syndrome News and Update.*, v.2, n.1, p.24-28, 2002.
- KAERCHER, N. A. A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica. **Originalmente apresentado como tese de doutorado.** São Paulo: USP, 2002.
- KASSAR, M. C. M. **Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala?** In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 49-68.
- KAUFFMAN, J. et al. **Special education: What it is and why we need it.** Routledge, 2018.
- LEITE, M. M. et al. Inclusão: um caminho que precisa ser percorrido. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 5, p. 683-695, 2021.
- LIBÂNEO, J. C. OLIVEIRA, J. F. de. TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**, v. 10, p. 39-57, 2003.
- LIRA, S. M. A geografia crítica: um olhar sobre a diversidade na educação geográfica. **Revista GeoSertões (Unageo-CFP-UFCG) (On-line)**. v. 5, n. 10, jun./dez. 2020.
- LOCKMANN, K. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Pedagogía y Saberes**, n. 52, 24 dez. 2019.

- LUSTOSA, F.G; MELO, C.M.N. Organização e princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade. In: FRANCO, M.A.M; GUERRA, L. B. **Práticas Pedagógicas em Contextos de Inclusão: situações de sala de aula** - vol 3 - 1. ed. -- Jundiaí, SP : Paco, 2018.
- MACHADO, E. M.; VERNICK, M. G. L. P. Reflexões sobre a política de educação especial nacional e no estado do Paraná. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 2, p. 49-67, 2013.
- MACIEL, D. C.; MASSARO, M. Documentos legais acerca da Educação Especial Inclusiva em João Pessoa. **Ensino em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2022.
- MANFIO, V. Será que a Geografia é inclusiva? reflexões teórico-metodológicas fundamentais para educação contemporânea. **Revista Verde Grande: Geografia e Interdisciplinaridade**, v. 3, n. 02, p. 112-128, 2021.
- MANICA, L. E. A prática docente da educação profissional na perspectiva da inclusão. *Revista Iberoamericana de Educación* / **Revista Ibero-americana de Educação** (ISSN: 1681-5653) p. 2- 9.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- MARIN, M.; BRAUN, P.. Currículo e diferenciação pedagógica-uma prática de exclusão?. **Revista Exitus**, v. 10, 2020.
- MEDEIROS, R. V.; PAVÃO, S. M.; PICADA, A. B. N. Contando história: Uma experiência de ensino colaborativo na educação básica. **Contexto & Educação**, v. 38, n. 120, p. e11368–e11368, 20 jun. 2023.
- MÉSZÁROS, I. O desafio e o fardo do tempo histórico. **Política & Sociedade**, v. 7, n. 13, p. 17-33, 2008.
- MEYER, A.; ROSE, D.; GORDON, D. Universal design for learning: Theory and practice. **(No Title)**, 2014.
- MILLI, C. G. P. et al. O papel do professor e o ambiente de aprendizagem. **Revista Ilustração**, v. 5, n. 3, p. 29-35, 2024.
- MIRANDA, M. G. O neoliberalismo como ofensiva neoconservadora à educação brasileira. **Revista Inter-Ação**, v. 45, n. 1, p. 1-15, 2020.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MORAIS, E.; OLIVEIRA, C.; OLIVEIRA, J. A Educação Inclusiva e a construção do pensamento geográfico por estudantes surdos, cegos e com transtorno do espectro autista (TEA): Desafios para a prática docente. **Estrabão**, v. 4, p. 475-482, 2023.
- MUZZIO, A. L.; CASSANO, A. R.; GÓES, A. R. T. Desenho Universal para Aprendizagem na práxis de professores de Matemática no Paraná. **Linhas Críticas**, v. 28, 2022.

NOGUEIRA, R. E. (Org.). **Geografia e Inclusão Escolar: teoria e práticas**. Florianópolis: Edições do Bosque/CFH/UFSC, 2016.

NORONHA, G. C. **Da forma à ação inclusiva: curso de formação de professores para atuar em salas de recursos multifuncionais**. Paco Editorial, 2017.

NUNES, C.; MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da investigação às práticas: estudos de natureza educacional**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

OLIVEIRA, A. C. C. A. **Competências didático pedagógicas para o ensino de geografia e os desafios à prática docente**. Anais Eletrônicos do VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristovão, Set, 2012.

OLIVEIRA, J. B. Dilemas e Desafios para a Formação de Professores sob a Perspectiva da Inclusão Educacional. **Revista Científica FESA**, v. 3, n. 13, p. 43-56, 2024.

