



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS III  
CENTRO DE HUMANIDADES OSMAR DE AQUINO  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

**ROZANNY LOUISE TORRES CUNHA**

**GEOGRAFIA DA INCLUSÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO ENSINO  
E APRENDIZAGEM DO UNIVERSO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS E  
TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO EM RIACHÃO-PB**

**GUARABIRA  
2023**

**ROZANNY LOUISE TORRES CUNHA**

**GEOGRAFIA DA INCLUSÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO ENSINO  
E APRENDIZAGEM DO UNIVERSO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS E  
TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO EM RIACHÃO-PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, campus Guarabira, com a finalidade de obtenção do título de Graduada no referido curso.

**Área de concentração:** Metodologias do Ensino de Geografia (Ensino Fundamental e Médio).

**Orientador:** Prof. Dr. Ramon Santos Souza

**GUARABIRA  
2023**

C478g Cunha, Rozanny Louise Tôrres.

Geografia da inclusão [manuscrito] : possibilidades e desafios no ensino e aprendizagem do universo dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento em Riachão-PB / Rozanny Louise Tôrres Cunha. - 2023.

54 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação : Prof. Dr. Ramon Santos Souza, Coordenação do Curso de Geografia - CH. "

1. Educação Inclusiva. 2. Ensino de Geografia. 3. Formação Docente. I. Título

21. ed. CDD 910

**ROZANNY LOUISE TORRES CUNHA**

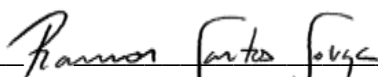
**GEOGRAFIA DA INCLUSÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DO UNIVERSO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO EM RIACHÃO-PB.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, campus Guarabira, com a finalidade de obtenção do título de Graduada no referido curso.

**Área de concentração:** Metodologias do Ensino de Geografia (Ensino Fundamental e Médio).

Aprovada em: 04 / 12 / 2023.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof. Dr. Ramon Santos Souza  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Juliana Nóbrega de Almeida  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



---

Prof.<sup>a</sup>. Esp. Josete Eronides de Souza  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

## **AGRADECIMENTOS**

Inicialmente, agradeço a Deus por ter me mantido de pé durante toda essa trajetória e por me permitir vivenciar esse momento tão importante para minha vida. Não foi fácil, mas graças a Ele consegui concluir essa etapa.

A minha família e em especial minha irmã Ayslaine Tainná, que foi o real motivo para a escolha desse tema do TCC sobre Inclusão.

Minha eterna gratidão a todos amigos que estiveram junto comigo nessa caminhada, compartilhando momentos de leveza, amizade e apoio, Samara Albuquerque e Ana Carla Ribeiro que formavam meu grupo de trabalhos acadêmicos. E meus colegas também de classe, Seu Valmir o qual me mostrou que para aprender não existe idade, e Wagner Tomás que me ajudou diversas vezes.

Em especial, quero agradecer a meu companheiro Leonardo Albuquerque, o qual foi de extrema importância na minha vida acadêmica. Sempre me ajudando de todas as formas, sem medir esforços, me encorajando e fazendo eu enxergar e acreditar que seria capaz de chegar onde quisesse, sem deixar que eu desistisse.

A professora Juliana Nóbrega por ter me acolhido tão bem, e por todo apoio, preocupação, paciência, pelas leituras sugeridas e conhecimentos compartilhados durante minha trajetória acadêmica.

Ao professor Ramon Santos, orientador neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), por ter me acolhido tão bem como sua orientanda, por toda sua ajuda e disponibilidade.

Aos membros da Banca Examinadora e todos os funcionários da UEPB. Ao professor Ivanildo Costa por todas as vezes que me incentivou a persistir na busca dos meus objetivos, e aos demais professores do Curso de Licenciatura da UEPB pelos ensinamentos.

Aos professores da Escola Menino Jesus os quais participaram dos questionários aplicados. E a todos que tiveram uma contribuição e fazem parte dessa conquista.

Gratidão!

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1** – Mapa de localização da EMEF Menino Jesus (p. 34).
- Figura 2** – Mapa Da Localização Do Município De Riachão (p. 35).
- Figura 3** – Fachada da EMEF Menino Jesus (p. 36).
- Figura 4** – Uma das salas de aula da EMEF Menino Jesus (p. 37).
- Figura 5** – Sala de Atendimento Especializado (p. 37).
- Figura 6** – Recursos e Materiais Didáticos Pedagógicos Adaptados Utilizados (p. 44).
- Gráfico 1** – Tempo de Experiência dos Professores em Sala de Aula (em anos) (p. 38).

## LISTA DE APÊNDICES

**Apêndice A** Perguntas Para Aplicação Do Questionário Dos Professores  
(p.51).

**Apêndice B** Perguntas Para Aplicação Do Questionário Do Professor Da Sala  
AEE (p.53).

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento



## RESUMO

O conhecimento é capaz de transformar vidas e contribui significativamente para a construção de um mundo melhor. Sendo assim, independentemente da idade, etnia e características físicas, qualquer pessoa tem o direito de aprender, de modo que, possa construir e experienciar novos horizontes. Para isso, é essencial um processo de ensino-aprendizagem sólido e profundo, que alinhe o saber ao fazer docente, e assim possa alcançar o maior objetivo da educação, que é construirmos uma sociedade mais justa e igualitária, inclusive, para atender estudantes pessoas com deficiências físicas (PCD) e Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD). Nesta perspectiva, a educação inclusiva objetiva eliminar as barreiras que limitam a participação efetiva dos discentes que possuem necessidades especiais na escola regular e proporcionar oportunidades de aprendizagem, defendendo que independentemente das limitações e dificuldades, todos devem construir saberes e serem incluídos na escola e nos seus processos de ensino-aprendizagem. Frente a isso objetivamos neste trabalho compreender como a Educação Inclusiva vem sendo implantada no ensino de Geografia na Escola Municipal de Ensino Fundamental Menino Jesus, no município de Riachão-PB. Além disso, buscaremos verificar as dificuldades e vivências enfrentadas pelos professores, e conhecer quais as metodologias estão sendo utilizadas nas aulas de Geografia para atender os alunos com TGD e PCD. Para isso, em termos metodológicos nos embasamos nos pressupostos da pesquisa qualitativa, como um estudo de caso, mediante um diálogo entre a revisão bibliográfica e a pesquisa de campo, realizada por meio de questionários do *Google Forms*. Nessa ocasião, com o intuito de verificar as dificuldades e vivências enfrentadas pelos professores no ensino inclusivo na escola Menino Jesus foram aplicados dois questionários, um para o professor do AEE e o outro para os professores das turmas regulares, sendo assim participaram 6 profissionais, sendo 1 professor do AEE e os demais professores do ensino regular. Como resultados destacamos, que embora sabemos da importância que o processo de inclusão tem dentro da sociedade atual, sendo inclusive fundamentado por meio de leis, é um assunto pouco abordado nos cursos de licenciatura em Geografia, gerando lacunas na formação inicial dos futuros docentes. Logo, se faz necessário avanços no desenvolvimento do tema da educação inclusiva nas universidades, promovendo pesquisas e debates, além de outros mecanismos que permitam uma maior socialização com essa temática. Do mesmo modo, na formação continuada, os professores devem explorar capacitações e aplicar reformulações nas propostas pedagógicas e didáticas, adotando em sala de aula práticas que desenvolvam a capacidade cognitiva dos discentes. Para tanto, concluímos que a formação docente é um processo contínuo, permanente e constante, que requer paciência, dedicação e experiência.

**Palavras-Chave:** Educação Inclusiva. Ensino de Geografia. Formação Docente.

## ABSTRACT

Knowledge is capable of transforming lives and contributing significantly to building a better world. Therefore, regardless of age, ethnicity and physical characteristics, anyone has the right to learn, so that they can build and experience new horizons. For this, a solid and in-depth teaching-learning process is essential, which aligns knowledge with teaching, and thus achieves the greater objective of education, which is to build a more just and egalitarian, inclusive society, to serve students with disabilities. physical disabilities (PCD) and Pervasive Developmental Disorders (TGD). From this perspective, inclusive education aims to eliminate the barriers that limit the effective participation of students with special needs in regular schools and provide learning opportunities, arguing that regardless of limitations and difficulties, everyone must build knowledge and be included in the school and its activities. teaching-learning processes. In view of this, we aim in this work to understand how Inclusive Education has been implemented in the teaching of Geography at the Menino Jesus Municipal Elementary School, in the municipality of Riachão-PB. Furthermore, we will seek to verify the difficulties and experiences faced by teachers, and find out what methodologies are being used in Geography classes to assist students with TGD and PWD. To achieve this, in methodological terms we are based on the assumptions of qualitative research, as a case study, through a dialogue between the bibliographic review and field research, carried out using Google Forms questionnaires. On this occasion, with the aim of verifying the difficulties and experiences faced by teachers in inclusive teaching at the Menino Jesus school, two questionnaires were administered, one for the AEE teacher and the other for teachers in regular classes, so 6 professionals participated, including 1 AEE teacher and the other regular education teachers. As a result, we highlight that although we know the importance that the inclusion process has within today's society, including being based on laws, it is a subject little discussed in Geography degree courses, generating gaps in the initial training of future teachers. Therefore, progress is needed in the development of the topic of inclusive education in universities, promoting research and debates, as well as other mechanisms that allow greater socialization with this topic. Likewise, in continuing education, teachers must explore training and apply reformulations in pedagogical and didactic proposals, adopting practices in the classroom that develop students' cognitive capacity. To this end, we conclude that teacher training is a continuous, permanent and constant process, which requires patience, dedication and experience.

**Keywords:** Inclusive Education. Teaching Geography. Teacher Training.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>2. METODOLOGIAS.....</b>	<b>17</b>
<b>3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>18</b>
3.1 LEIS E DOCUMENTOS QUE GARANTAM O DIREITO À INCLUSÃO SOBRETUDO NA ESCOLA.....	<b>18</b>
3.2 INCLUSÃO NA ESCOLA: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO.....	<b>22</b>
3.3 GEOGRAFIA E INCLUSÃO: CONTRIBUIÇÕES E VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	<b>25</b>
3.4 DOS MECANISMOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INCLUSÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA.....	<b>29</b>
<b>4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>33</b>
4.1. CARACTERIZAÇÃO FÍSICA DA ÁREA DA PESQUISA.....	<b>33</b>
4.2. ANÁLISE DE DADOS A PARTIR DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PROFESSORES.....	<b>36</b>
4.3. ANÁLISE DE DADOS A PARTIR DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DESTINADO AO PROFESSOR DA SALA AEE.....	<b>41</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>44</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>47</b>
<b>APÊNDICE A – PERGUNTAS PARA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES.....</b>	<b>51</b>
<b>APÊNDICE B – PERGUNTAS PARA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR DA SALA AEE.....</b>	<b>53</b>

## 1. INTRODUÇÃO

O conhecimento é capaz de transformar vidas e contribui significativamente para a construção de um mundo melhor. Sendo assim, independentemente da faixa etária, raça e etnia, qualquer pessoa tem o direito de compreender o mundo que o envolve, de modo que, possa construir saberes e experienciar novos horizontes. Para isso, é essencial um processo de ensino-aprendizagem sólido e profundo, que alinhe o saber ao fazer docente.

Nesta perspectiva, o processo de ensino-aprendizagem traduz a maneira como a sociedade adquire novos conhecimentos e desenvolve competências. Trata-se de um processo complexo, no qual os estudantes são sujeitos de direito à aprendizagem e os professores os responsáveis para pôr em prática os conteúdos através dos métodos pedagógicos.

Este processo de transmissão de conhecimento e de pleno desenvolvimento humano de suas potencialidades e competências se chama de educação. Segundo Almeida (2019), a educação tem papel fundamental de proporcionar visões de mundo que permitam às pessoas pensar sobre sua realidade, dando acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências, a partir de uma troca de saberes, por meio de uma relação dialógica, na busca da emancipação social.

Dessa maneira, a educação vai além da transmissão de conhecimentos das disciplinas curriculares, ela contribui para formar cidadãos, ou seja, fazer com que os alunos sejam capazes de pensar criticamente e questionar sobre os mais diversos assuntos, formulando um raciocínio crítico. Desse modo, vemos que apenas o ensino, e um ensino de qualidade, pode promover uma mudança significativa na realidade dos jovens.

De maneira mais detalhada podemos observar que no novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação

e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, BNCC, 2018, p.16).

Com isso, no processo de construção do conhecimento e de sua utilização no exercício efetivo da cidadania, a escola desempenha um papel essencial que vai além da aprendizagem de conteúdos científicos. Ela é o lugar privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas se organizam em prol dos objetivos de formação (ECCO e NOGARO, 2015).

Nesse sentido, as escolas que buscam uma educação de qualidade tem como princípio o aprender fazendo, não é voltado apenas para o intelecto, o corpo também é valorizado. O professor é facilitador da aprendizagem, escolhendo conteúdos, objetos e mecanismos de aprendizagem que ajudem os alunos a compreender melhor o ensino e não apenas decorando. Hoje, existe uma grande necessidade de se evoluir pedagogicamente e cognitivamente, dados os avanços dos recursos e a multiplicidade de estratégias de ensino disponíveis.

Sob esta ótica, as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, BNCC 2018, p.17). Diante dessa realidade, para que a expectativa se torne realidade, existe um longo caminho a seguir, entre a proposta e ação, relacionadas às mudanças pedagógicas e curriculares na educação. Até porque existem no Brasil muitas desigualdades, injustiças e conflitos sociais, que acabam gerando consequências na sociedade, sendo uma delas a educação escolar fragilizada.

Almeida (2019) afirma que:

A educação escolar brasileira tem em sua história cicatrizes perversas, marcadas por grandes desigualdades econômicas e sociais, inclusive de acesso, direitos, permanência e formação dos indivíduos das classes sociais menos favorecidas para efetivar a sua escolarização (ALMEIDA, 2019, p.102).

A realidade da educação brasileira é a existência de uma grande crise, com precariedade nas escolas, dificuldades em oferecer um ensino de qualidade, os salários insuficientes dos professores, além do desinteresse dos alunos, quer seja por falta de perspectiva dos mesmos ou pela empregabilidade de aulas monótonas, sem criatividade e cansativas por parte dos professores.

Sabemos que as salas de aulas não são homogêneas e os alunos são diferentes, possuem especificidade e nem todos aprendem da mesma maneira, muito

menos no mesmo ritmo. Alguns conseguem aprender logo de cara, com simples explicações. Outros requerem um pouco mais de atenção, paciência, mais exemplos, uma explicação mais elaborada e de fácil compreensão.

Neste contexto, o professor deve exercer o papel de facilitador da aprendizagem, escolhendo conteúdos, estratégias de ensino, recursos didáticos, objetivos e mecanismos de aprendizagem que ajudem os alunos a compreender melhor o ensino. Para que assim possa alcançar o maior objetivo da educação, que é criar uma sociedade mais justa, em que todas as pessoas possam ter acesso a todos os serviços disponíveis, com atendimento mais amplo, com mais espaços educativos, materiais pedagógicos, para atender inclusive os estudantes com deficiências (PCD) ou transtornos globais do desenvolvimento (TGD).

No que diz respeito a esses alunos com TGD, bem como aqueles PCD, as dificuldades enfrentadas são muitas vezes silenciadas por alguns professores nas escolas, por muitas vezes desconhecerem essa realidade múltipla, de situações atípicas dos alunos, ou seja dos padrões de estudante que se tem construído.

Precisamos ressaltar também que muitas instituições de ensino não são adaptadas e adequadas para receber e garantir o aprendizado dessas crianças e jovens, sejam em termos formativos, estruturais, de recursos didáticos e com Atendimento Escolar Especializado (AEE). A carência da estrutura dos espaços físicos do ambiente escolar é uma das grandes reclamações, sendo a primeira barreira para o acesso ao ensino, mais inclusivo e diverso na escola. Segundo lugar temos os despreparos dos professores, no qual muitos docentes não sabem como ensinar, não conhecem metodologias alternativas e formas de avaliações adaptadas para os casos de alunos com TGD, fato este que promove o bullying e outras atitudes discriminatórias por parte dos demais alunos, que podem causar efeitos emocionais negativos nos estudantes com TGD.

Buscando promover o direito fundamental de educação segundo o princípio da igualdade, surge a Educação Inclusiva, que é uma variação do ensino criada justamente como forma de trazer melhorias, sensibilização e adaptação no sistema educacional. De forma a garantir o acesso ao ensino em condições igualitárias e dignas, repudiando qualquer tipo de discriminação ou preconceito e valorizando a diversidade humana.

A educação inclusiva, segundo Pelosi (2000), é um direito e dever que todas as crianças têm, e deve fazer parte da vida escolar, sejam elas crianças com

deficiências e transtornos globais ou não. Dessa maneira, todos têm o mesmo dever e direito de aprender e fazer parte da vida comunitária, tendo que ter oportunidades igualitárias.

A inclusão de fato vai além de somente matricular e inserir os estudantes PCD ou TDG no espaço escolar. Se faz necessário que ocorra a formação de professores especializados e capacitados para atender a necessidade do ensino inclusivo, juntamente com a adaptação curricular que atenda às diferenças individuais. É preciso também que tenha uma acessibilidade arquitetônica, com a organização estrutural e funcional das escolas. Além disso, deve existir uma equipe escolar de apoio aos professores e alunos, com gestores e profissionais especializados.

Porém, essa implementação de instituições de ensino inclusivas está andando em pequenos passos, ainda não vemos muito ser aprimorada pelas políticas de ensino. O assunto é mais abordado nos debates tanto dos professores como dos familiares das crianças com deficiência ou transtorno global. Fato que pude presenciar de perto por possuir uma irmã que tem uma deficiência auditiva, e sempre foi complicado seu ensino em escolas públicas, por não ter uma assistência adequada, sofrendo exclusão pela sua deficiência. Fato esse que foi um dos motivos que me despertou o interesse nessa área.

Além disso, nesse processo que me encontro de finalização do curso de graduação, perceber que a temática de inclusão é um assunto pouco ou quase nunca trabalhado, estudado, durante todo o curso, e essa inquietação me levou a querer compreender melhor, investigar e mostrar a realidade, tanto dos alunos com deficiência ou transtorno global, como dos professores. Busco dessa forma não apenas levantar esse assunto em questão, mas fazer com que outras pessoas possam refletir a respeito dessa realidade e que mudanças ocorram, para que os cursos de graduação possam preparar os estudantes de fato para a vida docente.

Sabe-se que a educação inclusiva é um dos assuntos que muitas vezes não são colocados em pauta no processo de formação dos docentes, principalmente para a formação docente em Geografia, provocando um impacto, pois o professor só irá se deparar com essa realidade quando entrará na prática da vida professoral, atuando em salas de aula, momento pelo qual percebemos que não havia se preparado para tal situação, e é onde se pergunta: qual estratégia utilizar e quais melhores metodologias aplicar para facilitar a aprendizagem para essas crianças e adolescentes, sobretudo com TGD e PCD?

Outras dúvidas relacionadas ao tema também surgem. Será que a formação inicial dos professores brasileiros para dar aulas para alunos com TGD e PCD é adequada? Existem lacunas na sua formação? Ocorreu mudanças nas qualificações dos docentes após a garantia de acesso por lei ao ensino inclusivo?

Consoante a isto busco entender mais sobre o ensino de uma Geografia da Inclusão, tentando responder a essas indagações e analisando um caso real. Frente a isso objetivamos neste trabalho compreender como a Educação Inclusiva vem sendo implantada no ensino de Geografia na Escola Municipal de Ensino Fundamental Menino Jesus, Município de Riachão - Paraíba.

Para isso, iremos verificar as dificuldades e vivências enfrentadas pelos professores de Geografia, diante da necessidade das práticas educativas inclusivas; conhecer quais as metodologias estão sendo utilizadas nas aulas de geografia para que o aluno com TGD e PCD, bem como entender e acompanhar as aulas; como também identificar os mecanismos utilizados pelos professores de geografia que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Em relação à como a presente pesquisa está estruturada, iniciaremos a fundamentação teórica, na qual se trata da revisão de pesquisas e discussões de outros autores a respeito da temática trabalhada, com o tópico “Leis e Documentos que garantem o Direito à Inclusão sobretudo na Escola”, abordaremos a grande luta e conquista dos PCD na sociedade, através de criações de leis que garantem o direito deles, sobretudo nas escolas.

Em seguida, no segundo tópico “Inclusão Na Escola: Um caminho em construção”, discutiremos os conceitos sobre Inclusão na Geografia, e as dificuldades para incluir PCD e TGD nas escolas de ensino regular.

Posteriormente no terceiro tópico “Geografia e Inclusão: Contribuições e Vivências na Formação Continuada”, trataremos da má formação inicial e a importância da formação continuada dos professores de Geografia, e a falta de capacitações para os professores das escolas regulares em saber como ensinar alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento.

O quarto e último tópico, “Dos Mecanismos de Ensino e Aprendizagem de Inclusão para a Construção de uma Educação Geográfica Inclusiva” apresentaremos a importância de um ensino e aprendizagem para a construção de uma geografia inclusiva, com a contribuição da utilização de metodologias por parte dos professores, que se adeque às necessidades de cada aluno.



## 2. METODOLOGIAS

É necessário um percurso metodológico para a elaboração de um estudo. Sendo assim, o desenvolvimento da metodologia do trabalho em questão se deu por meio de pesquisas bibliográficas do tipo qualitativas. Mediante a utilização de leituras de artigos e documentos, que proporcionaram um maior conhecimento e entendimento do tema escolhido.