PACHECO, E. R. S.; SOUZA, G. C. **Geografia e inclusão escolar: práticas pedagógicas para a diversidade**. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 80, p. 1-20, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HJZWz7NcY7P7sD7QJ6X5dxJ/?lang=pt>. Acesso em: 06/10/2024.

PAIVA, T. M.; SANTOS, R. M. B. Traçando conexões: avaliação externa e a busca por uma educação especial na perspectiva inclusiva. **Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, p. e88647-e88647, 2024.

PASQUALOTTO, L. C. Capitalismo e educação. **Revista faz ciência**, v. 8, n. 1, p. 325-325, 2006.

PEREIRA, J. C. et al. **Políticas públicas de inclusão escolar no Brasil: avanços e desafios**. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-26, 2021. Disponível em: <https://www.revistasusp.org/educacaoepesquisa/a/view>. Acesso em: 06/10/2024.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 5-21, 1999.

PRAIS, J. L.; ROSA, V. F. Revisão Sistemática sobre Desenho Universal para a Aprendizagem entre 2010 e 2015 no Brasil. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 18, n. 4, p. 414-423, 2017.

PRAIS, J. L.; STEIN, J. Q.; VITALIANO, C. R. Desenho universal para a aprendizagem na promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática. **Revista Exitus**, v. 10, 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. Ed. Novo Hamburgo, RS: **Freevale**, 2013.

RESENDE, J. S. et al. Promovendo a inclusão: desafios e oportunidades na educação e na sociedade. **Revista Foco**, v. 17, n. 4, p. e4993-e4993, 2024.

ROCCO, G. A. C. Os estudos sobre deficiência na educação: caminhos para a efetivação de uma educação geográfica inclusiva. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II**, v. 3, n. 5, p. 121-130, 2017.

RODRIGUES, D. O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. **Revista inclusão**, v. 1, p. 7-13, 2000.

RODRIGUES, J; MEDEIROS, P. I. S. La importancia de la formación docente en educación inclusiva para la atención de estudiantes con NEE. **Paradigma**, p. 01-22, 2023.

ROQUEJANI, T. C. **O ensino de geografia com adequações curriculares em salas inclusivas do ensino fundamental-anos finais**. Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

ROSSI, M. C. et al. A inclusão de alunos com deficiência nas aulas de geografia: reflexões a partir das práticas pedagógicas. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 16, n. 1, p. 33-45, 2019.

SÁ, A. L. S. et al. A emancipação social das pessoas com deficiência e a capacitação docente para a educação inclusiva no município de Juiz de Fora-MG. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 25, n. 48, p. 154-172, 2021.

SAMPAIO, V. S.; SAMPAIO, A. V. O. ALMEIDA, E. S. O ensino de Geografia na perspectiva da Educação Inclusiva. **Geopautas**. Volume 4, nº. 3, 2020.

SAMPAIO, V. S.; SAMPAIO, A. V. O.; ALMEIDA, E. S. O ensino de Geografia na perspectiva da Educação Inclusiva. **Geopauta**, v. 4, n. 3, p. 210-226, 2020.

SANT'ANA, I. M. **Revista Psicologia em estudo**, Maringá, v.10, n.2, p. 227-234, mai/ago. 2005

SANTOS, A. A. A capacitação do professor e o desafio da educação inclusiva. **Revista Ciranda**, v. 5, n. 3, p. 113-124, 2021.

SANTOS, D. L.; MELO, E. F. **Geografia e diversidade: desafios da inclusão no ensino básico**. Porto Alegre: Sulina, 2022.

SANTOS, J. R; NUNES, F. G. **O aluno com deficiência auditiva nas aulas de geografia: alguns elementos para a reflexão sobre a inclusão** - 10º encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. 2009.

SANTOS, M. C. P. dos. **A política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: trajetórias de uma política em ação no município de Tucano-Bahia**. Universidade Estadual de Feira de Santana, 2015.

SANTOS, S. M. A. V. et al. Educação inclusiva: adaptação de estratégias de ensino para atender à diversidade. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 3, p. e3276-e3276, 2024.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2018.

SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, ano I, n. 1, 1º sem. 2003, p.8-11.

SEFERIAN, A. P. G. et al. A aplicação de projetos para a aprendizagem dos conteúdos de geografia partindo dos conhecimentos prévios e de problematizações. **Didáticas Específicas**, n. 6, p. 24-36, 2012.

SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas revista eletrônica**, v. 16, n. 1, p. 1-14, 2015.