Quanto aos métodos qualitativos em Geografia, Neves (2018) enfatiza o seguinte:

A investigação geográfica passou a requerer a diversificação dos instrumentos/procedimentos metodológicos usados para dar conta das representações sobre o espaço vivido que mediam a ação e a vida do homem. Assim, foi preciso se aproximar e dialogar com outras as ciências sociais: a sociologia, a ciência política, a antropologia, entre outras, adotando e adaptando instrumentos/técnicas já consagrados que integram métodos qualitativos: entrevistas semiestruturadas, análise do discurso, além de outros mais recorrentes na história da ciência geográfica, como as fotografias, os mapas mentais, a observação direta, etc. (NEVES, 2018, p. 11).

Para uma análise de dados e obtermos os resultados para a conclusão, utilizamos questionários com perguntas que nos ajudasse a ter uma clareza a respeito da visão do professor da escola regular em relação ao ensino inclusivo de Geografia, e suas dificuldades em sala de aula, sobretudo, na Escola Menino Jesus do município de Riachão-PB.

Os questionários foram criados utilizando a plataforma *Google Forms*, com o intuito de verificar as dificuldades e vivências enfrentadas pelos professores no ensino inclusivo na escola Menino Jesus em relação aos alunos com TGD e PCD, e suas metodologias de atuação no ensino de Geografia. Também foi elaborado um questionário direcionado ao professor da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), como forma de saber como o especialista nessa área atua com essas crianças e adolescentes.

Obtivemos as respostas de 5 professores do Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), e a resposta do professor da sala AEE com a observação das suas práticas na sala. Esses questionários tinham um roteiro pré-determinado contendo de 10 a 14 questões, retratando o ensino inclusivo e suas experiências em sala de aula, com o objetivo de ter uma análise a ser debatida no trabalho.

### 3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 3.1. LEIS E DOCUMENTOS QUE GARANTAM O DIREITO À INCLUSÃO SOBRETUDO NA ESCOLA

Desde o princípio da humanidade existem pessoas com algum tipo de deficiência, e que viviam deslocados perante o que acontecia no mundo. O entendimento e tratamento sobre os impedimentos físicos e mentais ocorreram de maneiras diferentes ao longo da história. Segundo Pessotti (1984), dependendo da civilização antiga, crianças que nasciam com alguma deficiência chegavam a ser sacrificadas, como ocorria na Grécia e em Roma. Eles tinham a cultura de supervalorizar o corpo humano, homens deveriam ser capazes e aptos a participar das guerras e as mulheres capazes de gerar filhos saudáveis.

Em Esparta e Atenas crianças com deficiências física, sensorial e mental eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação e abandono. Tal prática era coerente com os ideais atléticos, de beleza e classistas que serviam de base à organização sócio-cultural desses dois locais. Em Esparta eram lançados do alto dos rochedos e em Atenas eram rejeitados e abandonados nas praças públicas ou nos campos. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008, p.7)

Essa visão de extermínio foi modificada na idade média, devido por influência da Bíblia e da concepção religiosa adotada, na qual de acordo com Silva (2010) enxergava a deficiência como uma punição divina, e a pessoa deveria viver para “pagar” seus pecados. Só após muitos séculos que a questão das pessoas com deficiências deixou de ser algo sobrenatural e foi tratada como caso de saúde.

Aqui no Brasil os primeiros passos relacionados aos direitos educacionais dessas pessoas, foi dado por Dom Pedro, mais precisamente em 1854, quando o imperador D. Pedro II criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, por meio do decreto de nº 1.428, em 12 de setembro (BRASIL, 1854, p. 295). O instituto tinha por objetivo de prover a instrução primária e alguns ramos da secundária, educação moral e religiosa, ensino de música, e ofícios fabris. Com o passar dos anos foram surgindo outros como: O Instituto Pestalozzi, que atendia pessoas com deficiência mental, o Instituto dos surdos mudos e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), entre outros.

A verdadeira mudança começou a ocorrer quando a humanidade reconheceu a necessidade de estabelecer a igualdade de condições e oportunidades para todos, bem como a importância de garantir que todos tenham os seus direitos fundamentais

respeitados. A Organização das Nações Unidas (ONU), elaborou em 1948 a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que defende os direitos universal da humanidade, no qual inclui também as pessoas com deficiência. No ano de 1975 a ONU publicou uma declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, um passo importantíssimo para essa parcela da população.

Nos anos 1980 foi a época marcada pela promoção de muitos encontros e congressos internacionais no intuito de mobilizar os países a reestruturarem suas políticas em prol da inserção dos deficientes na esfera social. E o ano de 1981 constitui-se um marco para os deficientes de todo o mundo, pois “[...] A ONU o proclamou como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes” (SILVA, 2008, p.6).

Campanhas e lutas, através de movimentos de pessoas defensoras dos direitos das pessoas com deficiência, e foi por meio dessas lutas que vieram a tratar dessa temática da educação inclusiva no Brasil.

Fernandes (2005) destaca:

No Brasil, a ideia de Educação Inclusiva surge na década de 1980 como fruto da luta das Pessoas com Deficiência e suas entidades, que se organizaram e batalharam por dignidade, revendo sua história e objetivando construir uma nova (FERNANDES, 2005, p.30).

Diante a tantas lutas, os diferentes movimentos sociais conseguiram sensibilizar os legisladores acerca de um novo olhar jurídico sobre as causas dessas pessoas com deficiência. Em 1988 o Brasil registrava como marco jurídico importantíssimo a Constituição Federal com a Declaração de Salamanca e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), e também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

É preciso pontuar que após essas grandes conquistas na educação inclusiva, as crianças e adolescentes tiveram um grande avanço principalmente no âmbito escolar, já que a Constituição Federal deixa bem nítida as obrigações e deveres referentes à Educação Inclusiva, com uma educação de qualidade, incluindo as pessoas com deficiência com atendimento educacional especializado na rede regular de ensino.

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 (BRASIL, C.F, Art.205, 1988).

É importante falar que Educação Inclusiva teve um grande avanço, por meio da constituição Federal. Que serviu de base geral para dispositivos legais subsequentes,

promovendo uma maior contribuição para ajudar o indivíduo com deficiência na igualdade de condições de acesso à educação e também permanência nas escolas, seguindo assim a ideia de Crozara e Sampaio:

A escola inclusiva ajuda o indivíduo no princípio da igualdade de oportunidades educativas com várias competências, ajudando-o a compreender a sua realidade e a refletir sobre ela. O sucesso da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais na escola regular decorre, portanto, das possibilidades de se conseguir progressos significativos desses alunos na escolaridade, por meio da adequação das práticas pedagógicas à diversidade dos aprendizes (CROZARA & SAMPAIO, 2008, p.2).

Mediante a tantas conquistas importantes para a educação das pessoas com deficiência, não poderia deixar de falar de uma das principais que foi a Declaração de Salamanca, documento este que foi elaborado na Conferência Mundial em Salamanca na Espanha em 1994, falando sobre a Educação Especial nas escolas regulares.

A declaração de Salamanca foi um tratado que foi assinado por diversas nações, inclusive o Brasil, na qual se comprometeram a realizar esforços para a inclusão das pessoas com deficiência nas escolas, obrigando assim várias nações a garantir que iriam fazer valer as leis que garantam o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Seguindo a ideia de uma educação de qualidade para todos e com atendimento preferencial exclusivo a essas pessoas, principalmente na rede regular de ensino, conforme a declaração fala:

Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.2).

A Declaração de Salamanca (1994, p. 01) proclama que:

[...] toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem [...] 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.

Em decorrência disso, é possível notar que esta declaração foi um marco importante para nortear o desenvolvimento de implantação da Educação Inclusiva no Brasil, influenciando na elaboração de uma política que visasse a integração de pessoas com necessidades especiais não só na rede regular de ensino, mas também

na comunidade, foi então estabelecida no mesmo ano de 1994 a Política Nacional de Educação Especial incluída na LDB.

Então para LDB (1996) “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as 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 do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. LDB, Art. 58 [S.l.: s.n.].

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

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. LDB, Art. 59 [S.l.: s.n.].

Os artigos 58 e 59 que tratam da educação inclusiva para pessoas com deficiências, deixam claro que por mais que o indivíduo possua alguma limitação que o caracteriza como especial ele possui direito a estudar nas escolas de ensino regular e essas escolas devem atender as condições necessárias para o atendimento a esses alunos (TELES, 2012 p.22).

Anos a seguir, em 2004 surge o Decreto 5.296 que regulamenta as Leis nº 10.048/2000, que dá prioridade às pessoas com deficiência, e também a Lei nº 10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Ademais, em 17 de novembro de 2011 foi lançado o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver Sem Limites, por meio do Decreto 7.612.

Uma outra grande conquistas da inclusão no Brasil foi a Lei Brasileira de Inclusão de Nº 13.146 de 06 de julho de 2015, que estabelece diretrizes educacionais, e normatiza aspectos inclusivos de forma geral, designa “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com necessidades especiais, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, [n.p]). Segundo esta:

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 (BRASIL, 2015, [n.p]).

Diante dessas conquistas, desde a Constituição Federal, como também a Declaração de Salamanca e em seguida a própria LDB, com suas Leis que garantem a Educação Inclusiva para todos, podemos observar que os direitos das pessoa com deficiência estão assegurados e que constituem essa diversidade no contexto escolar e em meio à sociedade. Porém as leis devem ser colocadas em prática, pois são elas que garantem uma Educação Inclusiva com direitos à aprendizagem e acesso à educação para todos independente das diferenças e diversidade.

### 3.2. INCLUSÃO NA ESCOLA: UM CAMINHO EM CONSTRUÇÃO

Trabalhar com Educação Inclusiva não pode ser encarado como um problema, ou como uma barreira intransponível, embora se encontre diversos desafios, assim: “mais do que falar em dificuldades é preciso buscar ver as potencialidades. É preciso enxergar o outro pela pessoa que ele é, e não por rótulos” (MELO; SAMPAIO, 2007, p.125).

“A inclusão é uma reação aos valores da sociedade dominante e ao pluralismo, entendido como uma aceitação do outro e incorporação da diferença, sem conflito, sem confronto” (MANTOAN, 2012, p. 02). Como o conceito de inclusão não se resume apenas ao fato da pessoa com deficiência estar matriculada em uma escola regular, logo a escola inclusiva não deve ser entendida somente como aquela que recebe alunos com deficiência ou transtorno global. Esse aluno tem que ser inserido como um todo e ser parte ativa no processo de ensino e aprendizagem.

Santos, Mantoan e Figueiredo (2009) reafirmam que para que a escola seja inclusiva, ela precisa oferecer aos alunos um ensino humano, empático e autônomo, com uma participação ativa nas tarefas escolares e um processo colaborativo. Neste contexto, o professor é um facilitador da aprendizagem, o qual alinha o saber ao fazer, levando em consideração tanto o conhecimento específico da ciência como o aporte pedagógico e as particularidades de seus alunos.