SILVA, A. M. et al. **Educação inclusiva: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Contexto, 2017. Disponível em: <https://www.editoracontexto.com.br/livro/educacao-inclusiva-desafios-e-perspectivas>. Acesso em: 6 out. 2024.

SILVA, E. M.; GOMES, J. I. Políticas Públicas de Inclusão e Capacitação do Profissional de Libras na Educação Básica. **Id on Line. Revista de Psicologia**, v. 17, n. 69, 2023.

SILVA, J.; TAVARES. M. H. A atuação pedagógica docente na inclusão de crianças com deficiência no ensino fundamental. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 70-86, 2009.

SILVA, João Batista. A Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel: uma análise das condições necessárias. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 4, p. e09932803-e09932803, 2020.

SILVA, M.; LOVATTO, G. S. LIMA, Kátia Regina de Souza. Reforma da Educação Superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso e Luis Inácio Lula da Silva. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 4, n. 2, p. 177-179, 2012.

SILVA, O. O. N.; MIRANDA, T. G.; BORDAS, M. A. G. Atendimento educacional especializado, sala de recursos e tecnologias assistivas: a tríade da educação inclusiva. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 12, n. 21, p. 267-281, 2018.

SOUSA, J. R.; SANTOS, S. C. M. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, 2020.

SOUZA, M. K; SANTOS, L. P.; MELO, R. M. Diretrizes de implementação para Sistemas de Gestão da Qualidade em instituições de ensino sob o enfoque da Educação Inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-19, 2021.

STAINBACK S.; STAINBACK W. **Inclusão: Um guia para Educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STÖBAUS, C. D.; MOSQUERA, J. M. **Ideários da educação especial através de depoimentos de professores e seus alunos**. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S. N. Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais. Santa Maria: EDUFMS, 2005. p. 113-134.

TAVARES, A; RODRIGUES, J. M. C. Das leis inclusivas às práticas sociais no âmbito de uma sociedade para todos. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 24, n. 3, p. 1474-1483, 2020.

TEIXEIRA, J. R.; ALVES, M. H. **A acessibilidade no ensino de geografia: um olhar inclusivo para as práticas pedagógicas.** *Revista Geografia e Ensino*, v. 6, n. 2, p. 150-168, 2021. Disponível em: <https://revistageografiaensino.org/v6n2>. Acesso em: 06/10/2024.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos da Defctologia: Obras Escogidas** V. Madri: Visor, 1997.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.

APÊNDICE I – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Para alcançar os objetivos específicos propostos, elaborou-se uma entrevista para ser aplicado aos professores de geografia da E.M.E.I.E.F Maria do Carmo Gonçalves, localizada no município de Bom Jesus – PB.

Objetivo da pesquisa: Analisar as ações pedagógicas utilizadas pelos professores de geografia para a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas na escola municipal de Bom Jesus – PB.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome (opcional):

Idade:

Gênero:

Tempo de experiência como professor de geografia:

Nível de ensino em que leciona (por exemplo, ensino fundamental, ensino médio):

ENTREVISTA

- 1- Qual a sua concepção acerca da educação geográfica inclusiva?
- 2- Como você descreveria a sua ação pedagógica para promover a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) em suas aulas?
- 3- Você acredita que a inclusão de alunos com NEE enriquece o aprendizado de todos os alunos na sala de aula? Por quê?
- 4- Qual a relevância do ensino de geografia para promover a inclusão de alunos com NEE no ensino regular?
- 5- Qual a sua percepção sobre o impacto das leis e políticas de inclusão no contexto do ensino de geografia na escola?

- 6- Quanto as leis e políticas de inclusão, em alinhamento com a realidade e as NEE dos alunos na escola, existem aspectos das políticas que você considera particularmente eficazes ou que precisam de melhorias?
- 7- Você já recebeu alguma formação/capacitação em Educação Inclusiva?
- 8- Quais estratégias ou recursos você utiliza para adaptar suas aulas para atender as NEE dos alunos? Poderia compartilhar um exemplo de metodologia utilizada com sucesso para incluir esses alunos em sala de aula?
- 9- Quais recursos e suportes você recebe da escola ou do sistema educacional para promover a inclusão de alunos com NEE?
- 10- Você gostaria de compartilhar mais alguma informação ou comentário sobre a sua ação pedagógica para inclusão de alunos com NEE?
- 11- Você conhece o conceito de Desenho Universal da Aprendizagem (DUA)? Se sim, de que forma a implementação dos princípios do DUA pode ajudar a tornar as aulas de Geografia mais inclusivas?
- 12- Gostaria de fazer alguma sugestão ou recomendação para melhorar a promoção da inclusão na escola municipal de Bom Jesus – PB?

Agradeço por sua participação nesta entrevista. Suas contribuições para o desenvolvimento da pesquisa são de grande pertinência para compreendermos a importância da ação pedagógica dos professores de geografia na educação de alunos com necessidades educacionais específicas.

APÊNDICE II – FOLDER: EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA: PROPOSTAS REFLEXIVAS PARA A INCLUSÃO



LINK DE ACESSO AO ARQUIVO EM PDF:

<https://drive.google.com/drive/folders/1yExmg1t34p2OQTAVJTYH0ga05rjErgGx?usp=sharing>

ANEXO I - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Geográfica Inclusiva: A ação pedagógica do professor na educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

Pesquisador: JOSE JUNIOR PINHEIRO BANDEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 78821824.4.0000.5182

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.861.279

Apresentação do Projeto:

A Educação Inclusiva é um direito de todos educação inclusiva vem ganhando importância, visto que a sociedade está buscando ser cada vez mais ser igualitária. Dessa forma, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente escolar, refletirá numa inclusão social, promovendo uma diminuição das disparidades existentes.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a ação pedagógica utilizada pelos professores de geografia para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola municipal de Bom Jesus, PB.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os eventuais constrangimentos que possam ocorrer, como o desconforto ao falar sobre o tema em questão, serão atenuados através de um processo técnico e ético durante o andamento da entrevista. O principal princípio norteador da entrevista será o respeito pelos entrevistados, valendo então, seus direitos enquanto voluntários. Caso os entrevistados se sintam desconfortáveis durante o processo, terão a liberdade de recusar-se a continuar com a entrevista, em qualquer etapa. Destarte, a entrevista poderá ser cancelada ou retomada conforme o conforto dos entrevistados.

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 6.861.279

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários adicionais

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Sem considerações adicionais

Recomendações:

Sem recomendações adicionais

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O protocolo está devidamente instruído. Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2309533.pdf	08/04/2024 14:40:47		Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	08/04/2024 14:38:49	JOSE JUNIOR PINHEIRO BANDEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_maiores.pdf	08/04/2024 14:35:46	JOSE JUNIOR PINHEIRO BANDEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de pesquisa.pdf	08/04/2024 14:35:17	JOSE JUNIOR PINHEIRO BANDEIRA	Aceito
Outros	carta_de_anuencia.pdf	08/04/2024 14:33:27	JOSE JUNIOR PINHEIRO BANDEIRA	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2309533.pdf	25/03/2024 22:53:54		Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	25/03/2024 22:22:37	JOSE JUNIOR PINHEIRO BANDEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	25/03/2024 22:22:37	JOSE JUNIOR PINHEIRO BANDEIRA	Recusado

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

Bairro: São José

CEP: 58.107-870

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DE CAMPINA
GRANDE / HUAC - UFCG**



Continuação do Parecer: 6.851.279

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodepesquisa.pdf	25/03/2024 22:20:59	JOSE JUNIOR PINHEIRO BANDEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_maiores.pdf	25/03/2024 22:20:38	JOSE JUNIOR PINHEIRO BANDEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_maiores.pdf	25/03/2024 22:20:38	JOSE JUNIOR PINHEIRO BANDEIRA	Recusad o
Folha de Rosto	folha_de_rosto_josejunior.pdf	25/03/2024 22:18:37	JOSE JUNIOR PINHEIRO BANDEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 02 de Junho de 2024

**Assinado por:
Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: CAESE - Rua Dr. Chateaubriand, s/n.

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br



ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Maiores de 18 anos)

ESTUDO: EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA: A AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NO PROCESSO EDUCATIVO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS.

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar como voluntário (a) da pesquisa. Esta pesquisa é da responsabilidade do pesquisador: **JOSÉ JUNIOR PINHEIRO BANDEIRA**, com endereço Distrito São José, s/n, Zona rural, Bom Jesus - PB, CEP 58.930-000, com o telefone (83) 9.9156-7791 e email: professorjuniorpinheiro16@gmail.com e está sob a orientação da Prof^a Dr^a **CÍCERA CECÍLIA ESMERALDO ALVES**, Telefone (88) 9.9813- 1315 e email: ceciliaesmeraldo@gmail.com.