Mas é importante ressaltar que nem todas as instituições de ensino colocam em prática um ensino inclusivo, que de fato inclua todos os alunos com deficiência ou transtorno global e dê o suporte necessário a eles. Embora seja direito, muitas escolas deixam a desejar, como menciona Santiago e Alves (2019):

A inclusão escolar, além de ser um direito garantido por lei, deve ser democrática, tendo como premissa básica a promoção da igualdade de oportunidades e de direitos para todos (negros, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência física, sensorial, mental, altas habilidades, entre outros), sem exceções (SANTIAGO; ALVES 2019, p. 685).

De acordo com Silva e Almeida (2014) educação inclusiva abrange um discurso bem maior do que o da integração, exige uma transformação social urgente quanto à concepção do que é ser diferente, já que todos somos diferentes uns dos outros. É uma obrigação permitir aos alunos com deficiências ou transtornos globais, o convívio de forma igualitária em uma escola regular, permitindo seu desenvolvimento como parte integrante da sociedade.

Neste contexto Mantoan (2023) afirma:

Diante dessas novidades, a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimento (MANTOAN, 2023, p. 12).

Por mais que a educação inclusiva seja um tema que está sendo abordado nos últimos anos, ainda existe exclusão da parte das instituições e falta de organização como uma forma forçada de cumprir o direitos por leis, fazendo com que os “excluídos” se encaixem num lugar que não estão preparados para recebê-los, e que se encontra sem nenhum direito de escolha por sua melhora. Em que muitas das instituições não estão na maioria das vezes com capacidade de satisfazer os direitos de todos.

Para Mantoan (2023) a exclusão escolar se manifesta das mais diversas maneiras, tendo em vista que embora a escola tenha se democratizado, aceitando

novos grupos sociais, ela não abriu para os conhecimentos, deixando a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar.

As mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão são obrigatórias e cruciais para um bom desempenho da escola, seja por meio das atividades usadas ou da sua pedagogia utilizada para incluir os considerados “diferentes”. Skliar (2004) afirma:

A preocupação com as diferenças tem se transformado, assim, em uma obsessão pelos diferentes. É necessário suspeitar desta modalidade de tradução pedagógica que se obstina desde sempre em apontar com o dedo quem e como são os “diferentes”, banalizando ao mesmo tempo as diferenças. De fato, o problema não está em saber quais são as diferenças, ou qual é a “melhor” definição de “diferenças”, mas em como inventamos e reinventamos, cotidianamente, aos outros “diferentes”, uma alteridade “diferente” (SKLIAR, 2004, p. 24).

Entende-se que essa obsessão pelo outro que é considerado “diferente” pelos “normais” a fim de transformá-lo em algo específico, que possa ser definido, mesmo que esse outro com suas diferenças nunca sejam os mesmos sempre, não podendo ser classificados com uma marca igual sempre, não tendo uma característica específica. Espera-se que as escolas vejam através das diferenças, fazendo seu papel e buscando uma educação igualitária para todos, para assim contemplar a completeza do outro, as suas possibilidades e suas identidades.

Nos resta a saber se essas mudanças em relação ao ensino inclusivo contribuem, se tem a ver ou não com problemas relacionados com os argumentos da educação inclusiva, trazendo melhorias na educação para todos, como adequação das instalações das escolas, ações de acolhimento aos alunos, capacitação e especialização dos professores, atividades educacionais especializadas, melhorias no diálogo com as famílias.

É necessário que as instituições saiam da zona de conforto e trabalhem essa temática da inclusão, ampliando discussões entre gestores, professores, alunos, pais e funcionários, promovendo uma maior interação, visando o ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiências ou transtornos globais, além de um acolhimento adequado, desenvolvimento de competências.

Assim, deve ocorrer a sensibilização dos professores em buscar as melhores maneiras de lidar com essa temática, associando as vivências e possibilidades de um ensino e aprendizagem significativa na construção de uma educação humana e inclusiva, pois da mesma forma que na sociedade deve ter justiça social, promovendo



a inclusão dos cidadãos, as escolas também necessitam de políticas públicas que possam agir com princípios educacionais, estando preparada para lidar com esses alunos. Logo se faz necessário que os professores possuam uma formação inicial e continuada, para assegurar e edificar a educação inclusiva para todos.

### 3.3. GEOGRAFIA E INCLUSÃO: CONTRIBUIÇÕES E VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Quando se pensa em uma Educação Inclusiva, seja no ensino de Geografia ou nas demais áreas do conhecimento, é necessário analisar se os docentes estão de fato preparados para essa prática nas escolas de ensino regular. Sabemos que uma das principais dificuldades enfrentadas nesse processo de inclusão é a formação inicial do professor, onde as universidades não oferecem uma preparação adequada, para enfrentar os diversos desafios desta modalidade de ensino, englobando as demandas surgidas, sem distinção.

Fernandes (2005) afirma:

A universidade tem se mostrado muito lenta quanto à Educação Inclusiva. Pouco ou quase nada tem feito para que esta proposta de educação ganhe destaque e saia do âmbito legal. Praticamente não houve mudanças nos currículos dos cursos de licenciatura (com honrosas exceções é claro). Continuamos com currículos atrelados ao conhecimento teórico, com pouca ênfase no conhecimento pedagógico (FERNANDES, 2005, p.36)

Percebemos então que esse déficit de saberes e experiências quanto a Educação Inclusiva vem desde a formação inicial dos professores, visto que as instituições de ensino pouco e/ou quase nada vem contribuindo com a preparação dos futuros docentes em saber futuramente como trabalhar com pessoas com deficiência e transtornos globais nas salas de aulas. Dificuldade essa, que só é vista quando o professor se depara com a realidade encontrada no dia a dia da vida docente.

Diante disso, a formação continuada é de extrema importância para esses professores que não tiveram uma formação inicial adequada. Em que irão aprender e melhorar as práticas pedagógicas, podendo então auxiliar os alunos na construção do conhecimento.

Crozara e Sampaio (2008) afirmam que:

A formação de professores nos aspectos da Educação Inclusiva permanece como uma necessidade urgente, sendo necessário ajudá-los a vencerem as suas resistências à mudança de modo a ultrapassarem as limitações e os perigos das concepções baseadas na deficiência. É importante garantir programas de treinamento de professores sobre a inclusão de informações e

de práticas de ensino na área da educação inclusiva, tanto em serviço como em sua formação (CROZARA & SAMPAIO, 2008, p.3).

Consoante a este pensamento, assinalamos que se faz necessário que o docente esteja sempre indo em busca de aperfeiçoamentos e novos conhecimentos, buscando despertar o interesse do aluno e aprimorar suas práticas pedagógicas, para facilitar aprendizagem dos alunos como um todo, mas principalmente os alunos com deficiência e transtornos globais, que precisam que as práticas desenvolvidas em sala de aula sejam inclusivas, adequadas e que estimulem a sua autonomia.

Na formação continuada o docente terá um alcance além de uma carga de conteúdos e informações. Passará a estudar e compreender como integrar o ensino, em particular o de Geografia, na sala de aula e construir um ambiente de aprendizagem que inclua a realidade de cada aluno, atendendo todas as singularidades e exigências do sistema educacional. Nesse aspecto, Silva (2000) corrobora:

[...] a importância atribuída à 'formação ao longo da vida' e notadamente à formação contínua de professores, justifica-se em grande medida pensarmos pelas características da sociedade pós-moderna que colocam novas exigências ao saber, ao fazer, e sobretudo, ao saber como fazer profissionais (SILVA, 2000, p. 101).

A formação continuada dos docentes é um processo significativo para aprimoração e modernização das técnicas de ensino, o professor precisa além de saber, saber fazer e como fazer, para assim aperfeiçoar as suas metodologias usadas em sala de aula, atingindo um ensino inclusivo que consiga incluir todos os alunos, atendendo às demandas sociais e as singularidades encontradas.

Assim como nas demais disciplinas, a formação continuada em Geografia é necessária e precisa fazer parte do trabalho docente. O professor de Geografia é aquele que explora em sala de aula fatos pertinentes ao modo de vida da humanidade, estudando o espaço geográfico e as modificações sociais e físicas das regiões. Sendo assim, é uma disciplina com um vasto campo de estudo, é dinâmica e está em constante transformação, e por isso necessita sempre de atualizações teóricas e metodológicas.

Callai (2005, p. 245) afirma:

Por meio da Geografia, [...] podemos encontrar uma maneira interessante de conhecer o mundo, de nos reconhecermos como cidadãos e de sermos agentes atuantes na construção do espaço em que vivemos (CALLAI, 2005, p. 245).

O ensino geográfico é de fundamental importância para compreender as relações humanas que ocorrem no mundo, por isso a formação desses profissionais, tanto a inicial quanto a continuada, precisa atender as necessidades da época e do público envolvido.

Segundo Santos, Albuquerque, Almeida (2023, p. 243):

[...] a formação do professor de Geografia, é um dos temas relevantes para construirmos uma reflexão, e elaborarmos uma Geografia da Inclusão na qual busque consolidar processos, saberes e fazeres inerentes à profissão do professor, observando que numa sala de aula, este profissional terá uma diversidade de sujeitos, e estes podem possuir algum tipo de deficiência ou transtorno global. Assim, a universidade e também as escolas, são um lugar convidativo para semearmos essa ideia e atitude. Afinal, a Geografia da Inclusão deve estar na universidade, nas escolas e na sociedade.

Vivemos na atualidade um momento que repudia qualquer forma de exclusão ou segregação, logo cabe ao professor de Geografia em sala de aula entender as diferentes formas e ritmos de aprendizagem dos alunos, de modo que garanta o respeito e valorização das diferenças, atendendo ao que se espera de uma escola inclusiva.

Nesse contexto, Melo e Sampaio (2007) completam:

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

O professor que trabalha com educação inclusiva precisa considerar as particularidades de cada aluno no processo de ensino e aprendizagem, estabelecendo objetivos e preocupações didáticas definidas, se posicionando diante das ações cotidianas, para que assim consiga desenvolver uma educação igualitária e inclusiva.

No processo inclusivo é necessário o apoio de todos do sistema educacional, gestores, professores, auxiliares educacionais e administrativos, profissionais especialistas, além da própria família dos alunos, pensando na educação como um todo, para criar condições favoráveis à uma escola inclusiva que atenda às necessidades dos alunos que precisam de um atendimento educacional especializado.

Nesse sentido, Farfus (2008) afirma que:

A articulação entre os educadores é urgente, pois existe a necessidade de uma redefinição do papel do professor e de sua forma de atuar, no pensamento sistêmico. É necessário pensar na aprendizagem como um processo cooperativo e de transformação que proporcione a formação de alunos inseridos no mundo, e não mais em apenas uma comunidade local.

Finalmente pensar na educação em relação aos aspectos da ética, da estética e da política; a educação fundamentada em um ideal democrático (FARFUS, 2008, p. 30).

Nesse aspecto um profissional que tem um papel fundamental de ajuda na implementação de uma escola inclusiva é o professor da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse docente possui um nível de capacitação e especialização maior que os demais, e trabalha nessa sala auxiliando os demais professores com uma ajuda voltada para os alunos que precisam de um atendimento educacional especializado.

As salas AEE dispõe de recursos didáticos e pedagógicos adequados a necessidade de cada aluno, o que facilita o ensino e aprendizagem. Sobre o funcionamento de uma sala AEE, Carvalho, Custódio e Carvalho (2010, p.50) afirmam que:

[...] o professor de Recursos toma conhecimento da problemática enfrentada pelo aluno no contexto escolar. Esse primeiro passo para um processo de identificação não se dá, se não a partir de um diálogo entre os profissionais da sala de aula e da sala de AEE. Obviamente que isso pressupõe uma observação e/ou triagem realizada por uma equipe multiprofissional, composta por profissionais de áreas afins à área da educação, como é o caso da fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia. [...] Cabe ao profissional do AEE identificar os diversos aspectos relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno que podem ou não estar associados à natureza do déficit apresentado (CARVALHO, CUSTÓDIO E CARVALHO, 2010, p.50).

Vale salientar, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi instituído em 17 de setembro de 2008, pelo Decreto nº 6.571, definindo que:

Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º; II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2008, [n.p]).

Portanto a função da sala AEE é auxiliar os alunos que precisam de um atendimento educacional especializado para aprender os conteúdos passados nas aulas regulares, na qual o professor dessa aula regular pode pedir ajuda ao professor

da sala AEE que é especializado na área, tendo um maior conhecimento e formação para saber como lidar e ensinar esses alunos que na maioria das vezes eram excluídos das aulas.

Reforçando a causa da inclusão, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE / Nº 4, de 2 de outubro de 2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na modalidade da Educação Especial. Em que evidencia que é preciso recursos didáticos e pedagógicos para auxílio no desenvolvimento de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e superdotação/altas habilidades.

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.

Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional (BRASIL, 2009, [n.p]).

A sala AEE proporciona um suporte à escola, orientando seus profissionais a respeito das práticas que podem facilitar o acesso dos alunos que necessitam de um atendimento educacional especializado, favorecendo a participação dos mesmos nos projetos da escola, adequando as metodologias e práticas pedagógicas utilizadas, e ajudando a superar o preconceito.

#### 3.4. DOS MECANISMOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INCLUSÃO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA

Quando se fala em inclusão de modo geral, está se referindo a garantir a todos os cidadãos, sem restrição ou discriminação, seus direitos à cidadania, dando acesso à educação, emprego, cultura, lazer, tendo em vista que ninguém sofra por causa de uma condição pessoal. Quando a inclusão é voltada para a educação, se torna uma área de grande relevância para a promoção de uma sociedade mais igualitária e justa.

Pois é na educação que os indivíduos encontram formas de conquistar um lugar na sociedade com uma melhor qualidade de vida.

No movimento pela inclusão, que vem ganhando força nas últimas décadas, a escola enquanto lugar de vivência, acolhimento e construção da igualdade, deve contribuir não apenas com a construção de conceitos da base curricular, mas também promovendo uma formação cidadã e humana.

Callai (2016, p. 26) diz que:

[...] a escola é o lugar da abstração que se realiza com a construção de conceitos. Há que existir, porém, a mediação pedagógica do professor que encaminha a interligação entre o conhecimento científico e o saber cotidiano que os alunos trazem consigo. Essa mediação exige o uso de determinadas atitudes que possam encaminhar a realização de aprendizagens significativas (CALLAI, 2016, p. 26).

Embora a escola seja um agente transformador, ainda tem muito o que conquistar, as escolas precisam se transformar para poder acolher todos os alunos. Almeida *et al* (2013) afirma que: a escola nem sempre proporcionará ao professor as condições adequadas ou ideais de trabalho, estejam estas voltadas para a questão da gestão ou da infraestrutura e dos recursos educacionais.

O ideal é existir uma valorização entre os profissionais, bem como melhorias nas estruturas físicas do ambiente escolar, como também a utilização de materiais específicos para promover diversas atividades inclusivas, que visam estabelecer a interação entre todos os alunos, levando em consideração as peculiaridades de cada um. O professor por sua vez, em especial os de Geografia, embora as dificuldades encontradas, deve cumprir com a sua função social, que é promover uma educação de qualidade e adequada, com um atendimento complementar que auxilia o desenvolvimento de todos os alunos.

Almeida, Pereira e Santos (2022, p. 115), afirmam que:

Exercer uma Geografia da Inclusão é agir de maneira revolucionária, pois o professor estimulará o protagonismo estudantil ao acolher as diferenças e diversidades existentes entre os sujeitos em uma sala de aula, com aspectos particulares subjetivos e intersubjetivos, construindo identidade e autonomia, singularidade e visão coletiva. Assim poderemos promover uma Inclusão, pautada em justiça social, na qual a educação poderá ser equalizadora de oportunidade para todos os indivíduos (ALMEIDA, PEREIRA E SANTOS, 2022, p. 115).

No sentido do contexto inclusivo, já observa-se uma evolução e algumas conquistas já surgiram, como modos de aperfeiçoamento e preparo de profissionais impulsionados pela criação de leis, e ajustes em estruturas curriculares. No entanto, ainda nos deparamos com problemas no processo de ensino e aprendizagem, como

já citado, adequação da infraestrutura escolar, a falta de apoio das instituições de ensino e recursos educacionais, capacitação dos professores.

É necessário que a escola se adapte às necessidades do aluno com deficiência ou transtorno global, em que os agentes das instituições escolares, gestores, coordenadores, professores, supervisores, equipe administrativa, estejam preocupados com o aprendizado desses alunos e busquem a promoção de práticas inclusivas. O professor, nesse aspecto, tem papel fundamental pois é o responsável por direcionar o processo pedagógico, observando de perto as limitações e desenvolvimentos dos alunos, propondo assim um ensino de qualidade.

Conforme Cavalcanti (1998, p.165):

[...] o professor, na qualidade de agente que dirige o processo, precisa acompanhar e controlar todos os resultados tendo como referência um planejamento anterior, não para que o processo se cumpra rigorosamente conforme o previsto, mas visando à avaliação desse processo (CAVALCANTI, 1998, p.165).

Na prática do ensino inclusivo portanto, em particular a preocupação com o de Geografia, é necessário que a sala de aula e as metodologias utilizadas sejam adequados para os alunos, buscando um pleno desenvolvimento do trabalho docente, tornando o ensino atrativo, despertando o interesse dos discentes e facilitando a sua aprendizagem, mas também aplicando o PDCA.

Amaral *et. al.* afirmam:

É indispensável que ocorram mudanças e adaptações na sala de aula, em relação aos materiais didáticos como livros, mapas, computadores, jogos; além da postura do professor e sua prática pedagógica, envolvendo a flexibilidade, o respeito, a motivação e a criatividade (AMARAL; *et. al.*, 2013, p.6).

Os alunos com deficiências ou transtornos globais devem ter acesso a recursos diferenciados necessários para um atendimento educacional especializado. O ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, no caso da deficiência visual e auditiva, adaptações do material e do ambiente físico, no caso da deficiência física, e estratégias diferenciadas para adaptação e regulação do comportamento, no caso do transtorno global, são alguns exemplos de meios para garantir os direitos desses estudantes nas escolas.

As estratégias pedagógicas de ensino e aprendizagem, que facilitam a compreensão dos conteúdos geográficos que podem ser utilizadas são mapas, figuras, vídeos legendados por meio de televisores, computadores, Datashow, músicas tanto no próprio formato de áudio como de maneira escrita com fonte

ampliada, entre outros recursos didáticos, que ajudem o aluno a associar informações, ligando o conteúdo a realidade.

“Esses recursos, se adequadamente utilizados, permitem melhor aproveitamento no processo de ensino e aprendizagem, maior participação e interação aluno-aluno e professor-aluno” (PONTUSCHKA, 2009, p. 216), tornam-se fundamentais para o aprendizado dos alunos que necessitam de um atendimento educacional especializado, favorecendo um melhor entendimento perante as atividades proposta e compreensão do conteúdo geográfico.



#### 4. RESULTADO E DISCUSSÕES

Neste tópico para buscamos tecer sobre a compreensão de como a Educação Inclusiva vem sendo implantada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Menino Jesus, Município de Riachão – Paraíba, foi feita a caracterização da área de realização da pesquisa, verificando sua organização institucional bem como a estrutura física oferecida

Posteriormente para ter conhecimento sobre as dificuldades e vivências enfrentadas pelos professores da escola, elaboramos questionários, através do Google Forms, direcionados aos professores de ciências humanas, sendo três da disciplina de Geografia e dois de História. Além da aplicação de um questionário específico ao professor responsável pela sala AEE (Atendimento Educacional Especializado), tendo em vista que é um profissional especializado e trabalha em parceria com os educadores nas turmas regulares.

##### 4.1. CARACTERIZAÇÃO FÍSICA DA ÁREA DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Menino Jesus, localizada na área urbana do município de Riachão-PB, mais precisamente na Rua Manoel Tomás de Aquino, s/n, Centro, com seu referente CEP: 58.235-000.

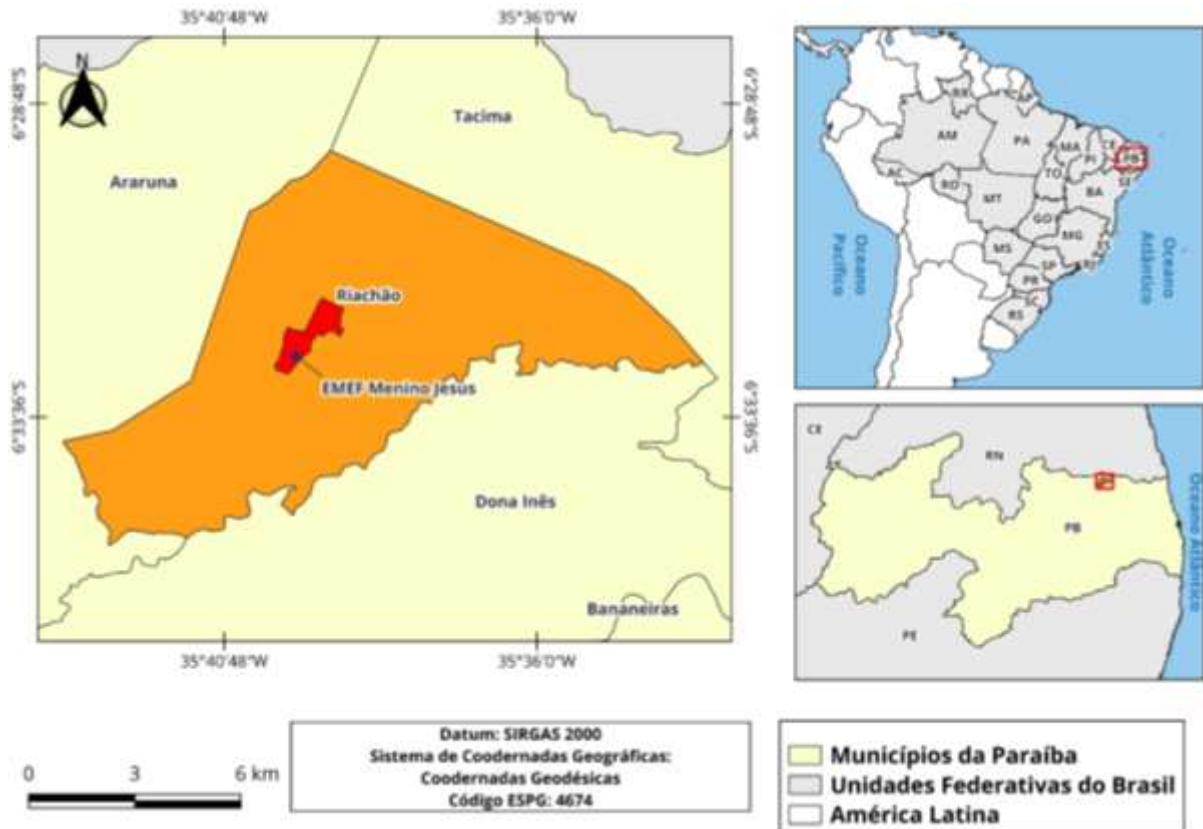
**Figura 1** - Mapa de localização da EMEF Menino Jesus.



Fonte: Google Maps, 2023.

O município de Riachão se encontra situado na mesorregião do Agreste e na microrregião do Curimataú Oriental, estando distante cerca de 160 km da capital paraibana João Pessoa. Tendo como limites os municípios de Tacima a 7 km, Araruna a 25 km (município no qual Riachão desmembrou-se) e Dona Inês a 12 km.

**Figura 2 - Mapa Da Localização Do Município De Riachão.**



Fonte: IBGE, 2022.

Segundo o IBGE (2022), Riachão tem uma população com 2.927 pessoas e sua área é de 90 km<sup>2</sup>. O município subdivide-se em 01 Sede e 08 Aglomerados Rurais, sendo eles: Baixio, Barro Vermelho, Grossos, Alagoinha, Salgadinho, Seixos, Tanques e Várzea Grande.

A EMEF Menino Jesus é administrada pelo município e oferta as modalidades de ensino para o alunado da Educação Infantil (Pré II), da zona urbana, e 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com funcionamento nos turnos da manhã e tarde. Contendo ao todo 371 alunos matriculados, destes sendo 18 inscritos na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O setor administrativo, político e burocrático da entidade de ensino está sob direção de uma gestora, juntamente com uma coordenadora geral. A escola conta ainda com cinco coordenadores pedagógicos e três técnicos administrativos. Já o corpo docente é formado por cerca de trinta e três (33) professores que correspondem às disciplinas de: Português, Matemática, Geografia, Ciência, História, Educação Física, e dos demais disciplinas do componente curricular.

**Figura 3** - Fachada da EMEF Menino Jesus.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

Em relação às questões de inclusão e acessibilidade, o espaço físico da escola e sua estrutura, se apresenta em ótimas condições, tanto em termos de mobilidade quanto a conservação estrutural do prédio. Sendo composto por 12 salas de aula (todas climatizadas), sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), biblioteca, sala de secretaria, almoxarifado, sala de diretoria, sala de leitura, banheiros com chuveiro, auditório, sala de professores, cozinha, banheiros adequado para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, despensa, pátio descoberto e quadra de esporte coberta.

A escola tem a disponibilidade de alguns recursos digitais/tecnológicos, como aparelho de som, televisores, DVD, computadores, Datashow, impressoras e rede de internet via Wifi.

**Figura 4** - Uma das salas de aula da EMEF Menino Jesus.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

**Figura 5:** Sala De Atendimento Especializado



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

Observamos então que a escola Menino Jesus possui uma estrutura física segura, confortável, com boas instalações, adequadas aos alunos PCD e TGD. Possui rampas de acesso a todos os ambientes, com pisos e tapetes antiderrapantes, e com portas que permitam a entrada de cadeiras de roda, corrimões, permitindo a fácil locomoção dos alunos.

#### 4.2. ANÁLISE DE DADOS A PARTIR DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PROFESSORES

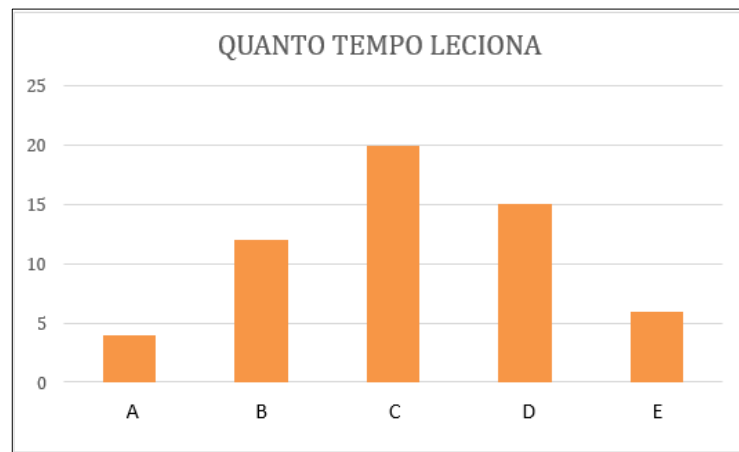
A princípio buscamos identificar o nível de formação de cada professor. Observamos que em virtude da posição geográfica do Município de Riachão, e da disponibilidade e facilidade no acesso a uma universidade, todos os professores que participaram da pesquisa fizeram sua graduação na UEPB, campus Guarabira-PB. Sendo três formados em Licenciatura Plena em Geografia e dois em Licenciatura em História, na qual todos dão aula em suas áreas de formação.

Desses cinco professores, nenhum possui qualquer especialização na área de inclusão. O professor (A) e o (C) disseram não possuir nenhuma pós-graduação, o professor (B) fez especialidade em Tecnologias Educacionais. Já o docente (D) diz ter se especializado em Gestão Escolar e o (E) em Política Pública.

Por desconhecerem a realidade da formação dos educandos, os professores às vezes não sabem qual a melhor prática a ser adotada de acordo com a necessidade de cada aluno e do seu ritmo de aprendizagem. É necessário que se tenha uma formação continuada de qualidade, desenvolvendo conhecimentos e habilidades que sirvam como mecanismos para tornar as práticas pedagógicas mais efetivas para a inclusão escolar, para que os professores possam nortear adequadamente a aprendizagem dos alunos com deficiência (PCD) e transtornos globais do desenvolvimento (TGD).

Posteriormente identificar o tempo de experiência dos professores em sala de aula. Para isso perguntamos a quanto tempo cada docente lecionava, resultado esse presente no gráfico 1.

**Gráfico 1** - Tempo de Experiência dos Professores em Sala de Aula (em anos).



**Fonte:** Elaborado pela autora, 2023.

Tendo em mãos esses dados preliminares em relação a graduação e atuação em sala de aula dos professores, entramos propriamente no tema proposto por esse trabalho de conclusão de curso, saber as possibilidades e desafios enfrentados por esses professores na vivência diária com os PCD e TGD.

Posteriormente foi perguntado quais dificuldades enquanto professor encontra para desenvolver práticas de ensino juntos aos alunos que apresentam alguma

deficiência. Os pontos abordados por eles foram o tempo em sala de aula e a quantidade elevada de alunos por turma, o que dificulta o momento junto com o aluno que precisa de atendimento especializado para realizar as atividades adaptadas, pois a maior parte da aula é voltada para conteúdos e atividades da turma regular.

Sobre isso professor (A) respondeu:

Uma das principais dificuldades é proporcionar momentos juntos com o aluno, tendo em vista o número de alunos que a turma possui. Tem turma com trinta alunos, sendo dois com algum transtorno, isso gera um grau de dificuldade ainda maior.

Ainda na mesma pergunta, outras dificuldades apresentadas pelos docentes foram a capacitação dos professores, parceria com as famílias, material de apoio adaptado e falta de apoio com monitor para dar suporte nas orientações das atividades diferenciadas.

O próximo questionamento feito foi se ele, enquanto docente, sentia dificuldade em construir conhecimentos junto dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Dois professores apenas responderam que não, e não justificaram suas respostas. Os demais disseram que sim, novamente apontando a questão da falta de capacitação como principal dificuldade, acarretando na dificuldade no planejamento, elaboração e aplicação das atividades adaptadas.

Diante disso levantamos o questionamento se esses professores sentem totalmente preparados em consideração as particularidades no processo de ensino e aprendizagem da educação inclusiva. Eles responderam:

**Professor A:** Não! Nossa classe necessita estar em constante preparação, buscando meios de aperfeiçoar nossas práticas docentes.

**Professor B:** Não. Seriam necessárias propostas pedagógicas e formações continuadas, para lidar com alunos que requerem atendimento e acompanhamento diferenciado.

**Professor C:** Ainda não me sinto preparada, porém procuro desenvolver o processo de ensino de acordo com a atividade proposta.

**Professor D:** Nunca se está totalmente preparado, pois a cada dia sempre se aprende e se ensina algo novo.

**Professor E:** Não, pois não buscam formação e capacitação para trabalhar recursos didáticos para atender esta demanda.

Com base nas respostas, vemos que desenvolver uma educação inclusiva é desafiante, pois embora tenham conhecimento específico da área de atuação, os professores não se sentem preparados adequadamente para lidar com essa problemática da inclusão, falta uma qualificação especializada na área. O problema vem desde o despreparo em sua formação inicial, onde tais questões aparecem de modo periférico, isso quando aparecem.

É necessário que os processos formativos mais aprofundados sejam iniciados logo nos primeiros períodos de formação dos profissionais docentes, propiciando que o professor tenha mais segurança em tratar diretamente das questões que envolvem a inclusão e uma educação para todos, resultando em uma base sólida para os estudantes com deficiências.

Essa fragilidade da construção dos saberes a respeito da educação inclusiva foi confirmada quando questionamos aos professores, se na sua formação inicial tiveram alguma disciplina que enfatizasse a educação inclusiva. E todos os docentes responderam que não tinha na academia uma disciplina voltada para tal abordagem, em especial para evidenciar essa variável destacamos a seguinte narrativa:

**Professor C** afirmou: a academia enquanto instituição preparatória para o ensino tem lacunas, e esta foi uma das que encontrei durante a minha formação.

Segundo Siems (2010) é preciso investir mais na formação inicial do docente, para incentivar que esses pensem nas suas práticas pedagógicas, visando integrar todos os alunos em um ambiente de aprendizagem que respeite todas as necessidades especiais.

Na própria formação do curso de graduação de Geografia da UEPB, campus Guarabira-PB, nos deparamos que existe um grande déficit em relação à efetivação de uma educação que reflita sobre a educação inclusiva, o que acaba influenciando no decorrer da atuação prática em sala de aula desses futuros profissionais.

O período que tem esse tipo de aula voltada para a educação inclusiva é no último período do curso, no componente curricular de Libras. Na qual apesar de ter, aborda o conteúdo de modo superficial, gerando lacunas devido a alta circulação de informações e demanda de trabalho, não tendo nem tempo hábil, nem espaço no currículo do curso necessário para todas as especificidades para uma formação docente de excelência.

Embora sabemos que não teve uma capacitação adequada em sua formação acadêmica, e que se necessita de uma constante preparação em busca de meios para aperfeiçoar as práticas docentes, perguntamos se tinha um planejamento de atividades pedagógicas avaliativas pensando na singularidades dos alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento e quais os recursos usados para estimular o ensino e aprendizagem desses alunos.

Todos responderam que planejavam sim, que para esses alunos fazem atividades adaptadas, pois não podem deixar eles de fora do processo educacional. Que como recursos utilizados, além das atividades adaptadas visando proporcionar um ensino igualitário com seus colegas, utilizam materiais pedagógicos junto aos meios tecnológicos, cartografia tátil, atividades com imagens, globo, mapa-múndi, livro didático.

Além do mais, o professor (A) falou que conta com a sala de atendimento escolar especializado (AEE) para dar suporte no ensino desses alunos. E que é necessário ter um profissional especializado para dar o suporte sempre que precisar, dando orientações de atividades e necessidades de acompanhamento.

A partir disso se pode frisar que de fato a existência da sala AEE traz um grande apoio e suporte tanto para os professores das aulas regulares como para os alunos que precisam de um atendimento especializado, fazendo com que esses estudantes se sintam acolhidos dentro de suas limitações. O professor da sala AEE da escola Menino Jesus possui uma capacitação de qualidade, e ele pode dar todo o suporte para que os demais professores possam nortear adequadamente a aprendizagem dos alunos PCD e TGD.

Dando continuidade ao questionário foi perguntado quais estratégias, atividades e metodologias os professores utilizavam na educação inclusiva. Os professores deram as seguintes respostas:

**Professor A:** além de atividades adaptadas, sempre busco estar ao lado destes alunos, entendendo sua situação em especial familiar, pois é a família o elo de ligação entre a escola e o aluno.

**Professor B:** Durante a aplicação de alguma atividade diferenciada na sala com o aluno que apresente necessidade de atendimento especial, sento junto a ele para fazer uma leitura de palavras, acompanhada de símbolos e desenhos específicos.

**Professor C:** Atividades sensoriais, pois buscam através de propostas lúdicas estimular o sensorial, a organização e a comunicação desses alunos.

**Professor D:** O uso dos meios tecnológicos.

**Professor E:** Busco sempre dialogar com o psicopedagogo do AEE para desenvolver as atividades que atendam a demanda em sala de aula, principalmente atividades lúdicas.

Finalizando a pesquisa questionamos aos professores se as disciplinas que tratam do ensino inclusivo deveriam ser aplicadas na licenciatura, e se sentiram falta delas em sua formação. Todos demonstraram ter plena consciência da importância da área inclusiva em seu processo de formação, que deve ocorrer uma reformulação em sua grade curricular, para que as disciplinas voltadas para essa área sejam



implantadas o mais breve possível e haja uma formação inicial considerável voltada à questão inclusiva, não só teoricamente, mas também prática.

Alves (2014, p. 20) afirma:

É importante a busca por novas propostas e formas de tornar a inclusão mais viável dentro das instituições escolares, sem que alardes ou grandes modificações curriculares e didáticas sejam feitas. A naturalidade da aceitação e da adaptação com a vivência se torna mais valorizada e prazerosa.

Desse modo, concluímos que os graduandos devem ter na universidade um maior preparo no que diz respeito à educação inclusiva, pois na prática vão se deparar com situações distintas do que aprendem nas salas de aulas, que vai exigir um nível maior de preparação. É necessário promover maiores avanços e diálogos sobre um ensino mais inclusivo, proporcionando maiores reflexões e socialização em torno dessa temática.

#### 4.3. ANÁLISE DE DADOS A PARTIR DA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DESTINADO AO PROFESSOR DA SALA AEE

Nesta etapa elaboramos um questionário para o professor da sala de atendimento educacional especializado. Iniciamos as perguntas buscando saber a sua formação. Ele é graduado em Letras / Português na UEPB campus Guarabira-PB, e pós-graduado em Administração Escolar, Psicopedagogia Institucional, Educação Especial e Neuropsicologia. Comparando o nível de especialização dos docentes da escola Menino Jesus - Riachão-PB, ou seja, entre o docente da sala AEE com os das disciplinas curriculares, vemos uma grande diferença. Apenas o docente da sala AEE possui especializações voltadas para a área de inclusão.

O ideal seria que todos os professores possuíssem capacitações voltadas para a área da Educação Inclusiva, porém a realidade é bem diferente. Alguns assumidamente afirmam nos questionários não ter preparo adequado para lidar com os alunos que necessitam de um atendimento especializado, e que necessitam do auxílio do profissional da sala AEE.

É fundamental que nos currículos dos cursos de formação de professores haja um debate profundo sobre a educação inclusiva. Segundo Prieto (2006), os conhecimentos sobre o ensino de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento não podem ser de domínio apenas de alguns “especialistas”, mas

sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, sendo ideal que todos assim o tivessem.

Visto que a Educação Inclusiva na escola Menino Jesus não é uma escolha comum a todos os professores para uma capacitação, perguntamos então o que motivou ao professor trabalhar com essa sala de atendimento educacional especializado. Ele nos disse que sempre teve interesse e curiosidade nessa área da educação inclusiva, e quando surgiu a oportunidade de se especializar e trabalhar nesse ramo da educação, abraçou a causa.

Depois questionamos sobre quais os tipos de deficiências e transtornos globais do desenvolvimento que possui os alunos que frequentam o atendimento da sala AEE. Ele relatou que têm alunos com Autismo, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Dislexia, Paralisia Cerebral, Transtorno de Conduta, Transtorno do Desenvolvimento Motor, Tiques, Transtorno Específico do Desenvolvimento, Síndrome Neuroléptica Maligna.

Como se pode observar, são muitas as patologias encontradas nos alunos da instituição e cada uma possui uma particularidade diferenciada. Logo é necessário que os professores busquem uma constante preparação, buscando meios de se aperfeiçoar nas práticas docentes voltadas para a educação inclusiva. Devem analisar as diferentes necessidades demandadas nos processos de aprendizagem dos alunos, viabilizando atividades educativas que amparem o máximo possível as necessidades de todos os sujeitos incluídos na escola regular.

Nesse aspecto foi perguntado como ele analisava a especificidade de cada aluno, para saber qual a metodologia que iria adotar em cada caso. E quais recursos utiliza nesses atendimentos. Sua resposta foi que era por meio de Laudo Médico, na qual mostrava as necessidades do aluno em particular, e desse modo, procurava trabalhar e atender a particularidade de cada aluno. Através de metodologias alternativas, como: recursos audiovisuais (bandinha rítmica, por exemplo), brinquedos, material didático pedagógico adaptado (alfabeto adaptado, tapete quebra-cabeça, jogos de memória), e outros materiais específicos para as demandas.

**Figura 7 - Recursos e Materiais Didáticos Pedagógicos Adaptados Utilizados.**



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

Por fim, nos disse que esses atendimentos acontecem uma vez na semana, no turno oposto às aulas regulares, e que faz anotações após cada atendimento para poder acompanhar o progresso de cada discente em particular.

Conclui então que as salas de AEE são necessárias para o processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiências (PCD) e transtornos globais do desenvolvimento (TGD), pois estas dispõem de recursos multifuncionais, didáticos e pedagógicos que facilitam o desenvolvimento escolar do aluno.

Assim como também se faz necessário a formação inicial do professor, preparando os docentes como saber ministrar aulas para PCD e TGD. Além da formação continuada dos professores através de capacitações e aprimoramentos, para que esses possam aperfeiçoar suas práticas pedagógicas e desta forma auxiliar os alunos na construção do saber. Do mesmo modo que o professor utiliza estratégias de ensino e aprendizagem, como o manuseio de recursos didáticos, que facilitem o ensino e a compreensão dos conteúdos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mantoan (2013, p. 18) afirma que “a educação é um direito humano, fundamental e, portanto, deve ser colocado à disposição de todos os seres humanos”. Logo, a educação é essencial na formação do indivíduo, não apenas como um meio para o acesso e construção do conhecimento, mas como possibilidade de ensinar a ter um olhar diferenciado do mundo, objetivando a leitura crítica em que a diferença seja percebida como aspecto positivo no processo educativo.

Deste modo, trabalhar com educação inclusiva nada mais é que um caminho educacional que busca compreender o aluno em suas individualidades. E para isso o professor deve ter uma prática docente adaptada às necessidades de aprendizagem dos estudantes, sendo um agente facilitador. Logo, com este estudo concluímos que esses professores precisam ter uma formação continuada, tendo a capacidade de identificar as necessidades dos alunos, estimulando e intensificando a relação que eles têm com o meio em que vivem, possibilitando se conhecerem melhor e compreender o mundo que os rodeia, desenvolvendo suas competências e habilidades.

Neste sentido, apesar do avanço das políticas públicas, sobretudo, no quesito de implementação de práticas didáticas e pedagógicas que garanta a inclusão e aprendizado de todos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, existe uma longa jornada. Enxergamos que os estudos quanto a Educação Inclusiva nas escolas como também nas universidades vêm ganhando forças, sendo debatido e vem conquistando seu espaço.

Porém ainda temos um longo caminho a percorrer quando o assunto é um ensino inclusivo que de fato atenda a todos os alunos. Falta de infraestrutura adequada nas escolas, ausência de mecanismos facilitadores do ensinar e de novas metodologias, carência de especialização dos professores e lacunas em seu processo de formação, são exemplos de barreiras existentes que precisam ser superadas na busca de levar os alunos, que necessitam de um atendimento educacional especializado, a interagir com o meio social e com as demais crianças. Para assim, fortalecer os valores individuais de cada um deles e ensinando a lidar com as barreiras que o dia a dia proporcionam.

Por exemplo, as lacunas existentes na formação inicial do professor de Geografia, nesse caso relacionado a não promoção de maneira adequada e até a

inexistência de mecanismos que permitam o docente saber atuar na perspectiva inclusiva, aliados com a falta de estímulo na organização de projetos de ensino e aprendizagem, acaba impossibilitando que as práticas educacionais e pedagógicas atendam às necessidades e particularidades de todos os alunos.

Assim destacamos que é importante que ocorra um trabalho conjunto entre família, escola, professores e especialistas, lidando com cada situação e buscando as melhores práticas para resolver as dificuldades enfrentadas pelos alunos com deficiência (PCD) e transtornos globais do desenvolvimento (TGD), que precisam de um atendimento especializado. Para tanto, é preciso que as políticas públicas que assegurem a promoção da educação inclusiva sejam postas em prática.

Com isso, sinalizamos nesta pesquisa que as escolas devem ter a inclusão como um de seus eixos formativos, estando preocupadas com o aprendizado de alunos PCD e TGD, promovendo ações escolares que conscientize todos os alunos, tanto os que necessitam de atendimento educacional especializado como os demais, a entender seus direitos e deveres enquanto cidadão, deixando claro que nenhuma pessoa é invisível, seja na sociedade como um todo ou nas salas de aula.

Nesse âmbito o papel do professor, em especial da disciplina de Geografia que tem um papel fundamental para o entendimento dos sujeitos enquanto cidadãos, deve ser de facilitador da aprendizagem, por meio de estratégias de ensino e mecanismos de aprendizagem que ajudem os alunos a compreender melhor o ensino e o espaço onde vivem. Além de mudar a sua compreensão sobre a educação e a inclusão, e passar a acreditar que ambas são possíveis nas escolas comuns.

Trazendo os conceitos e estudos para o nosso lócus de pesquisa, a escola Menino Jesus, e analisando os aspectos da educação inclusiva da escola, observamos que a estrutura física da escola possui instalações adequadas, oferece ações de acolhimento aos alunos PCD e TGD, e promove diálogos com as famílias dos alunos.

Referente às atividades realizadas na sala de atendimento educacional especializado (AEE), são trabalhadas atividades voltadas para o desenvolvimento dos alunos, mas não sobre os conteúdos das disciplinas curriculares. O professor da sala AEE auxilia os demais desenvolvendo atividades que ajudem na maneira de desenvolver o assunto proposto. Porém, em conversa com o próprio docente da sala AEE, ele afirmou sentir uma certa resistência dos outros professores em pedir essa ajuda.

Quanto à análise aos demais professores das turmas regulares da escola Menino Jesus, observamos com base nos dados da pesquisa a existência de um déficit quanto à educação inclusiva e sinalizamos que precisa de avanços na formação inicial dos professores. Boa parte dos docentes das disciplinas curriculares não possuem conhecimentos didáticos pedagógicos adequados para saber como atender todos os alunos, tendo dificuldades para desenvolver os conhecimentos para as pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Essa falta de capacitação, na área da inclusão, é oriunda das lacunas na academia durante o processo de formação dos docentes, ou até pela falta de interesse na área por parte dos mesmos em ter uma formação continuada.

Como já foi dito na nossa pesquisa, na própria formação do curso de graduação de Geografia da UEPB, campus III, nos deparamos que existe um grande déficit em relação à educação inclusiva. Na qual essa temática só aparece no último período, quando se sugere que os graduandos cursem o componente curricular de Libras.

É necessário que ocorram mudanças na formação inicial dos futuros docentes, em que a temática da educação inclusiva seja tratada com maior atenção. Uma das mudanças que pode ocorrer é utilizarmos as aulas de Metodologia de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado para promover pesquisas e debates aprofundados sobre o tema. Além da possibilidade de criação de novos componentes curriculares voltados para a Geografia da Inclusão.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. N. **Acesso e permanência de estudantes egressos da escola pública no ensino superior: um olhar crítico para as especialidades na Universidade Federal de Campina Grande, Campus Sede / Juliana Nóbrega Almeida.** – 2019.

ALMEIDA, J. P.; ROCHA, I. S.; PEIXOTO, S. A. **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, 2013.

ALVES, Doralice Veiga. **Psicopedagogia: Avaliação e Diagnóstico.** 1 Ed. Vila Velha- ES, ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2007.

BRASIL. **Decreto n. 1.428**, de 12 de setembro de 1854. Cria nesta Corte um instituto denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Coleção das leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, v. 1, parte 1, p. 295-300, 1854.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Brasília, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.**2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm).

BRASIL. Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial, Brasília: MEC, 2009.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino: Geografia escolar e procedimentos de ensino numa perspectiva socioconstrutivista**. Goiânia, Alternativa, 2002.

Educação inclusiva: v. 3: a escola / coordenação geral SEESP/MEC; organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

ECCO, Idanir. NOGARO, Arnaldo. Educação em Paulo Freire como processo de humanização. In: **Anais do Educere – XII Congresso Nacional de Educação. 2015**. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184\\_7792.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184_7792.pdf). Acesso em: 10 out 2023.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação inclusiva e igualdade social**. São Paulo, Avercamp, 2006.

MACHADO, R. **Educação especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, V. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES, DIRIGENTES E PAIS. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2015. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5169>. Acesso em: 05 out. 2023.

MELO. A. Á.; SAMPAIO, A. C. F. **Educação inclusiva e formação de professores de Geografia: primeiras notas**. Caminhos de Geografia - Revista Online, Uberlândia,



v. 8, n. 24, p. 124-130, DEZ/2007. Disponível em: <http://seer.ufu.br/index.php/caminhosdeGeografia/article/view/15622>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Educação ESPECIAL: história, Etiologia, Conceitos e Legislação vigente**. Baauru, 2008. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/livro2.pdf>

PELOSI, Miryam Bonadiu. A comunidade alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais. Dissertação de mestrado em Educação – UERJ, 2000.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SGARABOTTO, A. L.; DURANTI, R. R. T. **Aprendizagem em Geografia poradolescentes com deficiência visual em uma escola estadual regular**<sup>1</sup>. Caxias do Sul, 2006. Disponível em: [http://educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2010/Geografia/art\\_geo\\_visual.pdf](http://educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Geografia/art_geo_visual.pdf).

SIEMS MER. **Educação especial em tempos de educação inclusiva: identidade docente em questão**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p.194.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibplex, 2010 p.40-41.

SILVA, F. F. da. ALMEIDA, J. N. de. **Ensino de Geografia e os seus desafios na educação inclusiva: respeitando as diferenças**. Conedu, Campina Grande. 2014. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2014/Modalidade\\_1datahora\\_11\\_08\\_2014\\_21\\_37\\_19\\_idinscrito\\_2597\\_9cce7e3e60f2f1864ea9a70c0d39cb6c.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2014/Modalidade_1datahora_11_08_2014_21_37_19_idinscrito_2597_9cce7e3e60f2f1864ea9a70c0d39cb6c.pdf).

TELES, Pamella Nayara Lacerda. **Políticas inclusivas escolares e o ensino de geografia**. 2012. 75 f. Monografia (Licenciatura em Geografia) - Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2012.

## **APÊNDICE A - PERGUNTAS PARA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES**



**CENTRO DE HUMANIDADE OSMAR DE AQUINO  
CAMPUS III – GUARABIRA  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA  
DISCIPLINA: TCC**

**TÍTULO DO TCC:** GEOGRAFIA DA INCLUSÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM NO UNIVERSO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNOS GLOBAIS.

**ALUNA:** ROZANNY LOUISE TORRES CUNHA  
**ORIENTADORA:** JULIANA NOBREGA

Prezado Professor, desde já venho agradecer por sua colaboração na pesquisa intitulada “Geografia da Inclusão: possibilidades e desafios no ensino e aprendizagem no universo dos alunos com deficiência e transtornos globais”, que será construída como Trabalho de Conclusão de Curso. Garantimos o anonimato de sua identidade, deixando ciente que nenhum dado será apresentado de maneira nominal.

### **QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR**

1. Qual sua formação? E local de formação?
2. Você possui pós graduação? Se sim, em que área?
3. Ensina na sua área de formação?
4. Há quanto tempo você leciona?
5. Há quanto tempo você leciona na Escola Menino Jesus?

6. Quais dificuldades você enquanto professor encontra para desenvolver práticas de ensino juntos aos alunos que apresentam alguma deficiência?
7. Você sente alguma dificuldade para construir conhecimentos junto dos alunos com deficiência e transtornos globais? Apresente-as.
8. Levando em consideração as particularidades no processo de ensino e aprendizagem para alunos com deficiência, você enquanto professor se sente totalmente preparado? Apresente as suas indagações.
9. Na sua formação inicial teve alguma disciplina que enfatizou a educação Inclusiva? Se sim, exemplifique.
10. Quais recursos são usados para estimular o ensino e aprendizagem das crianças e adolescentes com deficiência e transtorno globais na área de Geografia / História?
11. Você planeja atividades pedagógicas avaliativas pensando nas singularidades dos alunos?
12. Qual a importância da sala AEE para você professor? Ela dá o suporte necessário para melhorar o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência e transtornos globais nas aulas de Geografia / História?
13. Você enquanto professor utiliza quais estratégias de ensino para as aulas de Geografia / História? Quais atividades e metodologias utilizadas para alunos com deficiências ou transtornos globais?
14. Você acredita que as disciplinas que tratam do ensino especial e Inclusivo devem ser aplicadas para os alunos de licenciatura? Você sente essa falta na sua formação?

**APÊNDICE B – PERGUNTAS PARA APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO DO  
PROFESSOR DA SALA AEE**



**CENTRO DE HUMANIDADE OSMAR DE AQUINO  
CAMPUS III – GUARABIRA  
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA  
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA  
DISCIPLINA: TCC**

**TÍTULO DO TCC:** GEOGRAFIA DA INCLUSÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS NO ENSINO E APRENDIZAGEM NO UNIVERSO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNOS GLOBAIS.

**ALUNA:** ROZANNY LOUISE TORRES CUNHA

**ORIENTADORA:** JULIANA NOBREGA

Prezado Professor, desde já venho agradecer por sua colaboração na pesquisa intitulada “Geografia da Inclusão: possibilidades e desafios no ensino e aprendizagem no universo dos alunos com deficiência e transtornos globais”, que será construída como Trabalho de Conclusão de Curso. Garantimos o anonimato de sua identidade, deixando ciente que nenhum dado será apresentado de maneira nominal.

**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSOR DA SALA “AEE”**

1. Qual a sua formação e nível? E quantos anos trabalha na sala AEE?
2. Possui Pós Graduação? Se sim, em que área?
3. O que o motivou a trabalhar na sala AEE?
4. Os alunos que frequentam a sala AEE possuem deficiências e transtornos Globais?
5. Quais recursos são usados com essas crianças e adolescentes?
6. Quantas vezes por semana eles frequentam a sala AEE? Eles têm uma frequência contínua?

7. Levando em consideração as especificidades de ensinar a alunos com deficiência, quais são os recursos, as metodologias utilizadas para Inclusão desses alunos?
8. São utilizadas metodologias e recursos diferentes para cada aluno com transtorno globais e deficiência? Quais são?
9. Vocês notam uma evolução no aprendizado desses alunos a partir da sala AEE?
10. Os alunos se mostram felizes e satisfeitos na Sala AEE?