Eu, _____, professor, residente e domiciliado na _____, portador da Cédula de identidade, RG _____, e inscrito no CPF/MF _____ nascido(a) em __ / __ / ____ abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do estudo **“EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA: A AÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NO PROCESSO EDUCATIVO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS”**. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente que:

- I) Explicitar o(s) objetivo(s) da pesquisa): Analisar a ação pedagógica utilizada pelos professores de geografia para a inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas na escola municipal de Bom Jesus – PB.
- II) Cabe ressaltar que esse tema é de fundamental importância porque a inclusão de alunos com NEE está prevista na LEI Nº 9394/96 – Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1996 Art. 58, onde se entende por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos NEE. Pesquisar sobre a ação pedagógica do professor para a inclusão de alunos com NEE nos trará compreensões importantes acerca do tema, assim como, reflexões que capacitem os professores a melhor atender às particularidades dos alunos, promovendo uma melhoria na educação para todos. Esta pesquisa dará a possibilidade de se pensar como é possível ter uma sala de aula realmente inclusiva, onde o discente com necessidades especiais tenha seu espaço de fato, no qual, o aluno tenha o direito de participar efetivamente da vivência escolar e não apenas integrada, onde o aluno não esteja no espaço da sala de aula só por estar, tendo que se adaptar.
- III) Explicitação dos possíveis desconfortos, riscos e benefícios. Riscos mínimos tais como constrangimento em falar do assunto. Tais riscos serão minimizados pelo processo técnico e ético em que se processará a entrevista cujo princípio norteador do procedimento será o respeito ao entrevistado e aos seus direitos atinentes a condição de voluntário e a dignidade da pessoa humana.
- IV) Esclarecimento sobre o acompanhamento do sujeito da pesquisa durante a pesquisa e após o término: para o desenvolvimento da pesquisa serão feitas entrevistas, para análises do conteúdo, concluindo no prazo de até fevereiro de 2025.
- V) Garantias quanto a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração na pesquisa no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação ou penalização; Caso se sinta constrangido em falar do assunto poderá se recusar a proceder com a entrevista a qualquer momento, podendo a entrevista ser cancelada, interrompida ou prosseguida quando assim lhe convier.
- VI) Garantia de manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases da pesquisa, as informações serão armazenadas num período de 5 anos após a finalização da pesquisa em arquivos de nuvem.

- VII) Os resultados serão mantidos em sigilo, exceto para fins de divulgação científica em revistas e/ou eventos científicos, sob responsabilidade da pesquisador.

Atestado de interesse pelo conhecimento dos resultados da pesquisa

- () Desejo conhecer os resultados desta pesquisa
() Não desejo conhecer os resultados desta pesquisa.

- VIII) O voluntário receberá uma via desse TCLE por email.
- IX) O voluntário não terá nenhum ressarcimento de despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes, visto que não haverá custos.
- X) Caso me sinta prejudicado (a) por participar desta pesquisa, poderei recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP/ HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José. Campina Grande- PB. E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br/ huaccep@gmail.com. Telefone: (83) 2101-5545.

Campina Grande – PB, _____ de _____ de 2024.

() Paciente / () Responsável

Testemunha 1: _____

Nome / RG / Telefone

Testemunha 2: _____

Nome / RG / Telefone

Responsável pelo Projeto: **JOSÉ JUNIOR PINHEIRO BANDEIRA**, com endereço no Distrito de São José, s/n, Zona rural, Bom Jesus - PB, CEP 58.930-000, com o telefone (83) 9.9156 - 7791 e email: professorjuniormpinheiro16@gmail.com e está sob a orientação da Profª Drª **CÍCERA CECÍLIA ESMERALDO ALVES**, Telefone (88) 9.9813-1315 e email: ceciliaesmeraldo@gmail.com. **Apreciado pelo** Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP/ HUAC - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n, São José. Campina Grande- PB. E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br/huaccep@gmail.com. **Telefone:** (83) 2101-5545.

ANEXO III – EDUCAÇÃO ESPECIAL NA E.M.E.I.E.F MARIA DO CARMO GONÇALVES (PPP)

Educação Especial

Conforme dispõe a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, art. 10º, o Projeto Político Pedagógico – PPP institui oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE, prevendo na sua organização:

I – Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;

II – Matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;

III – Cronograma de atendimento aos alunos;

IV – Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específica dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V – Professores para o exercício do AEE;

VI – Outros profissionais da educação: coordenador, assistente social, psicólogo, neuro psicopedagogo e outros que atuem no apoio, principalmente as atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII – Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximize o AEE.

No contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Programa tem como objetivos:

- Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva;
- Assegurar o pleno acesso dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos;
- Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares de rede pública de ensino;
- Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar.