

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

ELISA BERNADETE RAMBO

**CARACTERIZAÇÃO DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NEE)
NO ENSINO FUNDAMENTAL II DOS COLÉGIOS ESTADUAIS DE MARECHAL
CÂNDIDO RONDON E O ENSINO E APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA**

MARECHAL CÂNDIDO RONDON

2022

ELISA BERNADETE RAMBO

**CARACTERIZAÇÃO DAS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NEE)
NO ENSINO FUNDAMENTAL II DOS COLÉGIOS ESTADUAIS DE MARECHAL
CÂNDIDO RONDON E O ENSINO E APRENDIZAGEM DA GEOGRAFIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Marechal Cândido Rondon, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Ericson Hayakawa

Coorientador: Prof. Dr. José Edézio da Cunha.

MARECHAL CÂNDIDO RONDON

2022

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Rambo, Elisa Bernadete

Caracterização das Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino fundamental II dos colégios estaduais de Marechal Cândido Rondon e o ensino e aprendizagem da geografia / Elisa Bernadete Rambo; orientador Ericson Hayakawa; coorientador José Edézio da Cunha. -- Marechal Cândido Rondon, 2022.

122 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Marechal Cândido Rondon) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2022.

1. Geografia - Ensino e aprendizagem. 2. Geografia - Inclusão. 3. Necessidades Educacionais Especiais. 4. Direito à educação. I. Hayakawa, Ericson, orient. II. Cunha, José Edézio da, coorient. III. Título.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Marechal Cândido Rondon - CNPJ 78680337/0003-46

Rua Pernambuco, 1777 - Centro - Cx. P. 91 - <http://www.unioeste.br>

Fone: (45) 3284-7878 - Fax: (45) 3284-7879 - CEP 85960-000

Marechal Cândido Rondon - PR.



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

Programa de Pós-Graduação em Geografia

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ELISA BERNADETE RAMBO, ALUNO(A) DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE, E DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO DO PROGRAMA E O REGIMENTO GERAL DA UNIOESTE.

Ao(s) 2 dia(s) do mês de agosto de 2022 às 14h00min, no(a) à distância, de forma síncrona e por videoconferência, realizou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação do(a) candidato(a) Elisa Bernadete Rambo, aluno(a) do Programa de Pós-Graduação em Geografia - nível de Mestrado, na área de concentração em Espaço de Fronteira: Território e Ambiente. A comissão examinadora da Defesa Pública foi aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Geografia. Integraram a referida Comissão os(as) Professores(as) Doutores(as): Ericson Hideki Hayakawa, Ricardo Lopes Fonseca, Mateus Marchesan Pires. Os trabalhos foram presididos pelo(a) Ericson Hideki Hayakawa, orientador(a) do(a) candidato(a). Tendo satisfeito todos os requisitos exigidos pela legislação em vigor, o(a) aluno(a) foi admitido(a) à Defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO, intitulada: "Caracterização das Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no Ensino Fundamental II dos Colégios Estaduais de Marechal Cândido Rondon e o Ensino e Aprendizagem da Geografia". O(a) Senhor(a) Presidente declarou abertos os trabalhos, e em seguida, convidou o(a) candidato(a) a discorrer, em linhas gerais, sobre o conteúdo da Dissertação. Feita a explanação, o(a) candidato(a) foi arguido(a) sucessivamente, pelos(as) professores(as) doutores(as): Ricardo Lopes Fonseca, Mateus Marchesan Pires. Findas as arguições, o(a) Senhor(a) Presidente suspendeu os trabalhos da sessão pública, a fim de que, em sessão secreta, a Comissão expressasse o seu julgamento sobre a Dissertação. Efetuado o julgamento, o(a) candidato(a) foi **aprovado(a)**. A seguir, o(a) Senhor(a) Presidente reabriu os trabalhos da sessão pública e deu conhecimento do resultado. E, para constar, o(a) Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE - Campus de Marechal Cândido Rondon, lavra a presente ata, e assina juntamente com os membros da Comissão Examinadora e o(a) candidato(a).

Orientador(a) - Ericson Hideki Hayakawa

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Marechal Cândido Rondon
(UNIOESTE)

Mateus Marchesan Pires

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Marechal Cândido Rondon
(UNIOESTE)



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Marechal Cândido Rondon - CNPJ 78680337/0003-46

Rua Pernambuco, 1777 - Centro - Cx. P. 91 - <http://www.unioeste.br>

Fone: (45) 3284-7878 - Fax: (45) 3284-7879 - CEP 85960-000

Marechal Cândido Rondon - PR.



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

Programa de Pós-Graduação em Geografia

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ELISA BERNADETE RAMBO, ALUNO(A) DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE, E DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO DO PROGRAMA E O REGIMENTO GERAL DA UNIOESTE.

Ricardo Lopes Fonseca

Universidade Estadual de Londrina - UEL (UEL)

Elisa Bernadete Rambo

Aluno(a)



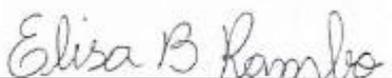
Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Geografia

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

**DECLARAÇÃO DE APRESENTAÇÃO DE DEFESA PARA BANCA EXAMINADORA DE DEFESA
DE DISSERTAÇÃO REALIZADA À DISTÂNCIA, DE FORMA SÍNCRONA, POR
VIDEOCONFERÊNCIA**

Eu, discente **Elisa Bernadete Rambo**, declaro, que realizei a minha defesa de mestrado à distância, de forma síncrona e por videoconferência do trabalho de dissertação intitulado em “**Caracterização das Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no Ensino Fundamental II dos Colégios Estaduais de Marechal Cândido Rondon e o Ensino e Aprendizagem da Geografia**” para banca examinadora realizada na data de 02/08/2022.

Atenciosamente,



ELISA BERNADETE RAMBO

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Programa de Pós-Graduação em GEOGRAFIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

DECLARAÇÃO E PARECER DE PARTICIPAÇÃO EM BANCA EXAMINADORA DE DEFESA DE Mestrado REALIZADA À DISTÂNCIA, DE FORMA SÍNCRONA, POR VIDEOCONFERÊNCIA

Eu, **Prof. Dr. Ericson Hideki Hayakawa**, declaro, como **ORIENTADOR**, que presidi os trabalhos de defesa à distância, de forma síncrona e por videoconferência da banca de defesa da dissertação da candidata **Elisa Bernadete Rambo**, deste Programa de Pós-Graduação.

Considerando o trabalho entregue, a apresentação e a arguição dos membros da banca examinadora, **formalizo como orientador**, para fins de registro, por meio desta declaração, a decisão da banca examinadora de que a candidata foi considerada: **APROVADA**, na banca realizada na data de 02/08/2022, com o trabalho intitulado **“Caracterização das Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no Ensino Fundamental II dos Colégios Estaduais de Marechal Cândido Rondon e o Ensino e Aprendizagem da Geografia”**.

Descreva abaixo observações e/ou restrições (se julgar necessárias):

Atenciosamente,



Prof. Dr. ERICSON HIDEKI HAYAKAWA
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Programa de Pós-Graduação em Geografia



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Marechal Cândido Rondon - CNPJ 78680337/0003-46

Rua Pernambuco, 1777 - Centro - Cx. P. 91 - <http://www.unioeste.br>

Fone: (45) 3284-7878 - Fax: (45) 3284-7879 - CEP 85960-000

Marechal Cândido Rondon - PR.



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

DECLARAÇÃO E PARECER DE PARTICIPAÇÃO EM BANCA EXAMINADORA DE DEFESA DE MESTRADO REALIZADA À DISTÂNCIA, DE FORMA SÍNCRONA, POR VIDEOCONFERÊNCIA

Eu, **Prof. Dr. Mateus Marchesan Pires**, declaro que **participei à distância, de forma síncrona e por videoconferência**, da Banca Examinadora de Defesa de Dissertação da candidata **Elisa Bernadete Rambo**, aluna de Mestrado deste Programa de Pós-Graduação.

Considerando o trabalho entregue, apresentado e a arguição realizada, **formalizo como membro**, para fins de registro, por meio desta declaração, minha decisão de que a candidata pode ser considerada **APROVADA** na banca realizada em 02/08/2022, com o trabalho intitulado **"Caracterização das Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no Ensino Fundamental II dos Colégios Estaduais de Marechal Cândido Rondon e o Ensino e Aprendizagem da Geografia"**.

Descreva abaixo observações e/ou restrições (se julgar necessárias):

Prof. Dr. MATEUS MARCHESAN PIRES

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Programa de Pós-Graduação em Geografia



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Marechal Cândido Rondon - CNPJ 78680337/0003-46
 Rua Pernambuco, 1777 - Centro - Cx. P. 91 - <http://www.unioeste.br>
 Fone: (45) 3284-7878 - Fax: (45) 3284-7879 - CEP 85960-000
 Marechal Cândido Rondon - PR.



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

DECLARAÇÃO E PARECER DE PARTICIPAÇÃO EM BANCA EXAMINADORA DE DEFESA DE MESTRADO REALIZADA À DISTÂNCIA, DE FORMA SÍNCRONA, POR VIDEOCONFERÊNCIA

Eu, **Prof. Dr. Ricardo Lopes Fonseca**, declaro que **participei à distância, de forma síncrona e por videoconferência**, da Banca Examinadora de Defesa de Dissertação da candidata **Elisa Bernadete Rambo**, aluna de Mestrado deste Programa de Pós-Graduação.

Considerando o trabalho entregue, apresentado e a arguição realizada, **formalizo como membro externo**, para fins de registro, por meio desta declaração, minha decisão de que a candidata pode ser considerada **APROVADA** na banca realizada em 02/08/2022, com o trabalho intitulado **"Caracterização das Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no Ensino Fundamental II dos Colégios Estaduais de Marechal Cândido Rondon e o Ensino e Aprendizagem da Geografia"**.

Descreva abaixo observações e/ou restrições (se julgar necessárias):

Prof. Dr. RICARDO LOPES FONSECA
 Universidade Estadual de Londrina - UEL

Dedico este trabalho àqueles que são a razão do meu viver, minha família e também aos amigos, professores e alunos, com quem tenho o privilégio de compartilhar o cotidiano das aprendizagens.

AGRADECIMENTO

Primeiramente agradeço a Deus, pela dádiva da vida e por me permitir realizar tantos sonhos nesta existência. Obrigado por me permitir errar, aprender e crescer, por Sua eterna compreensão e tolerância, por Seu infinito amor, pela Sua voz “invisível” que não me permitiu desistir e principalmente por ter me dado uma família tão especial, que esteve ao meu lado e me apoiou em todos os momentos, enfim, obrigado por tudo.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Marechal Cândido Rondon pela oportunidade de expandir as fronteiras do meu conhecimento. Agradeço também aos professores com os quais tive oportunidade de aprender e compartilhar conhecimentos durante as disciplinas e principalmente aos professores orientadores, Prof. Dr. Ericson Hayakawa e Prof. Dr. José Edézio da Cunha, pela orientação, competência, profissionalismo e dedicação tão importantes neste processo.

Também não poderia deixar de agradecer à minha colega e amiga Nádia, pelos momentos de estudos e conhecimentos compartilhados, pelos incentivos e claro, pelas risadas e até pelo chimarrão. Tenho certeza de que esses momentos compartilhados me ajudaram bastante a vencer esta etapa.

Agradeço também aos amigos que fiz durante esse período, pelo companheirismo, incentivo e parceria, sem vocês com certeza seria tudo mais difícil.

“Não há geografia sem drama [...]. O drama, etimologicamente, é primeiro a ação, é em seguida o relato de uma sucessão de ações, de forma a interessar, a comover espectadores no teatro; e por que não os alunos numa sala? Não se trata somente de ajudar os professores a transpor certas dificuldades pedagógicas; trata-se de um objetivo cívico que concerne, na verdade, à nação inteira”.

(Yves Lacoste)

RESUMO

RAMBO, Elisa Bernadete. **Caracterização das Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino fundamental II dos colégios estaduais de Marechal Cândido Rondon e o ensino e aprendizagem da geografia.** 2022. 122f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2022. Orientador: Prof. Dr. Ericson Hayakawa. Coorientador: Prof. Dr. José Edézio da Cunha.

Essa pesquisa caracterizou o ensino e a aprendizagem dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na disciplina de Geografia. O número de alunos com Necessidades Educacionais Especiais em sala de aula do ensino regular é expressivo e o conhecimento sobre essa realidade é importante para o cotidiano escolar e para o exercício profissional pelos professores. O objetivo principal é investigar quais as Necessidades Educacionais Especiais presentes no Ensino Fundamental II dos colégios estaduais de Marechal Cândido Rondon e verificar em quais anos/séries os professores de geografia encontram maiores dificuldades em trabalhar com os conteúdos geográficos. A metodologia consistiu em adotar uma abordagem quali-quantitativa. A quantitativa na concepção de investigação empírica, com o objetivo de conferir, registrar atividades e dados, analisar e avaliar os mesmos. A abordagem qualitativa referente a utilização dos dispositivos da pesquisa documental para coleta de dados. Os principais resultados encontrados com o desenvolvimento da pesquisa foram o aumento no número de alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas regulares de Marechal Cândido Rondon assim como o aumento da diversidade de necessidades especiais e que a maior dificuldade destes alunos aparece no sexto ano, nos conteúdos cartográficos.

Palavras-chaves: Ensino e aprendizagem; Geografia; Inclusão; Necessidades Educacionais Especiais; Direito à educação.

ABSTRACT

RAMBO, Elisa Bernadete. **Characterization of Special Educational Needs (SEN) in elementary school II of state schools in Marechal Candido Rondon and the teaching and learning of geography**. 2022. 122f. Dissertation (Masters in Geography) – State University of West Paraná, Marechal Cândido Rondon, 2022. Advisor: Prof. Dr. Ericson Hayakawa. Co-advisor: Prof. Dr. José Edézio da Cunha.

This research characterized the teaching and learning of students with Special Educational Needs (SEN) in the discipline of Geography. The number of students with Special Educational Needs in regular education classrooms is expressive and knowledge about this reality is important for the school routine and for the professional practice by teachers. The main objective is to investigate which Special Educational Needs are present in Elementary School II of state schools in Marechal Cândido Rondon and to verify in which years/grades geography teachers find it more difficult to work with geographic content. The methodology consisted of adopting a qualitative-quantitative approach. The quantitative in the conception of empirical investigation, with the objective of checking, recording activities and data, analyzing and evaluating them. The qualitative approach referring to the use of documentary research devices for data collection. The main results found with the development of the research were the increase in the number of students with Special Educational Needs in the regular schools of Marechal Cândido Rondon as well as the increase in the diversity of special needs and that the greatest difficulty of these students appears in the sixth year, in the contents cartographic.

Keywords: Teaching and learning; Geography; Inclusion; Special Educational Needs; Right to education.

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1 – Etapas cumpridas para a execução da pesquisa.	23
Figura 2 – Percentual de alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades incluídos em classes comuns segundo a etapa de Ensino - Paraná - 2016 - 2020.....	71
Figura 3 – Diminuição do número de alunos com NEE ao longo do Ensino Fundamental II .	96
Figura 4 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo etapa de ensino – Brasil – 2015 a 2019.....	100
Gráfico 1 – Número de alunos com Laudo, do Núcleo Regional de Educação, Toledo/PR, matriculados no Ensino Fundamental II em 2020 nos Colégios de Marechal Cândido Rondon, por série/ano.	82
Gráfico 2 – Necessidades Educacionais Especiais com maior número de casos – Colégios Estaduais de Marechal Cândido Rondon/PR, ano 2020.....	101
Gráfico 3 – Realização de atividades flexibilizadas para a melhor compreensão dos conteúdos Cartográficos por alunos com NEE.	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Decretos e Leis Internacionais.....	28
Quadro 2 – Desenvolvimento Profissional.....	66
Quadro 3 – Dificuldades em participar de capacitação profissional voltada a Educação Especial.....	67
Quadro 4 – Dados do Brasil	68
Quadro 5 – Dados Brasil, Região Sul e Paraná	68
Quadro 6 – Alunos com Necessidades Educacionais na Educação Básica 2018, estado do Paraná	69
Quadro 7 – Teses, Dissertações e Artigos que apresentam a discussão da Inclusão na disciplina de Geografia	76
Quadro 8 – Alunos com deficiência	83
Quadro 9 – Alunos com transtornos Globais do Desenvolvimento.....	84
Quadro 10 – Alunos com Altas Habilidades/Superdotação.....	84
Quadro 11 – Alunos que segundo seu laudo, apresentam duas ou mais Necessidades Educacionais Especiais, ano 2020	85
Quadro 12 – Questionário 1 realizado com os professores de Geografia atuantes no Ensino Fundamental II dos colégios do município de Marechal Cândido Rondon – (pergunta e respostas)	86
Quadro 13 – Questionário 2 aplicado aos professores de Geografia atuantes no 6º ano do Ensino Fundamental II, ano de 2020	89
Quadro 14 – Conteúdos de Geografia para o 6º Ano – Diretrizes Curriculares de Geografia.....	105
Quadro 15 – Conteúdos com maior dificuldade de entendimento de acordo com a NEE apresentada.	107

LISTA DE ABREVIACOES

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Bolsa Família e Benefício de Prestação Continuada na Escola
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
DCEs	Diretrizes Curriculares Estaduais
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PETI	Erradicação do Trabalho Infantil
PROEDUSE	Programas de Educação nas Unidades Socioeducativas
SEED	Secretaria de Estado da Educação

SUMÁRIO

	PRÓLOGO.....	17
1	INTRODUÇÃO	19
2	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A GEOGRAFIA.....	25
2.1	EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	25
2.2	NECESSIDADE EDUCACIONAIS ESPECIAIS - CLASSIFICAÇÃO	29
2.3	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	46
2.4	A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PARANÁ	59
2.5	A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE.....	72
3	APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....	81
3.1	PESQUISA REALIZADA COM OS COLÉGIOS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON/PR.....	81
3.2	PESQUISA COM OS PROFESSORES.....	85
3.2.1	Questionários realizados com professores de Geografia atuantes no Ensino Fundamental II, 6º ao 9º ano em 2020.....	85
3.3	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	92
3.3.1	Número de alunos Matriculados no Ensino Fundamental II, ano de 2020 nos Colégios de Marechal Cândido Rondon e alunos com Laudo.....	92
3.3.2	NEE presentes no Ensino Fundamental II dos colégios pesquisados	98
3.3.3	Pesquisa com os professores de Geografia atuantes no Ensino Fundamental II (6º ano ao 9º ano), no ano de 2020 nos colégios estaduais de Marechal Cândido Rondon.	102
4	CONCLUSÃO	113
	REFERÊNCIAS	114

PRÓLOGO

Este texto inicial discorre sobre questões que perpassam minha trajetória profissional, ligando minha história de professora ao relato de colegas professores. Para realizar este intento, optei por empregar a primeira pessoa do singular, diferentemente do restante da dissertação.

Neste ponto, quero deixar um breve relato sobre minha experiência em sala de aula em turmas com a presença de alunos com NEE.

Sabemos que a inclusão nem sempre acontece da forma como deveria e que os alunos com NEE não são assistidos de maneira adequada. Apenas são colocados em uma sala de aula do ensino regular sem a preocupação se estão se adaptando ou não ao ambiente.

No período em que aconteceram as aulas de forma remota devido à epidemia do COVID 19 (2020 e 2021), o desenvolvimento escolar de alguns alunos portadores de NEE foi ainda mais prejudicando.

Em uma escola em que leciono, há o caso de um aluno, hoje cursando o 7º ano, que ao voltar do período pós ensino remoto não conseguiu se adaptar novamente às regras de uma sala de aula. O mesmo, além de distúrbios de aprendizagem, possui laudo de Transtornos Mentais. Após o retorno das aulas presenciais, esse aluno muitas vezes fugia da sala e até da escola, colocando a sua vida em risco. Além das fugas, também ocorriam momentos mais tensos, como agressões a alunos e professores nos momentos em que estavam chamavam sua atenção e preocupados. Em função de seu porte físico grande, o que lhe dava forças para arremessar carteiras e cadeiras contra seus colegas e professores, colocando assim também a vida destes em risco. Seus colegas já não queriam mais vir para a escola com medo.

Como o laudo do aluno não lhe dá o direito de ter um acompanhante em sala, o trabalho do professor com a turma acaba sendo muito difícil, pois os outros educandos presentes também precisam de atenção e, além de tudo, o número de alunos presentes na sala é grande. Hoje esse aluno não frequenta a escola (segundo a mãe e também por orientação médica, devido as crises de agressividade é melhor não frequentar), e dessa forma, não está tendo seu direito à educação garantido. Isso leva a perguntas como: que tipo de inclusão é essa que não oferece apoio para que esse educando possa estar em sala de aula? A escola tomou todas as medidas que lhe eram pertinentes, mas ainda aguarda ações dos órgãos superiores.

Outro descaso que acompanho no meu dia a dia de trabalho é com relação a uma aluna surda que não possui um intérprete para lhe auxiliar em sala de aula, sendo que já se passaram mais de sete meses de aula e ela ainda não está sendo assistida. A falta de um intérprete não lhe dá o direito de uma aprendizagem de qualidade, pois ela não consegue acompanhar as aulas dos

professores. Nos últimos dias, a mesma está tendo várias faltas, pois passa muito tempo sem fazer nada, sem ser auxiliada, uma vez que nenhum dos professores domina a língua brasileira de sinais para lhe auxiliar corretamente e nem os colegas da sala para lhe darem um apoio.

Temos também outros casos em que os pais não aceitam as NEE do filho e se negam a encaminhá-los para frequentar a Sala de Recursos no contraturno, o que prejudica muito o desenvolvimento desse aluno, pois na maioria das vezes o professor em sala não consegue dar o devido atendimento.

Esses são relatos de acontecimentos de um colégio pequeno do interior, com apenas 200 alunos. E nos educandários maiores, nos quais estudam mil, dois mil alunos, quais são os problemas enfrentados? A inclusão já percorreu um longo caminho, com vários progressos, mas ainda há muito a ser melhorado para que possamos dizer que realmente a inclusão está acontecendo de forma plena e adequada.

A educação inclusiva é um processo contínuo e dinâmico, que implica a participação de todos os envolvidos, inclusive do próprio educando. Por isso, é importante, antes de qualquer coisa, garantir sua presença na escola, mas com o apoio e acompanhamento que o aluno precisa, para que este possa realmente se sentir parte da escola e assim conseguir ter um bom desenvolvimento.

Esses fatores e muitos outros me incentivaram a aprimorar meus conhecimentos relacionados à Inclusão. Senti a necessidade de fazer algo a mais, algo que pudesse mudar a minha atuação em sala de aula, principalmente no que se diz respeito aos alunos com Necessidade Educacionais Especiais.

1 INTRODUÇÃO

A partir do estabelecimento da Declaração de Salamanca no ano de 1994, passa-se a considerar a inclusão de estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em salas de aulas regulares. Definem-se assim novas políticas, princípios e práticas da Educação Especial, que também influenciaram nas Políticas Públicas da Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva. É publicada a Política Nacional de Educação Especial, a qual orienta o processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL. MEC, 1994, p. 19).

O objetivo é assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular, com a participação de todos.

Nessa perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão apresenta, no ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esta, acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes. A partir desse momento, passou-se a considerar a inclusão de estudantes com NEE, tanto nos espaços sociais, quanto em salas de aulas regulares. Dentre os objetivos estava o de democratizar as oportunidades educacionais e combater a discriminação. Trata-se de reforçar a igualdade e reconhecer as diferenças.

Na Geografia, diferentes abordagens dirigem as pesquisas sobre essa temática. Esta contempla desde estudos mais particulares, abordando uma forma específica de NEE no contexto de ensino de Geografia ou temáticas e discussões mais amplas sobre a Geografia na perspectiva da Educação Inclusiva. Por exemplo, é comum observar pesquisas que retratam algum conteúdo de Geografia com a temática NEE, como Cartografia e suas variações (tátil, mental, etc.) (PIRES, 2015; MEDEIROS, 2019), uso de maquetes, linguagem braile, novos recursos didáticos (SILVA, 2017; SILVA; MARIUSSO; PLÁCIDO, 2019), ou apontamentos da Geografia e um tipo específico de NEE (visual, auditivo, motora, altas habilidades etc.) (SAMPAIO; SANTOS, 2011; SILVA, 2020), ou discussões e abordagens reflexivas acerca da Geografia e a Educação Inclusiva (ALMEIDA; ROCHA; PEIXOTO, 2013; SAMPAIO; SAMPAIO; ALMEIDA, 2020).

Segundo os dados estatísticos educacionais do SINEPE/PR do ano de 2013, o estado do Paraná contava com 94.382 alunos com algum tipo de NEE. No núcleo regional de Toledo eram mais de 550 alunos com NEE naquele ano (entre cegueira, baixa visão, surdez, deficiência mental, deficiência física, surdez e cegueira, deficiência física, deficiência mental, deficiências múltiplas, Autismo, Asperger, Rett, TDT e Superdotação). No município de Marechal Cândido Rondon, 57 alunos apresentavam algum tipo de NEE no ano de 2013. Os dados utilizados são de 2013, pois ainda há dificuldade referente a dados anuais atualizados, devido à falta de divulgação dos mesmos. Nos últimos anos, professores da rede de ensino público e privada de Marechal Cândido Rondon também têm relatado o aumento no número de alunos com NEE. Isso tem preocupado os professores, que, em muitos casos, sentem-se com formação deficitária para atuar junto aos alunos com NEE. Adiciona-se a essa problemática a deficiência em termos de infraestrutura e cursos de formação nessa temática para o exercício profissional.

Essa conjuntura motivou o desenvolvimento desta pesquisa. É fundamental ampliar os estudos nessa temática como forma de amparar possíveis planos de ações nessa problemática e assim garantir efetivamente os objetivos traçados ao longo do tempo, inclusive os da Declaração de Salamanca ainda na década de 1990. Adicionalmente, no contexto da Geografia, os estudos como esses ainda são incipientes, sendo mais comuns para áreas como a Pedagogia. Ainda há questionamentos básicos referente ao aproveitamento do ensino, a aprendizagem, formas de rendimento/tratamento, dentre outros. São estas e muitas outras questões que conduziram ao desenvolvimento desta pesquisa e espera-se que os resultados adquiridos auxiliem ações que possibilitem rever as práticas pedagógicas realizadas na disciplina de Geografia, assim como em todas as outras disciplinas. Que este trabalho instigue os professores a buscarem e aplicarem novas práticas que estimulem o aprendizado de seus alunos com NEE.

Objetivo Geral e Específicos

Verificar o número de alunos por ano/série com NEE presentes no Ensino Fundamental II dos colégios estaduais de Marechal Cândido Rondon, bem como o conteúdo geográfico que estes apresentam maiores dificuldades. Como o professor de Geografia vê o processo de Educação Inclusiva, e como, através de suas atividades desenvolvidas em sala pode auxiliar no processo de Inclusão?

Os objetivos específicos são:

- a) Investigar se houve avanços em termos de políticas públicas, reformulações nas propostas metodológicas e didáticas, melhoria na infraestrutura para assegurar a inclusão dos alunos com NEE;

- b) Verificar quais são as NEE presentes nos Colégios Estaduais do município de Marechal Cândido Rondon, bem como o número de alunos que apresentam cada necessidade.
- c) Verificar se há variação temporal no número de alunos e tipos de NEE no município de Marechal Cândido Rondon entre os anos de 2011 e 2021.
- d) Verificar se ocorre a utilização de recursos pedagógicos e didáticos adaptados durante o ensino da Geografia, que auxiliam no processo de inclusão social nas escolas pesquisadas.

Materiais e métodos

O trabalho pauta-se predominantemente na abordagem qualitativa. A abordagem quantitativa restringe-se à investigação empírica, com o objetivo de conferir, registrar atividades e dados, analisar e avaliar os mesmos. Conforme Richardson (1989), este método caracteriza-se pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento dessas através de técnicas estatísticas, desde as mais simples até as mais complexas. A abordagem qualitativa utiliza dos dispositivos da pesquisa documental para coleta de dados. Conforme Boente e Braga (2004), tanto a qualitativa quanto a quantitativa, levam como base de seu delineamento as questões ou problemas específicos, e adotam a utilização de questionários e entrevistas. Neste contexto, a pesquisa amparou-se em técnicas de coleta de dados, questionários, relatos e documentos.

A delimitação do objeto de estudo restringe-se ao município de Marechal Cândido Rondon, pertencente ao Núcleo Regional de Toledo, no Oeste do Paraná. O recorte espacial do estudo para MCR deve-se ao fato de que se trata de um estudo que independente da abrangência espacial, as características dos alunos de NEE são semelhantes. Dessa forma, pode-se reduzir a abrangência espacial, pois os desafios em função das diferentes NEE serão próximas. Quanto as turmas escolhidas para estudo, optou-se pelo 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental II, pois ao ingressarem nesta fase, muitos alunos com NEE ficam desassistidos de um atendimento especializado, direcionado a sua necessidade especial. Isso acontece porque nem sempre as fichas individuais deste aluno o acompanham para a nova escola, o que dificulta as observações, análises e acompanhamento pedagógico pela equipe escolar da atual Unidade.

O município de Marechal Cândido Rondon, contempla atualmente doze colégios do Ensino Fundamental II, com alunos do 6º ao 9ºano, em uma faixa etária de 11 a 14 anos. Os colégios são: Colégio Estadual Maximiliano Ceretta, Colégio Estadual Eron Domingues, Colégio Estadual Frentino Sackser, Colégio Estadual Marechal Rondon, Colégio Estadual do

Campo Margarida, Colégio Estadual Nilson Franceski, Colégio Estadual Paulo Freire, Colégio Estadual Monteiro Lobato, Escola Estadual do Campo Dealmo Poersch, Escola Estadual do Campo de Porto Mendes, Escola Estadual do Campo Novo Três Passos e Escola Estadual do Campo Zulmiro Trento.

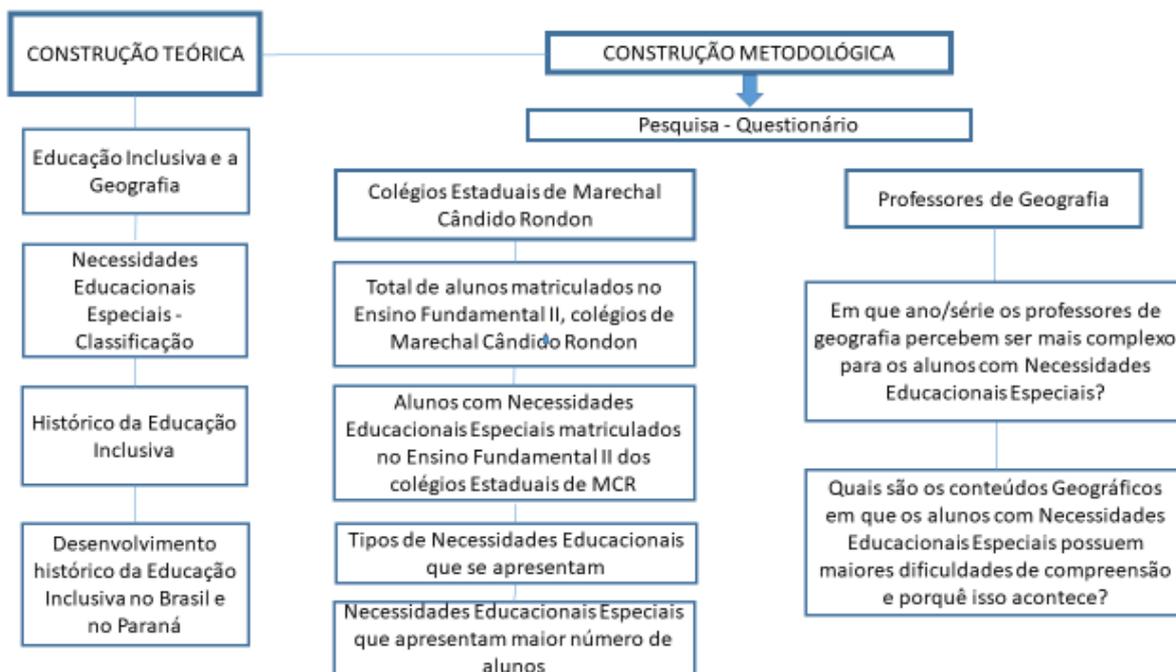
A coleta dos dados foi alcançada a partir de questionários com questões abertas, fechadas, de múltipla escolha, descritivas e numéricas. Os questionários foram dirigidos para a direção e equipe pedagógica do colégio (dados gerais referentes ao número e quais NEE estão presentes nos colégios) e para os professores de Geografia.

Primeiramente foram levantados os dados referentes ao número de alunos matriculados do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental II no ano de 2020 cada colégio citado, bem como o número de alunos com NEE de cada turma e quais são essas NEEs. Foram contabilizados somente os alunos que possuem um laudo que comprove a sua Necessidade Educacional Especial. Conforme relato dos colégios, nem todos os alunos com Necessidades Educacionais Especiais que frequentam a sala de aula possui laudo especificando a sua necessidade para que possa receber o atendimento necessário.

Didaticamente, o desenvolvimento do trabalho pautou-se na execução das seguintes etapas:

- Enquadramento histórico abordando o Ensino Aprendizagem da disciplina de Geografia e a Inclusão; a Educação Inclusiva no mundo; o desenvolvimento histórico da Educação Inclusiva no Brasil e no estado do Paraná e as Necessidades Educacionais Especiais e sua classificação.
- Obtenção de dados por meio de questionários, junto aos Colégios Estaduais do município de Marechal Cândido Rondon, pertencente ao Núcleo Regional de Toledo/PR e aos professores de Geografia atuantes no Ensino Fundamental II, no ano de 2020 do referido município. Com o objetivo de identificar o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental II dos colégios Estaduais de Marechal Cândido Rondon/PR, Núcleo Regional de Toledo, o total de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, quais são e as que mais se apresentam, bem como o ano/série e o conteúdo geográfico que esses alunos apresentam maiores dificuldades e o porquê.
- Registrar e analisar as pesquisas realizadas, bem como os seus resultados referente aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais e suas dificuldades em relação ao ensino da Geografia.

Figura 1 – Etapas cumpridas para a execução da pesquisa.



Fonte: Rambo, 2021.

A etapa realizada com os professores de Geografia ocorreu em dois momentos: a) aplicação de um questionário em que os professores responderam a seguinte pergunta: “Em que ano/série os professores de geografia percebem ser mais complexo para os alunos com NEE” e, b) para verificar quais são as dificuldades de aprendizagem geográfica dos alunos do 6º Ano que possuem Distúrbio de Aprendizagem, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Deficiência Intelectual, Distúrbio de Aprendizagem e Transtorno de Déficit de Atenção e Transtorno Espectro Autista.

A primeira parte do trabalho apresenta o histórico do desenvolvimento da Educação Inclusiva no mundo, Brasil e no estado do Paraná, os principais Decretos e Leis de forma cronológica, referentes ao desenvolvimento do processo de inclusão. Ainda neste foi realizado a classificação e a descrição das NEE, sendo divididas em três grupos, conforme as Diretrizes Operacionais da Educação Básica (AEE), regulamentada pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, elaborado pelo Ministério de Educação – Secretaria de Educação Especial. A divisão em grupos se apresenta da seguinte forma: Alunos com Deficiência (Baixa visão, Cegueira, Surdez, Deficiência Intelectual, Deficiência Múltiplas e Deficiência Física); Alunos com Transtornos globais do desenvolvimento (Asperger, Transtorno do Espectro Autista, Transtorno mental, Transtorno Dissociativo de identidade – TDI, Síndrome de Ret, Distúrbios de Aprendizagem; Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (Superdotação).

Em relação a Educação Inclusiva no Brasil, o trabalho apresenta um breve histórico do seu desenvolvimento e baseado em artigos científicos e documentos oficiais uma linha cronológica que se inicia no ano de 1961, com a Lei nº 4.024 e se encerra no ano de 2020 com o decreto nº 10.502 – Política Nacional de Educação Especial que institui a chamada Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da Vida. Para a realização do trabalho também se fez necessária a descrição da Educação Inclusiva no Paraná.

Assim, objetivando a relação entre a Geografia e Inclusão e suas possíveis práticas educativas, buscou-se apresentar como ocorre a inclusão durante o ensino e a aprendizagem dos conteúdos geográficos e a sua importância neste processo.

Na segunda parte do trabalho ocorre a apresentação, a análise e a discussão dos dados da pesquisa, onde a partir da comparação dos dados pesquisados com os de alguns documentos, percebe-se o grande aumento no número de alunos com NEE matriculados nas escolas regulares.

2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A GEOGRAFIA

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As pessoas com NEE sempre foram discriminadas pela sociedade. Segundo Silva (1987), já na história Antiga e Medieval os indivíduos com deficiências tinham dois tipos de tratamento, ou era a rejeição e eliminação, ou o protecionismo assistencialista e piedoso. Na Roma antiga as pessoas tinham permissão para sacrificar os filhos que nascessem com algum tipo de necessidade especial (SILVA, 1987).

Conforme Silva (1987), em Esparta (atualmente um município da Lacônia, Grécia), as crianças com necessidades especiais eram jogadas em rios e precipícios. Segundo a história, o pai deveria levar o recém-nascido ao Conselho de Espartanos. Se o bebê era avaliado como normal e forte, era devolvido ao pai que cuidaria dele até completar 7 anos de idade. A partir dessa idade a criança se tornava responsabilidade do Estado e recebia uma educação para se tornar hábil para guerrear. Quando a criança era considerada com Necessidades Especiais, era levada para o “Apothetai”, que era um “depósito”, um abismo onde a criança era jogada.

Na Roma Antiga as pessoas com Necessidades Especiais também eram utilizadas para fins de prostituição e entretenimento:

Cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos e outros tipos de pessoas nascidos com má formação eram também, de quando em quando, ligados a casas comerciais, tavernas e bordéis; bem como a atividade dos circos romanos, para serviços simples e às vezes humilhantes. (SILVA, 1987, p. 130).

Durante o período da baixa Idade Média, em toda a Europa as pessoas com Necessidades Especiais eram totalmente excluídas da sociedade, vistas como doentes. Por volta do ano de 1496, as pessoas que apresentavam alguma deficiência ou transtorno mental eram perseguidas e executadas, pois eram tidas como endemoniadas. “Por mais de 200 anos pessoas com necessidades especiais foram queimadas em praça pública, enforcadas, afogadas ou condenadas às prisões nos porões dos castelos da época” (FACION, 2009, p. 6).

Segundo Facion (2009), a mudança em relação ao tratamento das pessoas com Necessidades Especiais começa a se apresentar somente a partir do Renascimento. Neste período surge uma filosofia mais humanista e com avanço da ciência, fortaleceu-se a ideia de que o conjunto de pessoas com Necessidades Especiais deveriam ter uma atenção própria.

A partir do século XVI e XVII, as pessoas com Necessidades Especiais eventualmente começaram a ser valorizadas como seres humanos. No entanto, no final do século

XVIII e início do século XIX essas pessoas ainda sofriam o processo de segregação, ou seja, eram separadas das demais em espaços que tratavam a ‘deficiência’ como se fosse uma doença. Com o tempo surgiram instituições especializadas em trabalhar com as pessoas com necessidades especiais. Contudo, o maior cuidado sobre essa população só ficou evidente a partir do século XX, ponto de partida para o surgimento da educação especial. Foi no século XX, que surgiu o paradigma da integração, este vem para defender o direito da criança com deficiência a ser inserida na sociedade e principalmente na rede regular de ensino, porém a mesma com esforço próprio teria que adaptar-se ao ambiente, enquanto que as escolas e os sistemas mantinham-se inalterados, não tinham o compromisso em adaptar-se as necessidades destes alunos (Mineto, 2010. p.46)

Ainda conforme o autor, nos anos de 1990, após vários programas sobre a educação inclusiva serem desenvolvidos nos Estados Unidos, surgem movimentos que apontam para um novo surgimento educacional, a “Inclusão”. Passa a se considerar o sentido da palavra, “fazer parte de”, não considerando somente estar na escola, mas participar efetivamente das atividades pedagógicas, se integrar e se socializar com os demais alunos e aprender segundo suas potencialidades e limitações.

Com a Inclusão, não cabe somente ao aluno a responsabilidade de se adaptar ao ambiente escolar, mas as instituições de ensino passam a ter que se adequar a necessidade do educando. Devem então promover mudanças em suas estruturas, adaptações curriculares, os professores precisam ser capacitados, a equipe pedagógica e equipe de apoio devem estar preparadas para receber e oferecer uma educação de qualidade aos alunos inclusos. A escola passa a ser entendida como um ambiente onde todos possam aprender juntos, independentes de suas diferenças. A educação precisa ser de qualidade para todos. Nogueira, Oliveira e Sá (2009, p. 88) afirmam:

A integração é um processo que tem que ser assumido por toda a escola: o professor de turma regular deve receber apoio da educação especial para fazer este trabalho e os alunos devem ser atendidos, paralelamente, nas salas de recursos ou por professores itinerantes.

De outro lado, a aproximação do ensino regular com o especial, não é simples e fácil. O ensino especial precisa ser acompanhado e investigado com frequência, para que atinja seus objetivos. Para que ocorra a educação inclusiva efetiva, é preciso que todos os alunos tenham acesso e possam se desenvolver em uma escola do ensino regular com uma educação de qualidade. Quando falamos em acesso, ele ocorre, mas quando nos referimos a qualidade, com um ensino adaptado a realidade de cada NEE, será que este ocorre de forma integral?

Nos dias de hoje observamos eventos nacionais e internacionais com interesse no bem-estar das pessoas com NEE na sociedade. As ações voltadas para essas pessoas também se transformaram diante do contexto sociocultural. Como exemplo temos a Declaração Mundial

de Educação para todos de 1990, que firma seu foco para o ensino de pessoas com deficiências de modo igualitário.

Segundo Mittler (2003), o marco histórico da inclusão aconteceu em junho de 1994, com a Declaração da Salamanca, organizada pela UNESCO na Conferência que aconteceu na Espanha discutindo as NEE: Acesso e Qualidade, esse documento foi assinado por 92 países e fortalece que: “Os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades da criança e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidade e interesses diferentes” (BRASIL, 1994, p. 33).

A Declaração de Salamanca, fortaleceu a inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais e garantiu o direito de frequência e permanência no ambiente escolar, respeitando as suas individualidades e a sua identidade. Acrescenta-se ainda: “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (BRASIL, 1994, p. 1-2).

A escola passa a ser um lugar onde deveriam ser respeitadas as múltiplas diferenças e ocorrer as adaptações necessárias para atender as necessidades de aprendizagem de cada educando com NEE no seu processo educativo. Apesar de todos os avanços alcançados ainda faltam muitos aspectos a serem superados e desenvolvidos para que a escola regular ofereça uma educação realmente de qualidade para os alunos com NEE. Não basta apenas inserir o aluno com NEE na sala de aula regular. É necessário oferecer oportunidades de ensino e de aprendizagem coerentes com a NEE. Os dados e as atividades referente as NEE presentes nas escolas precisam ser divulgados e trabalhados para que toda a sociedade esteja consciente de sua importância.

Segundo Mendes (2002), além de ser um direito, a Educação Inclusiva é uma resposta inteligente às demandas do mundo contemporâneo. Incentiva uma pedagogia não homogeneizadora e desenvolve competências interpessoais. Ainda segundo o autor, a sala de aula deveria espelhar a diversidade humana, não a esconder. A seguir tem-se cronologicamente os principais Decretos e Leis Internacionais referentes ao desenvolvimento do processo de inclusão (Quadro 3):

Quadro 1 – Decretos e Leis Internacionais

1990 - Declaração Mundial de Educação para todos	No documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), consta: “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”.
1994 - Declaração de Salamanca	O documento é uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) e foi concebido na Conferência Mundial de Educação Especial, em Salamanca (Espanha). O texto trata de princípios, políticas e práticas das necessidades educativas especiais, e dá orientações para ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a estrutura de ação em Educação Especial. No que se refere à escola, o documento aborda a administração, o recrutamento de educadores e o envolvimento comunitário, entre outros pontos.
1999 - Convenção de Guatemala	A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, mais conhecida como Convenção da Guatemala, resultou, no Brasil, no Decreto nº 3.956/2001. O texto brasileiro afirma que as pessoas com deficiência têm “os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano”.
2009 - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência	A convenção foi aprovada pela ONU e tem o Brasil como um de seus signatários. Ela afirma que os países são responsáveis por garantir um sistema de Educação Inclusiva em todos as etapas de ensino. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Os princípios da presente Convenção são: a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas; b) A não-discriminação; c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; e) A igualdade de oportunidades; f) A acessibilidade; g) A igualdade entre o homem e a mulher; h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade.
2015 - Declaração de Incheon	O Brasil participou do Fórum Mundial de Educação promovido pela Unesco, em Incheon, na Coreia do Sul, no ano de 2015 e assinou a sua declaração final, se comprometendo com uma agenda conjunta por uma Educação de qualidade e inclusiva. A Declaração de Incheon pretende assegurar, entre 2015 e 2030, uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; ser transformadora e universal, inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento com base nos direitos humanos. Abrange, ainda, aspectos relativos à justiça social, inclusão, proteção, diversidade cultural, linguística e étnica, com responsabilidade e responsabilização partilhada.
2015 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável	Originada da Declaração de Incheon, o documento Agenda 2030 da Unesco traz 17 objetivos que devem ser oficializados até 2030. No 4º item, propõe como objetivo: “Assegurar a Educação Inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Fonte: Souza et al., 2020 adaptada por Rambo, 2021.

Destacam-se ainda atividades realizadas internacionalmente que traziam em seus objetivos melhorar as condições dos indivíduos com Necessidades Especiais, a exemplo da ação realizada pela ONU no ano de 2015, em Nova York. Este evento tinha por objetivo erradicar a

pobreza e deu origem a Agenda 2030 que contempla 17 objetivos, em que o Objetivo 4 – Educação de Qualidade, apresenta como necessidade mundial “Garantir o acesso à Educação Inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

A inserção dos direitos do cidadão com Necessidades Especiais são consequências de esforços e políticas de pessoas que desejam uma sociedade equânime para todos. Na sequência apresentaremos o desenvolvimento da Educação Inclusiva no Brasil e no Estado do Paraná. Faremos uma abordagem histórica apresentando o desenvolvimento de Leis e os avanços conquistados até os dias atuais.

2.2 NECESSIDADE EDUCACIONAIS ESPECIAIS - CLASSIFICAÇÃO

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Especial do Paraná (SEED 2006), as Necessidades Educacionais Especiais são definidas pelos problemas de desenvolvimento da aprendizagem apresentados pelo aluno, em caráter temporário ou permanente. Independente das NEE, todos os sistemas de ensino devem matricular os alunos com NEE, tanto os com transtornos globais do desenvolvimento ou os com altas habilidades/Superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), promovendo assim o acesso e as condições para uma educação de qualidade.

Ou seja, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial, considerando a Constituição Federal de 1988, estabelece o direito de todos a educação e apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de janeiro de 2008, que tem como objetivo:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (DUTRA, 2008, p. 14)

E o Decreto Legislativo nº 186, de julho de 2008, que ratifica a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), institui as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica, regulamentado pelo do Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008.

O atendimento Educacional Especializado (AEE) apresenta como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar as barreiras, oferecendo assim a oportunidade de uma plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento deve complementar a formação dos alunos, fornecendo-lhes autonomia e independência na escola e fora dela.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Especial do Paraná (SEED, 2006), o atendimento Educacional Especializado é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no contraturno da escolarização. Também pode ser realizado, em centros de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, desde que conveniados com a Secretaria de Educação.

As necessidades educacionais especiais são diversas e a sua definição também pode apresentar diferenças. O Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Especial apresenta a seguinte proposta de classificação das Necessidades Educacionais Especiais: Dificuldades de Aprendizagem (DA); Problemas de Comunicação; Deficiência Intelectual; Perturbações Emocionais ou do comportamento; Multideficiência; Deficiência Auditiva; Problemas Motores; Outros Problemas de Saúde; Desordem por Déficit de Atenção e Hiperatividade; Deficiência Visual; Autismo; Surdocegueira; Traumatismo craniano e Superdotação.

Nesse sentido, teve-se como base norteadora, a classificação das necessidades Educacionais Especiais contida na Lei americana *Individuals with Disabilities Education Improvement Act* (Lei de Melhoria da Educação de Indivíduos com Deficiências) IDEA, (2004). Ainda que construída num contexto diferente e que muitas questões apresentadas por essa, não podem ser transportadas diretamente para a realidade brasileira, entende-se que esta classificação ajudou a ampliar o atendimento da Educação Especial.

Para gerar um melhor atendimento ao público-alvo do AEE, se propõe a divisão das Necessidades Especiais em três grupos:

a. Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com

autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Na sequência tem-se a descrição de cada uma destas Necessidades Educacionais Especiais. Estão divididas em três grupos, seguindo a classificação de atendimento do AEE, conforme as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (AEE), regulamentada pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, elaborado pelo Ministério de Educação – Secretaria de Educação Especial.

a) **Alunos com deficiência**

• **Baixa Visão**

Segundo material produzido pela coordenação geral do MEC, **Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão** (MEC, 2006b), a baixa visão se caracteriza por apresentar acuidade visual de 0,05 a 0,3 no melhor olho, com a melhor correção óptica ou nos casos em que a somatória do campo visual é de 60°, ou ainda a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores.

Os alunos que possuem Baixa Visão apresentam dificuldades de ver detalhes no dia a dia, veem as pessoas, mas não reconhecem a feição, enxergam a lousa, porém, não identificam as palavras; no ponto de ônibus, não reconhecem os letreiros e apresentam muita dificuldade de enxergar dependendo da iluminação do ambiente. Sentem grande sensibilidade à luz solar.

• **Cegueira**

Ainda conforme o documento produzido pelo MEC, **Saberes e práticas da inclusão: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão** (MEC, 2006b), a cegueira, pressupõe completa perda de visão. A visão é nula, isto é, nem a percepção luminosa está presente. No jargão oftalmológico, usa-se a expressão “visão zero”. Pedagogicamente, define-se como cego aquele que, mesmo possuindo visão subnormal, necessita de instrução em Braille (sistema de escrita por pontos em relevo).

Existem diferentes tipos de cegueira, os graus 3, 4 e 5 os diferenciam em tipos de cegueira: parcial, legal e total. Apenas no tipo total o indivíduo não possui nenhuma percepção de luz.

A cegueira é uma deficiência sensorial que se caracteriza pelo fato de que as pessoas que dela padecem têm seu sistema visual de coleta de informações total ou seriamente prejudicado. Portanto, quando se fala de cegos, se faz referência a uma população muito heterogênea, que inclui não apenas as pessoas que vivem na escuridão total, mas também aquelas que tem problemas visuais suficientemente graves para serem consideradas legalmente cegas, embora tenham resquícios visuais que possam ser aproveitados para seu desenvolvimento e sua aprendizagem. (OCHAÍTA E ESPINOSA apud COLL et al., 2004, p. 151).

Neste caso, ainda segundo o autor, o tato é um dos principais sistemas sensoriais que as crianças não videntes utilizam para conhecer o mundo à sua volta, pois o tato permite uma coleta de informações precisas sobre os objetos que a cercam.

- **Surdez**

“A surdez consiste na perda maior ou menor da percepção normal dos sons. Verifica-se a existência de vários tipos de pessoas com surdez, de acordo com os diferentes graus de perda da audição” (BRASIL. MEC, 2006b).

É considerado surdo todo aquele aluno que tem total ausência da audição, ou seja, que não ouve nada. Também existem os casos em que o aluno é considerado parcialmente surdo, quando este possui uma capacidade funcional de ouvir, seja com o uso de prótese auditiva ou não, apesar de deficiente. Segundo Marchesi (2004), surdez ou deficiência auditiva é qualquer alteração produzida tanto no órgão da audição como na via auditiva.

Entre os tipos de deficiência auditiva estão a condutiva, mista, neurossensorial e central (BRASIL. MEC, 2006b).

Deficiência auditiva condutiva: ocorre interferência na condução do som desde o conduto auditivo externo até a orelha interna, e na maioria dos casos pode ser corrigido com tratamento clínico ou cirurgia.

Deficiência auditiva neurossensorial: ocorre quando há uma impossibilidade de recepção por lesão na orelha interna ou no nervo auditivo, esse tipo de deficiência é irreversível.

Deficiência auditiva mista: ocorre quando há ambas as perdas: condutiva e neurossensorial numa mesma pessoa.

Deficiência auditiva central: também conhecida como surdez central, não é necessariamente acompanhada de diminuição da sensibilidade auditiva, mas se manifesta por diferentes graus de dificuldade na compreensão das informações sonoras.

Segundo Coll et al. (2004), existem dois grandes tipos de causas da surdez, as de bases hereditárias e as adquiridas. Apesar de que um terço das pessoas surdas a origem de sua surdez não possa ser diagnosticada ao certo e são consideradas então, causa desconhecida.

- **Deficiência Intelectual**

A Constituição Brasileira em seu artigo 1º define deficiência como “[...] uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (BRASIL, 2001a).

Porém, a dificuldade em se detectar com clareza os diagnósticos de deficiência mental tem levado a uma série de definições e revisões do seu conceito. Durante muitos anos, a medida do Coeficiente de Inteligência (QI) foi utilizada como parâmetro de definição dos casos. O próprio Código Internacional de Doenças (CID 10), desenvolvida pela Organização Mundial de Saúde, ao especificar o Retardo Mental, propõe uma definição, baseada no coeficiente de inteligência, classificando-o entre leve, moderado e profundo, conforme o comprometimento.

Segundo Decreto 3956/2001, são incluídos vários outros sintomas de manifestações dessa deficiência como: a “[...] dificuldade do aprendizado e comprometimento do comportamento” (BRASIL, 2001a).

Então, a Deficiência Intelectual caracteriza-se por importantes limitações, no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, expresso nas habilidades conceituais, sociais e práticas. Indivíduos com Deficiência Intelectual apresentam funcionamento intelectual significativamente inferior à média.

O aluno com Deficiência Intelectual tem dificuldade para aprender, entender e realizar atividades comuns para as outras pessoas, e isso dificulta o seu aprendizado, mesmo as atividades mais simples não são compreendidas, por isso estes alunos necessitam de atividades adaptadas para que possam obter o aprendizado. Esses alunos muitas vezes se comportam como se tivessem menos idade do que realmente tem.

A integração escolar é mais complexa nas séries finais do ensino fundamental e durante o ensino médio. Chegou-se inclusive a questionar a própria possibilidade de os alunos com deficiência mental atingirem os objetivos próprios de séries em que se espera a aquisição do pensamento abstrato formal. (FIERRO apud COLL et al., 2004, p. 213).

- **Deficiências Múltiplas**

O conceito de deficiência múltipla varia pode entre os estudiosos. Segundo Carvalho (2000, p.47) Deficiência Múltipla é:

a expressão adotada para designar pessoas que têm mais de uma deficiência. É uma condição heterogênea que identifica diferentes grupos de pessoas, revelando associações diversas de deficiências que afetam, mais ou menos intensamente, o funcionamento individual e o relacionamento social. (CARVALHO, 2000, p. 47).

Na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994, p.15) a deficiência múltipla é definida como: “associação, no mesmo indivíduo de duas ou mais deficiências primárias (mental/visual/auditivo-física), com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa”.

O conceito de deficiência múltipla também é referendado pelo Decreto n.3.298/99 que define a categoria como “associação de duas ou mais deficiências” (art.4, V). Esse implica uma extensa gama de associação de deficiências que podem variar conforme o número, a natureza, a intensidade e a abrangência das deficiências associadas e o efeito dos comprometimentos decorrentes, no nível funcional.

Portanto para outros autores, a deficiência múltipla seria “a ocorrência de apenas uma deficiência, cuja gravidade acarreta consequências em outras áreas” (BRASIL, 2000 p. 47).

Entende-se então, que Deficiências Múltiplas é a associação de duas ou mais deficiências primárias (mental, visual, auditiva, física), no mesmo indivíduo, com comprometimentos que acarretam atrasos no desenvolvimento global e na capacidade adaptativa. Dentre as deficiências Múltiplas têm-se:

- Deficiência mental e deficiência física;
- Deficiência mental e deficiência auditiva;
- Deficiência mental e deficiência visual e
- Deficiência auditiva e deficiência visual.

Conforme Fenapaes (2007, p.22), ao considerar a gravidade da deficiência múltipla, os seguintes aspectos devem ser considerados: tipo e número de deficiências associadas; abrangência das áreas comprometidas; idade de aquisição das deficiências; nível ou “grau” das deficiências associadas. A consideração sobre “gravidade” das deficiências depende de muitos aspectos que extrapolam as condições individuais das pessoas afetadas.

Em relação à incidência de casos, conforme a estimativa da Organização Mundial da Saúde (OMS apud BRASIL, 2000), 14,8% da população mundial possui algum tipo de deficiência e, dentre ela, 1% possui a deficiência múltipla.

A avaliação das pessoas com múltipla deficiência deve contemplar informações de natureza biomédica, física, psíquica, socioafetiva e psicomotora. É preciso levar em consideração a forma como a pessoa percebe, conhece e interage no ambiente físico e social, bem como adquirir, organiza e produz o seu conhecimento.

Referente a caracterização da deficiência múltipla, segundo Fenapaes (2007, p. 23) deve-se considerar que esta pode se apresentar por meio da associação das seguintes categorias:

- FÍSICA E PSÍQUICA – são exemplos dessa condição: (a) deficiência física associada à deficiência intelectual; (b) deficiência física associada a transtorno mental.
- SENSORIAL E PSÍQUICA – exemplificam essa condição: (a) Deficiência auditiva ou surdez associada à deficiência intelectual; (b) Deficiência visual ou cegueira associada à deficiência intelectual; (c) Deficiência auditiva ou surdez associada a transtorno mental.
- SENSORIAL E FÍSICA – são exemplos dessa condição: (a) Deficiência auditiva ou surdez associada à deficiência física; (b) Deficiência visual ou cegueira associada à deficiência física.
- FÍSICA, PSÍQUICA E SENSORIAL – são ilustrativas dessa condição: (a) Deficiência física associada à deficiência visual ou cegueira e à deficiência intelectual; (b) Deficiência física associada à deficiência auditiva ou surdez e à deficiência intelectual; (c) Deficiência física associada à deficiência visual ou cegueira e à deficiência auditiva ou surdez.

Deficiência Física

Podemos definir a deficiência física como “diferentes condições motoras que acometem as pessoas comprometendo a mobilidade, a coordenação motora geral e da fala, em consequência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas, ou más formações congênitas ou adquiridas” (BRASIL. MEC, 2004).

Segundo o Decreto 3.956, entende-se por deficiência: “uma restrição física, mental ou sensorial de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social” (BRASIL, 2001a).

De acordo com o Decreto n. 5.296 de 2 de dezembro de 2004, deficiência física é:

Alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções. (BRASIL, 2004).

Existe um amplo repertório de deficiências físicas, e todas envolvem a diminuição/não coordenação permanente ou progressiva da movimentação do corpo ou de algum dos membros (superior ou inferior), que afetam o bem-estar da criança, exigindo intervenção da Educação Especial no que diz respeito à mobilidade, vitalidade física e autoimagem. Também, segundo Kirk (2000), nessa ampla categoria, estão incluídas as más formações congênicas, as distrofias musculares, a paralisia cerebral, quando não associadas a outras deficiências.

As pessoas que possuem deficiência física podem apresentar a ausência da coordenação em seus membros, dificultando com isso o pegar/soltar, tirar/colocar, encaixar/desencaixar, colorir, recortar, picar, rasgar, comer, vestir, andar, correr, saltar. Também podem apresentar algumas alterações nos tônus musculares, além de ter a sua fala comprometida no seu aspecto motor. Alguns também apresentam dificuldades no que se refere ao ato de se alimentar, que pode estar comprometido no que tange a coordenação muscular da boca, língua e garganta, podendo ocorrer engasgos e aspirações.

Ainda segundo MEC/SESP (BRASIL. MEC, 2006b):

a) A deficiência física pode ser: Temporária - quando tratada, permite que o indivíduo volte às suas condições anteriores; Recuperável - quando permite melhora diante do tratamento, ou suplência por outras áreas não atingida; Definitiva - quando apesar do tratamento, o indivíduo não apresenta possibilidade de cura, substituição ou suplência; Compensável - é a que permite melhora por substituição de órgãos. Por exemplo, a amputação compensável pelo uso da prótese.

b) A deficiência física pode ter causa: Hereditária - quando resulta de doenças transmitidas por genes, podendo manifestar-se desde o nascimento, ou aparecer posteriormente; Congênita – quando existe no indivíduo ao nascer e, mais comumente, antes de nascer, isto é, durante a fase intrauterina; Adquirida - quando ocorre depois do nascimento, em virtude de infecções, traumatismos, intoxicações.

b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento:

- **Asperger**

A síndrome de Asperger é um transtorno oriundo de uma desordem genética que apresenta características muito parecidas com o autismo. Essa síndrome afeta geralmente crianças do sexo masculino e seus sintomas podem surgir logo nos anos iniciais de vida da criança. As pessoas que possuem essa síndrome apresentam dificuldade de socialização.

A Síndrome de Asperger (SA) segundo Klin (2006, p. 6) se caracteriza:

A síndrome de Asperger (SA) caracteriza-se por prejuízos na interação social, bem como interesses e comportamentos limitados, como foi visto no autismo, mas seu curso de desenvolvimento precoce está marcado por uma falta de qualquer retardo clinicamente significativo na linguagem falada ou na percepção da linguagem, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de autocuidado e na curiosidade sobre o ambiente. Interesses circunscritos intensos que ocupam totalmente o foco da atenção e tendência a falar em monólogo, assim como incoordenação motora, são típicos da condição, mas não são necessários para o diagnóstico.

O Asperger é uma forma mais branda de autismo que se caracteriza por uma série de sintomas capazes de causar sofrimento no paciente, principalmente devido ao comprometimento da interação social.

A Síndrome de Asperger pode ser classificada como sendo um Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) que afeta, especialmente, as capacidades de se socializar e se comunicar. A consequência é a dificuldade de o aluno interagir socialmente e de se relacionar com os colegas.

A Síndrome de Asperger deve ser distinguida qualitativamente de transtorno do espectro autista. Existem duas principais diferenças entre o transtorno de Asperger e o transtorno autista clássico definido por Kanner são duas:

1. As crianças e os adultos com síndrome de Asperger – insistimos – não apresentam deficiências estruturais em sua linguagem. Inclusive podem ter capacidades linguísticas formais extraordinárias em alguns casos. Sua linguagem pode ser “superficialmente” corretíssima, pedante, com formulações sintaticamente muito complexas e um vocabulário que chega a ser impróprio por seu excessivo rebuscamento. A linguagem das pessoas com síndrome de Asperger, porém, é estranha: tem limitações pragmáticas, como instrumento de comunicação, e prosódicas, em sua melodia (ou falta dela). Que chamam a atenção.
2. As crianças e os adultos com síndrome de Asperger têm capacidades normais de “inteligência impessoal fria”, e frequentemente extraordinária em campos restritos. (RIVIERE apud COLL et al., 2004, p. 239)

- **Transtorno de Espectro Autista**

O transtorno do Espectro Autista Conforme Klin (2006, p. 4), pode ser entendido como:

O autismo, também conhecido como transtorno artístico, autismo da infância, autismo infantil e autismo infantil precoce, é o TID mais conhecido. Nessa condição, existe um marcado e permanente prejuízo na interação social, alterações da comunicação e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses. As anormalidades no funcionamento em cada uma dessas áreas devem estar presentes em torno dos três anos de idade. Aproximadamente 60 a 70% dos indivíduos com autismo funcionam na faixa do retardo mental, ainda que esse percentual esteja encolhendo em estudos mais recentes. Essa mudança provavelmente reflete uma maior percepção sobre as manifestações do autismo com alto grau de funcionamento, o que, por sua vez, parece conduzir a que um maior número de indivíduos seja diagnosticado com essa condição.

O Transtorno do Espectro Autista é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por deficiente interação e comunicação social, padrões estereotipados e repetitivos de comportamento e desenvolvimento intelectual irregular, frequentemente com retardo mental. Como o Autismo é um espectro, dificilmente se observa dois autistas com comportamento semelhante. Em uma sala de aula, cada um possuirá sua especificidade e precisará de condições individualizadas de ensino, com diferentes graus de adaptação e apoio. O professor em conjunto com o apoio de outros profissionais deverá desenvolver ações que auxiliam este aluno e definir qual é a melhor forma de interação/ensino.

Conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Especial (PARANÁ. SEED, 2006), o aluno Autista tem garantido por lei um acompanhante em tempo integral na sala de aula, para o ajudar na organização e o auxiliar na realização das atividades.

A Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012

Que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, determina em seu parágrafo único, art. 3º, que quando comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista, matriculada na rede regular de ensino terá direito a acompanhante especializado. (BRASIL, 2012)

Porém, a lei não explica o que seria este acompanhamento especializado. Então o que se verifica é a presença de um professor PAEE, que muitas vezes não é aceito pelo aluno e que encontra dificuldades em auxiliá-lo.

- **Transtorno mental**

Segundo Osvaldo Lopes do Amaral (2011), Transtornos mentais são alterações do funcionamento da mente que prejudicam o desempenho da pessoa na vida familiar, social, pessoal, no trabalho, nos estudos, na compreensão de si e dos outros, na possibilidade de autocrítica, na tolerância aos problemas e na possibilidade de ter prazer na vida em geral.

Os transtornos mentais não deixam nenhum aspecto da condição humana intocado. Ainda conforme o autor supracitado, os transtornos mentais, resultam da soma de muitos fatores, tais como: alterações no funcionamento do cérebro; fatores genéticos; fatores da própria personalidade do indivíduo; condições de educação; ação de um grande número de estresse; agressões de ordem física e psicológica; perdas, decepções, frustrações, sofrimentos físicos e psíquicos que perturbam o equilíbrio emocional. De modo geral, os alunos portadores de Transtorno Mental apresentam dificuldades de aprendizagem.

- **Transtorno Dissociativo de Identidade (TDI)**

O Transtorno Dissociativo de Identidade (TDI) está enquadrado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) como transtornos dissociativos. Este define a

“Dissociação” como, um processo mental que ampara um mecanismo que possibilita enfrentar situações traumáticas e dolorosas, e entendesse como transtorno mental aquilo que causa alterações do funcionamento da mente humana, que afeta o desempenho do indivíduo fragilizando seus prazeres na vida social em geral

Segundo (DSM-5), o Transtorno Dissociativo de Identidade, caracteriza-se pela presença de dois ou mais estados de personalidade distintos. O transtorno dissociativo de personalidade era chamado antigamente de dupla personalidade. Cada personalidade pode ter um nome, histórico pessoal e característica distintos. Geralmente é causado por uma reação a um trauma que ocorre como forma de ajudar uma pessoa a evitar suas memórias ruins. O tratamento indicado para esse tipo de transtorno é a psicoterapia.

Os portadores de TDI, além da dissociação, também sofrem de recorrentes perdas de memória, acompanhada de fortes dores de cabeça. De acordo com o (DSM-5) a amnésia dissociativa se configura em três formas, ou critérios:

1. Lacunas na memória da vida pessoal, como a Infância, o brinquedo predileto etc.;
2. Lapsos na memória confiável, como o dia presente, habilidades pessoais;
3. Lapsos que leva o sujeito a descobrir eventos cotidianos que ele fez, e não se recorda de ter os feitos.

- **Síndrome de Ret**

Esta causa uma mutação genética rara que afeta o desenvolvimento do cérebro em meninas. Embora seja causada por uma mutação genética, raramente é hereditária.

...trata de um transtorno sempre acompanhado de um nível grave ou profundo de atraso mental. Trata-se de uma alteração evolutiva que ocorre sempre após um período de 5 ou 6 meses de evolução normal no começo da vida e que se acredita (embora não haja alguma discussão a respeito) que se dá apenas em meninas (por envolver mutação genética em cromossomo x, que daria lugar à inviabilidade dos embriões masculinos). Manifesta-se pela ausência de atividade funcional com as mãos, dedicadas de forma repetitiva a estereótipos de “lavar” ou “retorcer”, isolamento, atraso importante no desenvolvimento da capacidade de andar (com ambulacão rígida e pouco coordenada, quando se adquire, e posterior perda na adolescência), perda de capacidade de relação, ausência de competências simbólicas e de linguagem, microcefalia progressiva (pois a cabeça cresce em ritmo menor que o resto do corpo), alteração de padrões respiratórios, com hiperventilação e hipoventilação frequentes, ausência de relação com objetos e prognóstico pobre a longo prazo. (RIVIERE apud COLL et al., 2004, p. 239)

Os portadores parecem saudáveis durante os primeiros seis meses, mas, ao longo do tempo, rapidamente perdem a coordenação, a fala e o uso das mãos, sendo que esses sintomas

podem se estabilizar por anos. Ainda não há cura para a Síndrome de Rett, mas o uso de medicamentos e o desenvolvimento de ações como fisioterapia, psicoterapia e suporte nutricional ajudam a controlar/minimizar os sintomas, evitando complicações e melhorando a qualidade de vida.

Segundo Schwartzman (2003), essa síndrome impacta a aprendizagem do aluno, pois suas reações incluem distúrbios respiratórios, crises convulsivas não epiléticas ou epiléticas, sendo em alguns casos de difícil controle.

Distúrbios ortopédicos podem agravar ainda mais a sua condição motora e respiratória, como é o caso da escoliose, que se desenvolve e se agrava desde cedo (8-9 anos), além das disfunções fonoarticulatórias. Somem-se a isso os desconfortos naturais de uma criança ou adolescente, que incluem desde dor de dente até cólicas menstruais severas, e que não podem ser manifestados pela criança com SR, causando-lhe grande angústia, irritação e sofrimento.

- **Distúrbio de Aprendizagem**

Distúrbio de aprendizagem é um termo genérico que se refere ao grupo heterogêneo de alterações manifestas por dificuldades significativas na aquisição e no uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Estas alterações são intrínsecas ao indivíduo e presumivelmente devidas à disfunção do sistema nervoso central. (COLLARES; MOYSÉS, 1992, p. 32).

O distúrbio de Aprendizagem, são problemas que afetam a capacidade do aluno de receber, processar, analisar ou armazenar informações. Podem dificultar na aquisição de habilidades de leitura, escrita, soletração e resolução de problemas matemáticos, incluindo a baixa capacidade de adquirir, reter ou usar habilidades e informações gerais, resultando em dificuldades com a atenção, com a memória ou com o raciocínio, afetando assim o desempenho escolar do aluno.

Ainda segundo o autor, os distúrbios de aprendizagem são distúrbios de neurodesenvolvimento que ocorrem em crianças com desempenho intelectual normal ou mesmo elevado, afetando somente algumas funções cognitivas. Os tipos mais comuns são:

- Dislexia - caracterizada por uma grande dificuldade relacionada à leitura e escrita. Em geral, a criança troca letras (as mais comuns são p, b, q e d), não consegue associar sons da fala com a grafia e podem ainda inverter letras ou palavras nas frases;
- Disfasia - Caracteriza-se quando a criança tem dificuldade ao nível de expressão (Disfasia expressiva) ou compreensão (disfasia compreensiva).

- Disgrafia - Distúrbio da expressão escrita: a criança apresenta grande dificuldade relacionada ao processo da escrita. Geralmente, é vista como um caso de “letra feia”, mas pode ter relação com a capacidade espacial, controle muscular ou dificuldade em visualizar a forma e aparência das letras;
- Discalculia - Distúrbio da capacidade matemática: relacionada às habilidades matemáticas, a discalculia é marcada pela dificuldade com os números, como em reconhecer padrões numéricos, confusão dos símbolos e unidades, incompreensão de gráficos e escalas, bem como e fazer contas em geral. Esses alunos também apresentam dificuldades quando se tratam dos conteúdos cartográficos, uma vez que a cartografia trabalha com a confecção e o estudo de mapas e outros produtos cartográficos, como plantas, croquis e cartas.
- TOD - Transtorno opositor desafiador: marcado por comportamentos desafiadores, a criança se apresenta agressiva e irresponsável, evitando assumir erros e responsabilidades. A causa do transtorno desafiador de oposição é desconhecida, mas provavelmente envolve uma combinação de fatores genéticos e ambientais.

Os sintomas geralmente aparecem antes da uma criança completar oito anos de idade e incluem humor irritável, comportamento argumentativo e desafiador, agressividade e índole vingativa que duram mais de seis meses e causam problemas significativos em casa ou na escola. O tratamento envolve terapia individual e familiar.

O trabalho de identificação do TOD não é fácil, visto que o indivíduo tende a não desafiar pessoas desconhecidas, que venham examiná-lo. Ele é inteligente e perspicaz e age assim para não seja rotulado.

Paulo e Rondina (2010) pontuam:

Há relativa escassez de trabalhos sobre o Transtorno Desafiador Opositor, de forma geral e a literatura sugere que fatores diversos podem contribuir para o aparecimento do problema. Em especial, é possível afirmar que ainda há poucos estudos direcionados a investigar os fatores determinantes que contribuem para o aparecimento do problema. (RONDINA, 2010, p. 2-3)

O indivíduo com TOD, não se percebe como alguém que tem algum distúrbio, em alguns casos apoiado pela própria família, que também tem dificuldades em aceitar, o que dificulta ainda mais o trabalho dos especialistas.

O TOD por vezes vem acompanhado de outros transtornos como o TDAH – Transtorno e Déficit de Atenção com Hiperatividade, Transtornos de humor e de ansiedade.

Para Teixeira (2014):

Essa associação é muito comum, estando presente em até 14% dos casos. Essas crianças apresentam maior agressividade, maior impulsividade, mais conflitos com os outros estudantes, maior dificuldade nos relacionamentos sociais e pior desempenho acadêmico. (TEIXEIRA, 2014, p. 35)

A falta de conhecimento sobre o TOD pelas famílias e também por parte dos profissionais da educação pode fazer com que o indivíduo seja visto como não tendo limites, como uma pessoa hiperativa, desobediente, irritante, etc. Mas, quando se tem conhecimento e ocorre um tratamento adequado, o TOD poderá ter seus efeitos reduzidos e fazer com que o indivíduo, criança ou adolescente, tenha uma vida mais controlada, com melhor qualidade, onde se sente mais feliz e em igualdade com demais colegas de turma.

Para Teixeira (2014, p. 29):

As causas do transtorno desafiador opositivo são complexas e multifatoriais. Os estudos científicos evidenciam que múltiplos fatores de risco estão relacionados ao surgimento do transtorno. Esses fatores são eventos, características ou processos que aumentam as chances do desencadeamento do problema comportamental, e seu desenvolvimento está provavelmente relacionado com uma quantidade de fatores de risco presentes na criança. Todos esses possíveis fatores estão relacionados com questões sociais, psicológicas e biológicas, sendo suas interações responsáveis pelo surgimento, desenvolvimento e curso clínico da condição. É importante salientar a necessidade de se fazer um diagnóstico através de um profissional competente que possa fazer o laudo médico. O transtorno se apresenta em casa, na escola e em lugares públicos, revelando várias e diferentes teorias que justifiquem seu surgimento.

Relações familiares que envolvem violência, desrespeito, assim como um ambiente com alta taxa de criminalidade, podem ser propícios para o desenvolvimento do TOD. Outra questão a ser destacada, é que o transtorno é duas vezes mais frequente em meninos do que em meninas e atinge em média 6% das crianças e dos adolescentes, índice relativamente alto e que não deve, em hipótese nenhuma, ser desprezado.

- TDAH – Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: o quadro é caracterizado por comportamento agitado, impulsivo e/ou hiperativo, e a criança costuma apresentar dificuldade de atenção e concentração, afetando na capacidade de aprendizado. As pessoas com TDAH possuem baixa autoestima, relacionamentos problemáticos e dificuldade na escola, possuem falta de atenção e hiperatividade - impulsividade.

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas combinados com os fatores ambientais, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida

Segundo Fonseca (2008, p.19) vinte por cento das crianças podem estar incluídos neste grande grupo de Distúrbios de Aprendizagem, caracterizando-se em uma área específica da aprendizagem.

Apesar de um distúrbio de aprendizagem poder ocorrer concomitantemente com outras condições desfavoráveis (por exemplo, alteração sensorial, retardo mental, distúrbio social ou emocional) ou influências ambientais (por exemplo, diferenças culturais, instrução insuficiente/inadequada, fatores psicogênicos), não é resultado dessas condições ou influências. (COLLARES; MOYSÉS, 1992, p. 32).

As crianças podem nascer com um distúrbio de aprendizagem ou este pode se desenvolver à medida que crescem. As causas dos distúrbios de aprendizagem ainda não são completamente conhecidas e entre as possíveis causas, inclui-se alguma doença da mãe ou o uso de drogas durante a gravidez, complicações durante a gravidez ou parto e problemas com o recém-nascido no momento do parto (prematividade, baixo peso ao nascimento, icterícia grave ou pós-maturidade). Depois do nascimento os possíveis fatores são: a exposição a toxinas ambientais como chumbo, infecções do sistema nervoso central, cânceres e seus tratamentos, desnutrição e isolamento social grave ou abuso ou negligência emocional.

Segundo Brasil (2006), esses alunos comumente requerem um atendimento diferenciado para que consigam se desenvolver pedagogicamente. Caso contrário pode ocorrer um agravamento no distúrbio, uma vez que algumas podem se sentir inicialmente frustradas e assim desenvolver problemas comportamentais, como se distrair facilmente, ser hiperativas, retraídas, tímidas ou até agressivas.

Segundo Oliver (2007), infelizmente, nos dias de hoje ocorrem muitos diagnósticos errôneos referente ao Distúrbio de Aprendizagem. Muitas crianças que apresentam problemas de comportamento ou aquelas que se saem mal na escola são testadas pelos psicólogos educacionais como portadoras de Distúrbios de Aprendizagem, enquanto outras que realmente são portadoras não são diagnosticadas. Outro problema enfrentado referente ao Distúrbio de Aprendizagem é que algumas crianças com determinados tipos de distúrbios de aprendizagem ocultam bem suas deficiências, evitando um diagnóstico e, por consequência, um tratamento, e por isso estas não conseguem acompanhar e desenvolver as atividades propostas em sala de aula pelo professor.

c. Alunos com altas habilidades/Superdotação

- **Superdotação**

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL. MEC, 1994), define:

Como portadores de altas habilidades/superdotados os educandos que apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual geral; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora.

Esses alunos que possuem criatividade e imaginação, iniciativa, liderança, vocabulário avançado para a sua idade cronológica, riqueza de expressão verbal, habilidade para considerar pontos de vistas de outras pessoas, facilidade de interagir com crianças mais velhas ou com adultos e **habilidade para lidar com ideias abstratas**. Esses alunos também possuem um grande interesse por livros e outras fontes de conhecimento, alto nível de energia, preferência por situações novas, senso de humor e originalidade para resolver problemas.

Segundo o texto “Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação”, elaborado pelo MEC (BRASIL. MEC, 2006b), o professor também deve saber lidar com esses alunos para não prejudicar seu desenvolvimento intelectual e social. Comumente o professor precisa implantar atividades que estimulem as suas habilidades. A Superdotação é encarada na maioria das vezes como uma deficiência, pois é preciso moldar o ambiente para encarar os desafios de aprendizagem de uma criança com esse perfil.

Outra questão relacionada ao aluno com superdotação, é que esta muitas vezes não é diagnosticada, muitas vezes esse aluno com alta excitabilidade na área psicomotora, que são ativos, que gostam de movimento, têm potencial para o diagnóstico de Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade.

Cramond (1994) enfatiza que, embora as crianças superdotadas apresentem superexcitabilidade psicomotora, não devem ser rotuladas como hiperativas, pois apresentam uma tendência objetiva de comportamento, ou seja, seus comportamentos são dirigidos a uma meta. Da mesma forma, os devaneios provocados pela superexcitabilidade imaginativa não devem ser vistos como falta de atenção e sim como um tempo ininterrupto de processamento criativo.

Ourofino (2005) também faz referências a esta questão, ao observar que características como alto nível de energia, menor necessidade de sono, devaneio criativo e elevada excitabilidade muitas vezes são equivocadamente avaliadas como sendo déficit de atenção e hiperatividade, escondendo características positivas relacionadas a superdotação. Por isso, esses alunos precisam de uma avaliação de um profissional e não apenas a avaliação do professor em sala.

Os indivíduos superdotados não apresentam as mesmas características de desenvolvimento e comportamento, mas, embora apresentem um perfil heterogêneo, algumas características são evidenciadas. Winner (1998) destaca algumas delas:

- Preferência por novos arranjos visuais;
- Desenvolvimento físico precoce (sentar, engatinhar e caminhar);
- Maior tempo de atenção e vigilância, reconhecendo desde cedo seus cuidadores;
- Precocidade na aquisição da linguagem e conhecimento verbal;
- Curiosidade intelectual, com elaboração de perguntas em nível mais avançado e persistência para alcançar a informação desejada;
- Aprendizagem rápida com instrução mínima;
- super-reatividade e sensibilidade;
- alto nível de energia que pode ser confundido com hipercinesia ou hiperatividade.

Com relação às características relacionadas à escola, a autora também destaca:

- Leitura precoce, boa memória para informação verbal e/ou matemática;
- Destaque em raciocínio lógico e abstrato;
- Preferência por brincadeiras individuais;
- Preferência por amigos mais velhos, próximos a ele em idade mental;
- Interesse por problemas filosóficos, morais, políticos e sociais;
- Assincronia entre as áreas intelectual, psicomotora, linguística e perceptual.

A fim de que esses alunos tenham um atendimento condizente muitos documentos oficiais têm sido elaborados a fim de elencar e esclarecer os traços e características comuns ao aluno com altas habilidades/superdotação. No Brasil, o artigo 5º, inciso III, da Resolução CNE/CEB N° 2, de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), define educandos com altas habilidades/superdotação como aqueles que apresentam grande facilidade de aprendizagem, levando-os a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, em sua série de Adaptações Curriculares, Saberes e Práticas da Inclusão (BRASIL, 2004), publicada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, atribui os seguintes traços como comuns aos superdotados:

- Alto grau de curiosidade;
- Boa memória;
- Atenção concentrada;
- Persistência;
- Independência e autonomia;
- Interesse por áreas e tópicos diversos;
- Facilidade de aprendizagem;
- Criatividade e imaginação;
- Iniciativa;
- Liderança;
- Vocabulário avançado para sua idade cronológica;
- Riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de ideias);
- Habilidade para considerar pontos de vistas de outras pessoas;
- Facilidade para interagir com crianças mais velhas ou com adultos;
- Habilidade para lidar com ideias abstratas;
- Habilidade para perceber discrepâncias entre ideias e pontos de vista;
- Interesse por livros e outras fontes de conhecimento;
- Alto nível de energia;
- Preferência por situações/objetos novos;
- Senso de humor;
- Originalidade para resolver problemas.

É muito importante que todos esses pontos sejam observados e avaliados para que o aluno não sofra prejuízos no desenvolvimento de seu processo educativo.

2.3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início ainda na época do Império, quando ocorreu a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no

atendimento às pessoas com deficiência mental e em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

No ano de 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. Mas é no ano de 1961, que o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº 5.692/71, altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com deficiências físicas e mentais que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e para os superdotados. Contudo, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às NEEs e com isso reforça o encaminhamento desses alunos para as classes e escolas especiais. Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, órgão responsável por gerenciar a educação especial no Brasil. Este impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais realizadas pelo Estado de forma isolada.

Mesmo diante das iniciativas supracitadas, ainda não se tem a efetivação de uma política pública de acesso universal à educação. Permanece a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. Já no que se refere aos alunos com superdotação, mesmo com o acesso destes ao ensino regular, não ocorre a organização de um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Também define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Em seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

No Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, artigo 55, reforça-se os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Adicionalmente ainda nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a

Declaração de Salamanca (1994) passam a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva.

A partir desses dados percebe-se que a Educação Inclusiva no Brasil iniciou realmente a sua fundamentação a partir da Conferência Mundial de Educação Especial que ocorreu no ano de 1994, ano em que foi proclamada a Declaração de Salamanca. Mas, somente a partir dos anos 2000 é que foi implantada a política denominada “Educação Inclusiva”. Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Especial (PARANÁ. SEED, 2006), após a Declaração de Salamanca o Brasil passa a ter uma nova visão sobre a Educação Especial. As crianças passam a ser vistas como um ser único, que possuem suas características, interesses, habilidades e necessidades.

A partir dos anos de 1990, a educação dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais no ensino regular, passa a ser garantido por leis e resoluções, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), o Plano Nacional de Educação (2001), as Diretrizes da Educação Especial Nacionais (2001) e, particularmente para o estado do Paraná, a Deliberação CEE/PR n. 02/2003. Estas afirmam que a educação especial será oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com Necessidades Educacionais Especiais, nas etapas e modalidades da Educação Básica, garantindo ensino de qualidade a todos.

O desenvolvimento da Educação Inclusiva no Brasil, baseado em artigos científicos e documentos oficiais que a definem e a regulamentam seguem a linha cronológica abaixo, mas é importante notar que alguns não têm mais validade e foram substituídos por textos aprovados posteriormente:

1961 – Lei N° 4.024

“A Educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) fundamentava-se no atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais” (atualmente, este termo não é mais utilizado pois está em desacordo com os direitos fundamentais das pessoas com deficiência).

1988 – Constituição Federal

No Artigo 208, da Constituição Federal que trata da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, estabelece que é dever do Estado garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Ainda nos artigos 205 e 206, declara que, “a Educação como um direito de todos, garantindo o

pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” e “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

1989 – Lei N° 7853

Essa Lei trata da integração social das pessoas com deficiência. Na área da Educação, obriga a inserção de escolas especiais, privadas e públicas, no sistema educacional e a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino.

Também estabelece que o poder público deve ser o responsável pela “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino”. Isso fazia com que grande parte das crianças com Necessidades Educacionais Especiais fossem excluídas da lei, uma vez que sugeria que não eram capazes de se relacionar socialmente e, conseqüentemente, de aprender. Segundo o texto, o acesso ao material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo também deve ser garantido.

1990 – Lei N° 8.069

Lei n° 8.069 de 13 de julho de 1990, dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências.

Esta Lei dispõe sobre os direitos de proteção integral que todas as crianças e adolescentes precisam receber em todas as suas etapas de desenvolvimento. Conforme Livro I, Parte Geral, Título I das disposições Preliminares, fica definido:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela Lei n° 13.257, de 2016).

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, p. 15).

Conforme o Capítulo IV, Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, define-se que:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1990, p. 43-44).

Com o ECA os alunos com Necessidades Educacionais Especiais recebem mais uma garantia de ter seus direitos preservados e protegidos, tendo assim tratamento mais igualitário, uma vez que este repete o mandamento constitucional que obriga o Estado assegurar à criança atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

1994 – Declaração de Salamanca

Define políticas, princípios e práticas da Educação Especial e influi nas Políticas Públicas da Educação. Passou-se a considerar a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais, tanto nos espaços sociais quanto em salas de aulas regulares, como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais, considerando as escolas inclusivas como meio mais eficaz de combater a discriminação.

Ainda no ano de 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que orientou o processo de integração nacional que sugeriu o acesso destes alunos a classe comum do ensino regular, afirmando que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. Essa política garante o acesso dos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais às classes comuns do ensino regular, mas, não realiza uma reformulação das práticas educacionais para que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém apenas a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da educação especial.

1996 – LDB

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59 recomenda que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades, assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude

de suas deficiências, e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para a conclusão do programa escolar. Essa lei responsabiliza às redes de ensino o dever de disponibilizar todos os recursos necessários para que os alunos portadores de Necessidades Educacionais Especiais recebam um atendimento igual aos demais estudantes ditos “normais”.

1999 – Decreto nº 3.298

“Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências”. Esse decreto define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Segundo o Art. nº 25, os serviços de Educação Especial serão ofertados em todas as instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente. A esses alunos serão oferecidos programas de apoio para o integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas, quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais deste ou quando necessário ao seu bem-estar.

2001 – Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de fevereiro de 2001

O Art. 2º determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.

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

Ainda neste mesmo ano, é criado o Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172, que destaca “o grande avanço que a década deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001b).

Mesmo com tantas Leis e Resoluções ainda encontramos muitas falhas relacionadas ao direito e a garantia de uma educação de qualidade e de igualdade para esses alunos, e em muitas vezes isso está ligado a falta de estrutura física e pedagógica das escolas.

2002 – Resolução CNE/CP nº 1/2002 Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Formação Docente, Língua Reconhecida, Braille em classe)

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre especificidades dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Contudo, ainda se observa o despreparo dos docentes diante dessa demanda, pois, geralmente, os cursos de formação de professores não têm possibilitado aos docentes uma formação/preparação para a prática da Educação Inclusiva.

Neste mesmo ano também é regulamentada a lei nº 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão. Esta passa a ser parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Para a utilização do Braille em classes, tem-se a portaria nº 2.678/02 do MEC que aprovou normas para o uso, o ensino, a difusão do Braille em todas as modalidades de Educação.

Art. 1º Aprovar o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomendar o seu uso em todo o território nacional, na forma da publicação Classificação Decimal Universal - CDU 376.352 deste Ministério, a partir de 01 de janeiro de 2003.

Art. 2º Colocar em vigência, por meio de seu órgão competente, a Secretaria de Educação Especial SEESP, as disposições administrativas necessárias para dar cumprimento à presente Portaria, especialmente no que concerne a difusão e a preparação de recursos humanos com vistas à implantação da Grafia Braille para a Língua Portuguesa em todo o território nacional.

Na sequência temos o Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. O Capítulo I, das Disposições Preliminares prevê:

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

A partir deste documento passa a ser obrigatória a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores nos cursos médio e superior, dando assim um respaldo maior as pessoas surdas durante seu processo de escolarização.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

O Art. 14 também prevê que as instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

Sendo assim a Libras é considerada a primeira língua e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas.

2003 – Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade

Implementado pelo MEC, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade tinha como perspectiva apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos. Garantiria que todos tivessem acesso a escolarização, a oferta do atendimento educacional especializado e a garantia da acessibilidade, promovendo a formação de professores para atuar na disseminação da Educação Inclusiva.

Baseado nos marcos legais brasileiros, o direito à educação está garantido pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), pelo Estatuto da Criança e do Adolescente — Lei n. 8069 (BRASIL, 1990), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei n. 9394 (BRASIL, 1996), pelo Plano Nacional de Educação — Lei n. 10172 (BRASIL, 2001b), dentre outras. As legislações juntamente com os demais documentos nacionais forneceram a base para a formulação de políticas públicas visando à inclusão de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no ensino comum.

Em 2003, iniciou-se o Programa Educação inclusiva: direito à diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação (MEC), tendo como diretrizes principais:

Disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

O princípio que o fundamenta é o da 'garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino'. (BRASIL. MEC, 2006a, p. 1).

A formação de gestores além dos educadores é de suma importância para a Educação Inclusiva, pois esses terão uma maior preocupação em organizar o espaço escolar, disponibilizar materiais diferenciados para o professor, além de auxiliá-lo nas etapas do ensino/aprendizagem.

2004 – Diretrizes Gerais

No ano de 2004, o Ministério Público Federal publica o documento: “O Acesso de Alunos com Deficiência nas Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”. Este documento reafirma o direito a escolarização de alunos com e sem deficiência no ensino regular. Também estabelece através do Decreto nº 5.296/04 a regulamentação das leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, tendo por objetivo promover a acessibilidade urbana e apoiar ações que garantam o acesso universal aos espaços públicos. Conforme Capítulo III - Das Condições Gerais da Acessibilidade, ficou definido:

Art. 8º Para os fins de acessibilidade, considera-se:

I - Acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2004).

2005 – Implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S)

A implantação ocorreu em todos os estados e no Distrito Federal, com o objetivo de atendimento educacional especializado, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores, constituindo a organização da política de educação inclusiva de forma a garantir esse atendimento a todos os alunos da rede pública de ensino. Essa ação foi coordenada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, com o apoio da UNESCO (MOREIRA; LIMA, 2012).

Conforme o Documento Orientador de Implantação do NAAH/S (BRASIL, 2005), a proposta visava:

[...] impulsionar ações de implementação das políticas de inclusão; promover a identificação, o atendimento e o desenvolvimento dos alunos com altas

habilidades/superdotação das escolas públicas de educação básica, possibilitando sua inserção efetiva no ensino regular e disseminando conhecimentos sobre o tema nos sistemas educacionais, nas comunidades escolares, nas famílias em todos os Estados e no Distrito Federal.

2006 – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, e da qual o Brasil faz parte, estabelece que os Estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Proporciona a todas as pessoas com deficiência o acesso ao ensino inclusivo em todas as modalidades de ensino.

Conforme o Artigo 1- Propósito, ficou definido:

O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades 22 fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (CONVENÇÃO..., 2007, p. 21).

2007 – Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) - Decreto nº 6.094

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi publicado no decreto nº 6.094/2007, e estabelece o compromisso ‘Todos pela Educação’, garantindo o acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo seu ingresso nas escolas públicas com um ensino de qualidade, conforme Capítulo II do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (BRASIL, 2007).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) tem como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares e o acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação superior.

2008 – Decreto 6.571 – Atendimento Educacional Especializado

Esse Decreto (Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008) é criado para sustentar a política denominada “Educação Inclusiva”, o qual “dispõe sobre o atendimento educacional especializado e modifica as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)”.

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. (BRASIL, 2008).

O objetivo do decreto é garantir recursos para os estudantes que estejam matriculados e frequentando uma escola pública e que recebem atendimento educacional especializado.

2009 – Resolução CNN/CEB n.º 4/2009

A Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e estabelece as formas possíveis desse atendimento.

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. (BRASIL, 2009).

A concretização dessa resolução depende de mudanças nos espaços físicos de todas as escolas, de modo que estejam preparadas para receber esses alunos. Infelizmente, na maioria dos casos as mudanças só ocorrem depois que estes alunos já estão frequentando o ambiente escolar, dificultando assim o seu desenvolvimento.

2011 – Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 – Revogado pelo Decreto nº 7.611, de 2011

O Decreto nº 6.571 é revogado e passa a valer o Decreto nº 7.611, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Conforme o Decreto:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

Ainda no ano de 2011 é estabelecido o Decreto Nº 7.480. Este, transfere a responsabilidade referente a Educação Especial e Inclusiva que até 2011, eram definidos na Secretaria de Educação Especial (SEESP), do Ministério da Educação (MEC), para a pasta que está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

2012 – Lei nº 12.764

A Lei nº 12.764 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Segundo a lei, parágrafo 1º, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista a portadora de síndrome clínica caracterizada por deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social. Manifesta-se por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social, ausência de reciprocidade social, falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento, além das que apresentam padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns com excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados e interesses restritos e fixos.

Conforme conta na Lei nº 12.764: “§ 2º, A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”.

Conforme Parágrafo único, em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

2014 – Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei Nº 13.005/2014

O objetivo do tema no atual Plano Nacional de Educação, segundo a meta nº 4 é:

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

Segundo o Plano, o aluno que apresentar necessidade específica devido as suas características ou condições, pode solicitar recursos diferenciados identificados como **Necessidades Educacionais Especiais (NEE)**. Com isso, o estudante pode ter um apoio de caráter especializado, como o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, se possuir **deficiência visual e auditiva**; mediação para o desenvolvimento de estratégias de pensamento, no caso da **deficiência intelectual**; adaptações do material e do ambiente físico, em caso da **deficiência física**; estratégias diferenciadas para adaptação e regulação do comportamento, quando for portador de **transtorno global**; e ampliação dos recursos educacionais e/ou aceleração de conteúdo para aqueles que com **altas habilidades**.

2019 – Decreto Nº 9.465

No ano de 2019, através do Decreto Nº 9.465 é criada a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

Essa mudança é inédita no desenvolvimento das políticas de Educação Especial pois cria um setor voltado a uma deficiência específica, com mesmo nível de importância do setor destinado à Educação Especial em geral. Trata-se da “Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos”, fruto da mobilização por parte dos movimentos de surdos desde o ano de 2017.

Com o objetivo de debater a formulação de políticas públicas para a formação de professores bilíngues para surdos, representantes das secretarias estaduais e municipais de educação dos 26 estados e do Distrito Federal participaram do Seminário de Gestores Estaduais sobre Educação de Surdos, Surdo-cegos e Deficientes Auditivos e da Reunião Técnica de Dirigentes de Educação Especial dos estados e do Distrito Federal, promovidos pelo Ministério da Educação em agosto de 2019. O intuito era “debater entre outros assuntos, a formulação de políticas públicas para a formação de professores bilíngues para surdos” (BRASIL. MEC, 2019a; 2019b).

2020 – Decreto Nº 10.502 – Política Nacional de Educação Especial

Esse Decreto institui a chamada a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Art. 1º Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou Superdotação. (BRASIL, 2020).

A evolução cronológica em relação aos direitos adquiridos das pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, tem sido um processo difícil em relação à educação democrática e inclusiva.

De modo geral, em termos de legislação há um bom acervo que amparam os alunos com NEE. Trata-se de um progresso conquistado arduamente, mas que infelizmente, parte dessas conquistas se limitaram as leis. Mesmo com todas essas Leis e decretos, nem todas as escolas possuem as adequações necessárias para acolher os alunos com NEE. E isso não se refere apenas ao espaço físico e à falta de materiais adequados, mas preferencialmente aos professores em sala de aula, pois muitos ainda não possuem formação e nem o apoio pedagógico correto e necessário para adaptar suas aulas de forma que atenda o amplo espectro dos alunos com NEE.

2.4 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PARANÁ

No Estado do Paraná, a criação da primeira escola especial ocorreu no ano de 1939, o Instituto Paranaense de Cegos na cidade de Curitiba. Essa escola seguia as mesmas concepções e práticas nacionais e internacionais. Em 1958 ocorreu a criação da primeira classe especial na

rede pública (atual Escola Estadual Guaíra, em Curitiba), e no ano de 1963, a criação do primeiro serviço de Educação Especial, em nível governamental.

A gestão da Educação Especial no estado do Paraná, entre as décadas de 1960 a 1980, foi executada pelos diretores da Secretaria de Educação, os quais eram responsáveis pela administração desse serviço. A primeira diretora a assumir a educação Especial do Paraná foi Maria de Lourdes Canziani no período de 1965 a 1983. Durante esse período, desenvolveram-se atividades para a estruturação do atendimento educacional da pessoa com ‘deficiência’ que estava vinculado aos princípios e às tendências de âmbito nacional. O segundo diretor da Educação Especial do Paraná foi Flávio Arns, que permaneceu no Departamento de Educação Especial de 1983 a 1990.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Especial do Paraná (SEED, 2006), a Política Nacional para atender o segmento social das pessoas com deficiência foi estabelecida em 1973/1974, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Porém, a Educação Especial já vinha sendo desenvolvida antes da política do CENESP, com a criação do Instituto Paranaense de Cegos no ano de 1939, e que a partir de 1940 passou a ofertar escola especial para cegos.

Logo após, em 1954 é implantado o Centro Educacional Guaíra na cidade de Curitiba, no qual foi criada a primeira Clínica Psicológica no ano de 1956 e a primeira classe especial em 1958, ambas destinadas ao atendimento da pessoa com deficiência intelectual, na época denominadas excepcionais.

No ano de 1959 ocorre a criação do Instituto Londrinense de Educação de Surdos, no Norte do Paraná, com cinco alunos, na gestão da Diretora Rosalina Lopes Franciscão, no Grupo escolar Benjamim Constant de Londrina. Essa obra foi considerada pioneira na Educação Especial no Norte do Paraná. Em 1961 foi criada Escola Mercedes Stresser, com a finalidade de atender os internos do Hospital Nossa Senhora da Luz, dando assistência as pessoas com deficiência mental e com transtornos mentais, pois na época não havia distinção entre ambas. Então no ano de 1962, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Curitiba, inicia o seu o atendimento.

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Especial do Paraná (SEED, 2006), os atendimentos realizados pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Curitiba estavam voltados as pessoas com deficiência mental. Todas eram tratadas como doentes mentais, pois não havia clareza e nem distinção entre o que era deficiência e o que era doença. Essa falta de clareza elevou os dados estatísticos referentes às pessoas diagnosticadas

com doença mental. Com isso, houve não só a ampliação do atendimento a essas pessoas, como também, ampará-las tornou-se prioridade na política pública do estado.

Para conseguir atender todas as pessoas diagnosticadas, foram realizados investimentos com o objetivo de descentralizar o atendimento, que até então era realizado somente na capital do estado. Dessa forma, criaram-se “dispensários para doentes mentais em Maringá, Londrina, Cornélio Procópio, Irati e Apucarana, visando atendê-los em suas localidades e evitando o deslocamento para Curitiba” (PARANÁ, 1961, p. 37-38).

Já a Escola Mercedes Stresser, que ofertava atendimento aos denominados excepcionais, passou a permitir a separação daqueles com diagnóstico de doentes dos caracterizados como deficientes. No ano de 1963 criou-se a Secção de Educação de Excepcionais por meio do Decreto n.º 10.527. Estava vinculado à Secretaria de Estado dos Negócios da Educação e Cultura – Departamento de Educação, e a legislação desta ocorreu por meio da Lei n.º 4.978, de 5 de dezembro de 1964, que estabeleceu o Sistema Estadual de Ensino.

Os aspectos dessa Lei seguiram a Diretriz Nacional, que influenciou a organização da Educação Especial no Paraná, assegurando em seu artigo 5º, parágrafo único, o direito de a família escolher o gênero de educação que seu filho deveria ter. No artigo 6º, inciso I, o Estado assumiu a obrigatoriedade de ofertar o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor. A lei também assegurou apoio técnico e financeiro às instituições particulares.

Contudo, somente a partir da década de 1970, com a estruturação do Departamento de Educação Especial, integrado a organização político-administrativa da Secretaria de Estado da Educação (SEED), que se intensificaram as ações no âmbito da escola pública. Houve a expansão do atendimento em diferentes municípios do Estado e a criação de classes especiais voltadas ao atendimento de deficiências por área. Neste período também se desenvolve a política de descentralização administrativa, criando-se equipes de Educação Especial nos Núcleos Regionais de Educação, possibilitando a interiorização dessa modalidade de ensino. No ano de 1976, aprovou-se um projeto para abertura de classes especiais para atendimento de alunos com deficiência mental (condição não mais utilizada) nos municípios de Assis Chateaubriand, Cascavel, Palotina Céu Azul, Marechal Cândido Rondon, Toledo, Foz do Iguaçu, Ponta Grossa, Londrina, Maringá, Apucarana, Arapongas, Jacarezinho e Guarapuava (PARANÁ, 1977).

Essa condição que hoje se conhece por deficiência intelectual foi marcada ao longo da história por conceituações diversas, incluindo: “idiota, imbecil, débil mental, oligofrênico, excepcional, retardado, deficiente mental, entre outros”. Esses nomes apareceram na medida em que novas estruturas teóricas surgiram e os nomes mais antigos passaram a indicar uma

marca na história desta condição. Atualmente, o conceito de deficiência intelectual mais divulgado nos meios educacionais tem como base o sistema de classificação da Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento – AAIDD. Segundo essa definição, a deficiência intelectual é compreendida como uma condição caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo, que está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas, manifestadas antes dos dezoito anos de idade (AAMR, 2006).

No ano de 1979, o governo estadual realizou uma triagem e avaliação pedagógica de 3.511 casos de deficientes (físicos, intelectuais e visuais) abrangendo todo o estado. Para a realização desse trabalho, os municípios solicitaram os serviços ao Departamento de Educação Especial (DEE/PR). Todos os casos diagnosticados foram encaminhados para atendimento. O atendimento poderia ser feito “nas escolas especiais, classes especiais, escolas comuns, clínicas, habilitação profissional e outros, conforme as necessidades específicas constatadas na avaliação” (PARANÁ, 1979, p. 14).

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Especial (PARANÁ. SEED, 2006, p. 31):

Por meio de convênios de amparo técnico e financeiro, a SEED e as organizações não-governamentais, em parceria, expandem gradativamente a oferta de Educação Especial no Estado e consolidam uma política de atendimento fortemente marcada pela institucionalização. Essa tendência explicita-se nos dados estatísticos da SEED, em 2002: dos 399 municípios do Estado do Paraná, 354 ofertavam algum tipo de atendimento educacional especializado, correspondendo ao percentual significativo de 88,72% de cobertura. Ou seja, naquele momento, 65% dos alunos eram atendidos pela rede conveniada formada pelas escolas especiais.

O Estado do Paraná tinha a preocupação de oferecer ao aluno com deficiências um atendimento adequado, por isso realizava o trabalho de triagem e avaliação de alunos que demonstravam necessidade de atendimento especializado. Já a SEED proporcionava o amparo técnico, apoiando-o e à também as escolas particulares na área da Educação Especial, além de estabelecer um convênio de cedência de professores para regência de classe, com duração de dois anos e em que cada professor atendia na média 8 alunos. Perante a isso, registra-se que o ensino especial é:

[...] uma responsabilidade social da comunidade, pois o problema de integração do excepcional extrapola a atividade especializada da escola. Por esse motivo, e também para propiciar condições à descentralização da ação governamental no setor, a Secretaria da Educação realizou seminários nas áreas de influência de 11 núcleos regionais de educação – abrangendo 206 municípios – com o objetivo de despertar a consciência das comunidades para os problemas da educação especial. Participaram prefeituras, clubes de serviço, escolas especializadas e de ensino regular, pais e

lideranças das comunidades. Como resultado prático imediato dessas reuniões, aumentou o número de municípios com programas específicos de educação e assistência às pessoas portadoras de deficiência. (PARANÁ, 1986, p. 60).

Conforme as Diretrizes Curriculares (PARANÁ. SEED, 2006), nos anos entre 2000 a 2002, foi realizado um intenso processo de discussão sobre a inclusão, que mobilizou grande parte do sistema educacional paranaense. Tinha por objetivo regularizar uma política pública de inclusão educacional. O Departamento de Educação Especial é quem estava à frente desse processo em que foi elaborado um documento denominado “Educação inclusiva: linhas de ação para o Estado do Paraná”.

Esse documento envolveu as equipes de Educação Especial dos Núcleos Regionais de Educação, além de terem sido consultadas mais de 70 organizações governamentais e não-governamentais ligadas a essa área. A partir desta pesquisa foram sistematizados as ações e os desafios que deveriam ser superados no estado, além dos eixos a serem seguidos. Foi a partir destes eixos estabelecidos: aspectos atitudinais, gestão político-administrativa do sistema, comunidade escolar, e sociedade civil, que foram identificadas as ações que constituiriam a política de educação inclusiva da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Contudo, apesar dos esforços realizados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, a proposta de educação inclusiva não obteve o respaldo político necessário e tampouco atingiu os objetivos que foram propostos inicialmente.

Ao contrário, sua repercussão teve efeito político devastador para a SEED. Por um longo período a SEED, particularmente o Departamento de Educação Especial, foi alvo do descontentamento da comunidade escolar, manifestado em diversas passeatas, votos de repúdio e ataques da mídia em relação ao não-cumprimento dos compromissos sinalizados no documento. (PARANÁ. SEED, 2006, p. 33).

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná retomou sua função social de fazer políticas públicas em Educação Especial a partir do ano de 2003. Desenvolveu ações estruturais para a melhoria do atendimento especializado, e preencheu as lacunas existentes na rede pública que foram causadas pela pouca efetividade das ações desencadeadas pelo Estado. Identificou que o desenvolvimento da inclusão deve acontecer de forma gradativa, estruturando uma sólida rede de apoio ao aluno, aos profissionais da educação e à família (PARANÁ. SEED, 2006, p. 33).

Conforme as Diretrizes Curriculares Estaduais – DCEs (2006), as ações desenvolvidas para a oferta dos serviços ao atendimento educacional dos alunos com deficiência intelectual em escolas especiais foram gradativamente se consolidando com o fortalecimento e a expansão das entidades filantrópicas, amparadas pelo financiamento público. Os representantes destas

entidades iam se infiltrando nos órgãos públicos onde construíram amarras políticas, travando alianças e parcerias que culminaram na manutenção e na conservação da hegemonia deste segmento.

Em 2003, esta Secretaria de Estado da Educação/Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional- SEED/DEEIN - assume suas funções pedagógica e social na implementação de políticas públicas em relação à Educação Especial, desenvolvendo ações estruturais que sinalizam para mudanças significativas na compreensão de que a 14ª oferta do atendimento educacional especializado, na perspectiva de que a escola comum deveria ser a maneira comum de atendimento aos alunos da educação especial. (BRASIL. MEC, 2010, p. 13).

A partir deste momento fica definido então, que os alunos com Necessidades Educacionais Especiais deveriam frequentar as escolas regulares comuns. A escola especial valeria somente no caso de suas especificidades não serem garantidas, quando mesmo com os apoios especializados não demonstrasse ser o melhor espaço para atender suas necessidades.

Desde fevereiro de 2005 o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN) passou a encaminhar para as escolas do ensino regular e especiais, a discussão da função social da escola no que se refere ao trabalho pedagógico, com conteúdo para todos os alunos. Essa ação clareou a concepção da aprendizagem dos alunos e esclareceu como deve ocorrer o processo de ensino e a relação/mediação entre o sujeito que ensina, o sujeito que aprende e o objeto a ser aprendido.

De acordo com as DCEs, a abordagem histórico-cultural da deficiência que a Educação Inclusiva passa a ter revolucionou a concepção de deficiência, pois propôs o desenvolvimento das potencialidades dos alunos inclusos. Passa a enfatizar a capacidade e não o déficit, tanto em relação aos processos de aprendizagem individuais como coletivos. Essa nova abordagem sobre o processo de inclusão passa a propor um trabalho realizado em sala com uma maior diversidade, com atividades significativas para o aluno na sua relação com o mundo que o rodeia, deixando claro que a deficiência deve funcionar para a mudança e reconhecimento.

No Estado do Paraná a Inclusão deu-se de forma gradativa. Em países ou em estados onde ocorreu de forma radical, houve a necessidade de retroceder para atender grupos minoritários, mas igualmente importantes, por serem iguais sujeitos de direito.

De todo o exposto ressalte-se: a regra é que o alunado da Educação Especial deve estar matriculado na rede regular de ensino, com os apoios especializados disponibilizados para seu processo de aprendizagem. A exceção – aos alunos que apresentam altas especificidades - que demandam espaços especialmente preparados, necessidades intensas e contínuas, sobretudo nas áreas da deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento, são assegurados o direito de matrícula nas escolas especiais. (BRASIL. MEC, 2010, p. 15)

Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Inclusiva (BRASIL, 1996), um dos maiores impactos positivos referentes a Educação Inclusiva, alcançados no Estado do Paraná foi a realização do concurso público para a contratação de professores especializados em Educação Especial. Os dois primeiros concursos públicos da história do Paraná foram realizados no ano de 2004 e 2007, sendo que o primeiro efetivou 4.500 professores especializados em Educação Especial e o segundo mais 1000 novos efetivos, além de realizar também pela primeira vez na história do Estado o primeiro concurso com 193 vagas para Tradutor e Intérprete de Libras/Língua Portuguesa para alunos surdos. A efetivação desses professores através do concurso dá uma maior garantia na continuidade e na qualidade do trabalho a ser desenvolvido com esses alunos, uma vez que esses professores são qualificados ou treinados para bom desempenho frente à realidade encontrada. O papel do professor especializado é poder enxergar em cada aluno o potencial que ele tem e trabalhá-lo, assim como as limitações devem ser reconhecidas e abordadas com conhecimentos adequados para que o aluno não desista e desenvolva sua aprendizagem.

No ano de 2009, já integravam o Convênio da SEED/DEEIN com as Entidades Mantenedoras de Escolas de Educação Especial, 4.503 professores pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério e 2.483 professores conveniados, responsável pelo atendimento de 41.529 alunos. No final de 2010, o DEEIN encaminhou ao Conselho Estadual de Educação a solicitação quanto à autorização e alteração de denominação das escolas de educação especial como Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, na área da Deficiência Intelectual, com oferta de educação escolar nas etapas da Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental e modalidade de Educação Profissional/Qualificação para o Trabalho de Jovens e Adultos – Fase I, em conformidade com o que dispõe o artigo 21 da LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996). Com isso a SEED passou a investir em cursos de formação continuada, grupos de estudos, em propostas de leituras e discussões dentro de uma abordagem epistemológica voltada para o acesso ao conhecimento histórico e científico dos professores ligados a Educação Especial. Porém essa capacitação não foi estendida de forma adequada a todos os professores da rede, limitou-se e ainda se limita aos que trabalham em salas especiais, somente com alunos portadores de Necessidades Educacionais Especiais. Mas como esses alunos estão frequentando as salas regulares da educação básica, a formação deveria ser estendida para todos, já que todos os professores, de todas as disciplinas precisam trabalhar com este aluno.

As capacitações realizadas para os participantes da Educação Especial foram em conjunto com as Secretarias Municipais de Educação, Instituições de Ensino Superior e

participação nos Municípios-Polos do Paraná do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial nas diversas áreas da Educação Especial (deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação). Inclui ainda, as capacitações para os Programas de Educação nas Unidades Socioeducativas - PROEDUSE, Erradicação do Trabalho Infantil - PETI, Bolsa Família e Benefício de Prestação Continuada na Escola - BPC na Escola, perfazendo aproximadamente um total de 60 mil participantes das redes públicas: estadual e municipais, nelas incluídas as Escolas de Educação Especial da rede conveniada (PARANÁ. SEED, 2006).

Mesmo assim, o investimento na formação do professor para atender esses alunos ainda não é suficiente, pois muitos ainda não se sentem preparados para atender adequadamente esses, principalmente quando se trata do professor da sala regular. Podemos observar essa preocupação dos professores em relação a necessidade de melhorar o seu desempenho profissional relacionado ao ensino para alunos com deficiências no quadro 6, onde 58,4% dos entrevistados apresentam essa área como interesse, dados apresentados pelo Anuário Brasileiro de Educação Básica (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

O quadro 2 apresenta os dados do Censo Escolar Brasileiro 2020, coletados pelo MEC/Inep. Percebe-se que os investimentos na formação do professor ainda não são suficientes para suprir o seu desenvolvimento na área da Educação Especial, assim como em outras áreas.

Quadro 2 – Desenvolvimento Profissional

Porcentagem de professores que relatam um alto nível de necessidade de desenvolvimento profissional nas seguintes áreas	
	Brasil
Ensino para alunos com deficiência	58,4
Ensino em um ambiente multicultural ou multilíngue	44,0
Comunicação com pessoas de diferentes culturas ou países	40,9
Cooperação professor – pai/responsável	30,5
Competências de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) para o ensino	27,0
Gestão e administração escolar	21,5
Comportamento do estudante e gestão da sala de aula	18,6
Ensino de Habilidades transversais	17,4
Abordagens à aprendizagem individualizada	15,2
Análise e uso de avaliações de alunos	12,5
Práticas de avaliações de alunos	10,1
Conhecimento e compreensão da minha disciplina de atuação	9,6
Competências pedagógicas na minha disciplina de atuação	9,2
Conhecimento do currículo	7,9

Fonte: MEC/Inep/DEED- Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação, 2020; Rambo, 2021.

Em relação a capacitação, esta é ofertada somente para os professores que trabalham com os alunos que apresentam NEE nas salas de recurso e apoio, já os professores que estão nas salas de aula e ministram as mais variadas disciplinas não recebem essa formação, por isso

a dificuldade de realizar um trabalho condizente a necessidade do aluno. Se o professor optar em realizar uma capacitação, precisa na maioria das vezes buscar por conta própria, e aí se depara com diversos problemas, como podem ser observados no Quadro 3.

Quadro 3 – Dificuldades em participar de capacitação profissional voltada a Educação Especial

Porcentagem de professores que relatam as seguintes barreiras à sua participação no desenvolvimento profissional	
	Brasil
Falta de apoio do empregador	65,5
Desenvolvimento profissional é muito caro	58,1
Não há incentivos para participar do desenvolvimento profissional	57,5
O desenvolvimento profissional entra em conflito com o horário de trabalho do professor	48,8
Não há desenvolvimento profissional relevante oferecido	41,1
Não tem tempo por causa das responsabilidades familiares	27,8
Não possui os pré-requisitos	6,8

Fonte: OCDE/Talis. Elaboração: Todos Pela Educação, 2020; Rambo, 2021.

Os professores demandam de maior formação profissional nos temas relacionados à Educação de alunos com NEE, além de incentivos e apoio para poder buscar essa capacitação por conta própria. Ao trabalhar com a Educação Especial o professor deve buscar para sua formação profissional os conteúdos pertinentes, os quais podem auxiliar no momento de planejar e desenvolver algumas atividades específicas com seus alunos atendendo a demanda de cada um.

Ainda conforme as Diretrizes Curriculares da Educação Especial do Paraná (2006), a Educação Especial no estado tem como propósito, que o processo de inclusão educacional seja efetivo, e que assegure o direito à igualdade com equidade de oportunidades. Garante apoios e serviços especializados para que todos aprendam e participem, independentemente de suas singularidades. É preciso considerar que mesmo que a escola regular seja o local preferencial para promoção da aprendizagem e inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais, existe uma parcela de crianças e adolescentes que, devido seus graves comprometimentos ou necessidade de uma proposta linguística diferenciada, requerem que seu atendimento seja atualmente, realizado nas escolas de Educação Especial (APAES).

Conforme dados disponibilizados pela SEED, a matrícula de alunos na rede pública estadual cresceu 108,39 % do final de 2002 (17.796 alunos) para início de 2009 (37.086 alunos) e na rede conveniada houve um crescimento de 24,59% do final de 2002 (34.343) para o início de 2009 (41.529 alunos). Esses dados enfatizam a organização escolar inclusiva no espaço público e regular de ensino, ressaltando a importância do desenvolvimento da Educação Inclusiva no Paraná baseada no Plano Nacional de Educação.

Esse aumento não ocorreu somente no estado do Paraná, mas em todo o território brasileiro, como mostra o Anuário Brasileiro de Educação Básica/2020. A porcentagem dos alunos com Deficiência, Transtornos do Espectro Autista e Altas Habilidades ou Superdotação matriculados em classes comuns vem crescendo de forma consistente: uma evolução de quase 27 pontos percentuais desde 2009. Esse aumento é ocasionado pelo desenvolvimento das políticas públicas a favor da Educação Inclusiva. Dentre essas políticas podemos destacar os Financiamentos, que envolvem todos os tipos de investimentos financeiros voltados à formação de educadores, acessibilidade, serviços de apoio e demais fatores necessários ao atendimento de todo e qualquer estudante. Nesse mesmo período, o número de alunos em classes especiais ou escolas especializadas caiu de modo significativo, em especial, na Educação Infantil, como demonstram os quadros 4 e 5.

Quadro 4 – Dados do Brasil

Número de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, em classes comuns e classes especiais – Brasil – 2009 e 2019						
Por etapa de ensino						
	Classes Comuns		Classes Especiais + Escolas Especializadas		Total	
	2009	2019	2009	2019	2009	2019
Ensino Infantil	27.031	99.105	47.748	8.850	74.779	107.955
Ensino Fundamental	333.623	846.801	200.688	149.939	534.311	141.488
Ensino Médio	25.659	140.141	3.132	1.347	28.791	141.488
Ensino Profissional	719	4.758	1.119	26	1.837	4.784
Educação Básica	387.031	1.090.805	252.687	160.162	639.718	1.250.967

Fonte: MEC/Inep/DEED- Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação, 2020; Rambo, 2021.

Quadro 5 – Dados Brasil, Região Sul e Paraná

Porcentagem de alunos com deficiência. Transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação matriculados em classes comuns – 2012-2019											
Por unidades da federação											
Unidade da Federação	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Brasil	60,5	68,9	74,2	75,7	76,9	78,8	80,7	82,0	84,1	85,9	87,2
Região Sul	51,4	62,2	69,0	65,8	66,1	68,5	70,7	71,2	73,3	74,9	75,5
Paraná	37,8	50,9	58,3	50,0	48,3	49,8	51,5	52,7	56,3	59,0	57,6

Fonte: MEC/Inep/DEED- Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação, 2020; Rambo, 2021.

Essa diminuição de alunos com NEE nas classes especiais e escolas especializadas ocorreu devido ao ingresso desses alunos em classes comuns, escolas de ensino regular. Conforme dados apresentados no quadro 8, pode-se perceber com clareza essa situação, uma vez que em 2009, o estado do Paraná apresentava 37,8 % dos alunos com NEE em salas

regulares e no ano de 2019 já eram 57,6%. Esses números são reflexo das políticas públicas que vem sendo desenvolvidas ao longo dos anos.

Esses alunos estão indo para as escolas regulares, mas será que estão recebendo o atendimento adequado, conforme as o que recebiam nas escolas especializadas?

O número de alunos inclusos, alunos com de NEE no Paraná que frequentam as escolas regulares vêm aumentando a cada ano, conforme apresentado anteriormente no Quadro 5, em função das mudanças na legislação já citadas anteriormente. Outro aspecto a ser observado, é a diversidade de NEE que estão sendo diagnosticadas e que se apresentam nas escolas regulares. Segundo os dados estatísticos educacionais do SINEPE/PR de 2018, é possível observar essa diversidade. (Quadro 6).

Quadro 6 – Alunos com Necessidades Educacionais na Educação Básica 2018, estado do Paraná

Necessidade Especial
Cegueira
Baixa visão
Surdez
Deficiência Auditiva
Surdez e Cegueira
Deficiência Física
Deficiência Mental
Múltiplas deficiências
Autismo
Asperger
Rett
TDI
Superdotação

Fonte: SINEPE/PR, 2018. Organização: Rambo, 2021

E como o professor da sala regular conseguirá ministrar as aulas de sua disciplina levando em consideração as peculiaridades de cada NEE que se apresenta? Como atender esses alunos, de forma adequada para que apresentem um desenvolvimento no aprendizado adequado a série/ano em que estão inseridos?

Analisando os dados apresentados, percebe-se que além do aumento do número de alunos com NEE ao passar dos anos, dados apresentados no Quadro 5, tivemos também um aumento na diversidade das NEE. Em relação as NEE presentes nas escolas e colégios da Educação Básica da rede Estadual, municípios pertencentes ao núcleo Regional de Toledo/PR são: Asperger, Baixa Visão, Cegueira, Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Deficiências Múltiplas, Deficiência Auditiva, Surdez e Cegueira, Distúrbio de Aprendizagem, Síndrome de Rett, Superdotação, Surdez, Transtorno dissociativo de Identidade (TDI), Transtorno Espectro Autista e Transtornos mentais. O aumento no número de matrículas de alunos com NEE não

está baseado no aumento de casos, mas sim em um número maior de diagnósticos realizados. Com isso, como já citado no texto, essas pessoas passaram a receber diagnósticos correspondentes às suas necessidades, facilitando assim a sua inclusão de forma adequada.

A necessidade que de expressividade é a Deficiência Mental, conhecida atualmente como Deficiência Intelectual. Segundo dados divulgados em fevereiro de 2017 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dos 2,6 milhões de matrículas de alunos do ensino regular na rede pública e privada do Paraná, 35,3 mil são alunos com Deficiência mental que estudam em classes comuns, além de outras três mil matrículas de estudantes com deficiência mental que estudam em classes exclusivas.

A deficiência mental desafia a escola comum no seu objetivo de ensinar, de levar o aluno a aprender o conteúdo curricular, construindo o conhecimento. O aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não correspondendo assim ao que a escola propõe. O aluno com deficiência mental tem dificuldade de construir conhecimento como os demais e de demonstrar a sua capacidade cognitiva, por isso a escola precisa estar preparada para atender esses alunos de forma adequada, pois caso contrário, apenas acentuará a deficiência, aumentando a inibição, reforçando os sintomas existentes e agravando as dificuldades do aluno com deficiência mental.

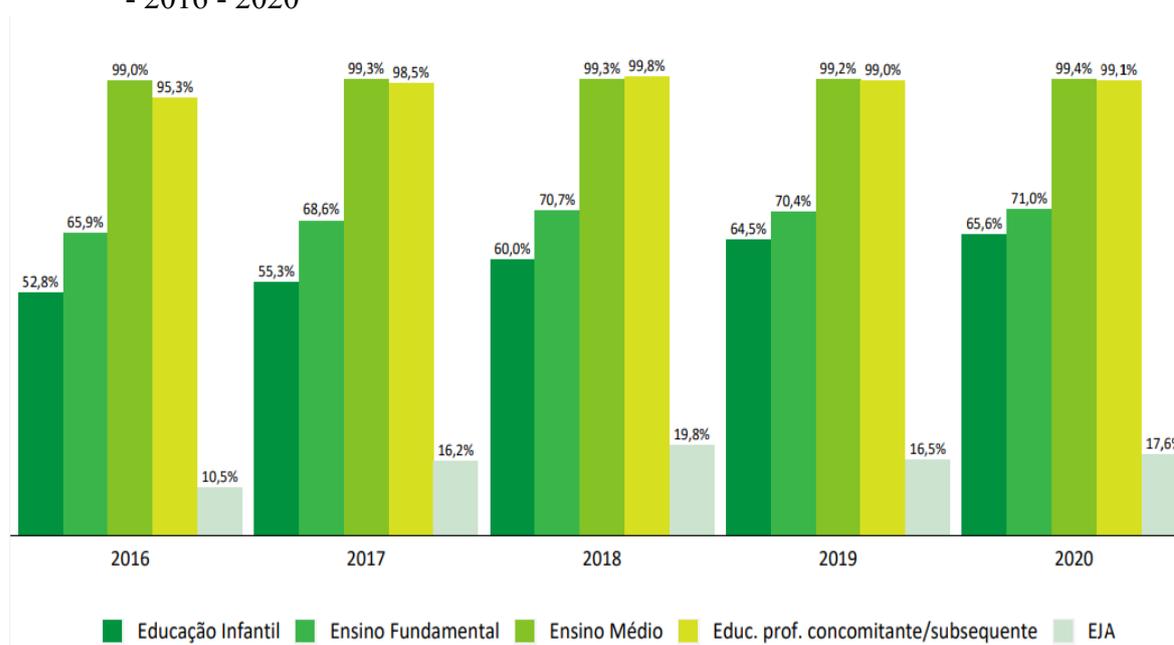
Com isso, destaca-se que o número de alunos categorizados como deficientes mentais foi ampliado enormemente, mas que também em muitos casos foi abrangido todos aqueles que não demonstram bom aproveitamento escolar e com dificuldades de seguir as normas disciplinares da escola.

Com o aparecimento de novas terminologias, como as “Necessidades Educacionais Especiais”, aumentou-se a confusão entre casos de deficiência mental e outros que apenas apresentam problemas na aprendizagem, por motivos que muitas vezes são devidos às próprias práticas escolares.

No ano de 2020, tivemos no estado do Paraná 104.280 matrículas da Educação Especial, um aumento de 23,6% em relação ao ano de 2016. O percentual de alunos com Deficiência (aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas), Transtornos Globais do Desenvolvimento (aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem

outra especificação) ou com Altas Habilidades/superdotação (aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade), matriculados em classes comuns no ensino fundamental também aumentou entre 2016 e 2020. Pode-se observar esses percentuais segundo a etapa de ensino no Paraná na Figura 2.

Figura 2 – Percentual de alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades incluídos em classes comuns segundo a etapa de Ensino - Paraná - 2016 - 2020



Fonte: Elaborado por Inep, 2020 com base nos dados do Censo da Educação Básica.

No ano de 2016 tínhamos 65,9% dos alunos com NEE matriculados no ensino regular, o ingresso destes vem sendo de forma gradativa, sendo que em 2019 os percentuais já somam 70,4% e em 2020 71%. Esse aumento, como se pode perceber, vem ocorrendo em todos os níveis de ensino, inclusive no EJA, Educação de Jovens e Adultos que inclui o ensino fundamental e médio.

A cada ano temos mais alunos com NEE frequentando a escola regular, mas e o professor, como fica? Não deveria este também estar incluso em uma formação gradativa para poder trabalhar com estes alunos?

Ao invés de adaptar e individualizar/ diferenciar o ensino para alguns, a escola comum precisa recriar suas práticas, mudar suas concepções, rever seu papel, sempre reconhecendo e valorizando as diferenças.

É preciso entender que ensinar é um ato coletivo, no qual o professor disponibiliza a todos alunos, sem exceção, um mesmo conhecimento e que ele precisa estar preparado para

isso. O professor, na perspectiva da educação inclusiva, não ministra um “ensino diversificado” e para alguns, ele prepara atividades diversas para seus alunos (com e sem deficiência mental ou qualquer outra) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular. As atividades não devem ser graduadas para atender a níveis diferentes de compreensão e estão disponíveis na sala de aula para que os alunos as escolham livremente, de acordo com seus interesses.

2.5 A DISCIPLINA DE GEOGRAFIA E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NEE

No processo de ensino e aprendizagem, a disciplina de Geografia pode ser apresentada de forma que proporcione a interação dos alunos com sua realidade, de maneira crítica e criativa e a escola precisa buscar ser espaço vivo de interação social, onde possam construir conhecimentos em uma perspectiva cooperativa e democrática.

Estudar Geografia é uma forma de compreender, em diferentes escalas e diferentes fatores, o espaço em que vivemos. Segundo Selbach (2010, p. 34) “a Geografia é o estudo da natureza e também do homem que ocupa e transforma essa natureza, [...] assim cabe a Geografia examinar e explicar a estreita relação e interdependência entre esses elementos”.

Diante do desenvolvimento da Geografia escolar, como o professor ao ministrar suas aulas pode oferecer condições, e aumentar o interesse para o aprendizado geográfico dos alunos com Necessidades Educacionais Especiais? Como a disciplina de Geografia vê o processo de Educação Inclusiva e como esta, através de suas atividades desenvolvidas em sala de aula, pode auxiliar no processo de inclusão social?

Sabemos que oferecer oportunidades ou condição para que o aluno se desenvolva não é tão fácil assim, e não depende somente do professor. É um processo que precisa ocorrer de forma gradativa com o auxílio de toda a equipe escolar, família e até os órgãos públicos (prefeitura a estado). O professor pode realizar atividades adaptadas, melhoradas e na maioria das vezes de forma prática e lúdica para que ocorra o aprendizado de todos (alunos com e sem necessidades especiais) e assim desenvolver o seu interesse, mas precisa ter condições para isso.

A Geografia auxilia e contribui muito para esse processo de Inclusão, uma vez que esta é entendida como um instrumento que possibilita na compreensão da realidade, as ações do dia a dia.

Os professores de Geografia, assim como os professores das demais disciplinas estão todos os dias reinventando a sua profissão, aumentando a interação entre professor e aluno e fazendo da geografia uma reflexão onde os temas trabalhados produzam inquietações e

umentem a complexidade da leitura do mundo pelos mesmos. Pois através da Geografia ocorre a compreensão das transformações que ocorrem no meio físico e social.

Conforme Martins (2004, p. 21-22) a geografia implica:

Coexistência de coisas estabelecida pela relação Homem/Meio, onde a geografia mostra-se como a ordem das coisas que coexistem [...]. Homem e Meio se estabelecem como presença, e neste sentido o fazem na coabitação, no sentido de serem alteridade um em relação ao outro. O Ser de ambos, na sua mútua determinação, compõe a estrutura estável da existência, compõe a ordem/desordem de existir numa configuração espaço temporal. Em síntese, Meio e Homem, nas suas respectivas materialidades, na fonemenicidade e forma de seus respectivos seres, e a espaçotemporalidade que lhes são próprias, a sua ordem de coexistência, compõe a geograficidade dinâmica do mundo [...].

Quando pensamos a disciplina de Geografia no contexto de uma escola Inclusiva, esta deve ser entendida em sentido amplo e não apenas como um caso isolado. Assim, o professor de Geografia deve trabalhar em conjunto com toda a comunidade escolar, afinal uma Educação Inclusiva depende da participação ativa de todos, para que se tenha uma real efetivação desta prática.

Nesse contexto, Melo e Sampaio (2007, p. 128) ressaltam o professor de Geografia e afirmam:

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

Percebe-se então que o ensino de Geografia tem papel fundamental no enfrentamento destas questões, visto que trabalha diretamente com a produção e transformação do espaço. Ainda conforme Melo e Sampaio (2007), a Geografia como ciência crítica proporciona uma análise sobre o meio que o indivíduo está inserido, e cabe ao profissional, estimular este conhecimento nos alunos, cada um com o seu próprio tempo de aprendizagem.

O ensino de Geografia para a Educação Inclusiva passa por diversos desafios, desde a formação docente até mesmo a prática do ensino em sala de aula. Sabemos que os desafios encontrados na educação são diversos e quando se trata do ensino inclusivo, são ainda maiores.

Um grande desafio na prática do ensino de Geografia está relacionado a metodologia usada para se trabalhar com alunos com NEE, formação de professores, além da organização da escola. Muitas vezes, também faltam recursos adequados para um pleno desenvolvimento do trabalho, o que amplia ainda mais as dificuldades do educador.

É preciso salientar que apesar das preocupações com a metodologia utilizada em sala de aula para o trabalho com alunos com deficiência, transtornos globais, altas habilidades e superdotação, este não deve ser o único fator analisado para efetivação de um ensino inclusivo, uma vez que, outros elementos são também de extrema importância:

Pastoriza, Orlando e Caiado (2015, p. 782) ressaltam:

Certo é que os indivíduos com deficiência requerem adaptações individuais. Entretanto, centralizar o foco nas especificidades dos alunos mais do que em adaptações mais significativas, como a formação dos professores, a organização das salas e da escola para atendimento, a relação professor e aluno e entre a família e a escola, dentre outras, podem induzir os pesquisadores na área a acreditarem que mudanças apenas na metodologia já são suficientes para incluir de fato a pessoa com deficiência.

Conforme os autores, as adaptações individuais precisam ocorrer, mas este não deve ser o foco. O foco deve estar em adaptações significativas e que ajudarão no desenvolvimento de todos, como por exemplo na formação do professor, na organização do ambiente escolar para estar recebendo esses alunos e para que o professor tenha espaço adequado para realizar o atendimento dos mesmos.

O ensino de Geografia na Educação Inclusiva pode proporcionar ao aluno com NEE a compreensão e uma melhor análise do meio que o cerca, já que este indivíduo enfrenta barreiras impostas diariamente em diversas situações cotidianas.

Segundo Bueno (2013), a Geografia proporciona o desenvolvimento de habilidades específicas da observação, descrição, análise como aprender a observar, descrever, comparar, estabelecer relações e correlações, tirar conclusões e fazer sínteses do espaço de vivência; seja por possibilitar a apropriação de conteúdos que permitem ler o mundo e o lugar em suas contradições.

Mas a Geografia, assim como as outras áreas do conhecimento enfrenta um grande desafio no processo de ensino aprendizagem dos alunos com NEE, desafio este já citado anteriormente, a formação do professor, pois a inclusão na licenciatura não é posta em evidência, as universidades, apesar de alguns avanços, pouco preparam para os desafios desta modalidade de ensino. Neste sentido Fernandes (2005, p. 36) 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 do legal. Praticamente não houve mudanças nos currículos dos cursos de licenciatura (com honrosas exceções é claro). Continuamos com currículos atrelados ao conhecimento teórico, com pouca ênfase no conhecimento pedagógico.

Juntamente com as dificuldades na formação docente, encontramos ainda a falta de capacitações dos profissionais que estão atuando com alunos com os alunos com NEE, grande parte dos professores não tiveram formação adequada para trabalhar com esse público especificamente.

A formação de professores nos aspectos da Educação Inclusiva permanece como uma necessidade urgente, sendo necessário ajudá-los a vencerem as suas resistências à mudança de modo ao ultrapassarem as limitações e os perigos das concepções baseadas na deficiência. É importante garantir programas de treinamento de professores sobre a inclusão de informações e de práticas de ensino na área da educação inclusiva, tanto em serviço como em sua formação. (CROZARA; SAMPAIO, 2008, p. 3).

Esse processo de formação é muito importante para os professores, independentemente de sua disciplina de atuação, pois, lhe possibilita repensar sua prática pedagógica de forma constante, buscando aprimorar a aprendizagem dos alunos como um todo, além de ajudar também para que ocorra o cumprimento efetivo das legislações vigentes sobre os direitos das pessoas com NEE em todas as instâncias, fazendo assim com que ocorra de fato uma inclusão social.

A formação dos professores de Geografia pode se pautar por essa concepção de profissional crítico-reflexivo. Essa formação deve ser aberta a possibilidade de discussão sobre o papel da educação em suas várias dimensões, para a construção da sociedade e para a definição do papel da Geografia na formação geral do cidadão. (CAVALCANTI, 2002, p. 112).

Perante a isso, percebe-se o processo de inclusão na Geografia, como algo importante, necessário e que precisa se estabelecer no processo de ensino e aprendizagem de forma ampla, constante e imediata.

O processo de Inclusão já vem sendo discutido na Geografia por vários autores a tempos, mas ainda tem muito a ser estudado e desenvolvido. Podemos destacar vários trabalhos como teses, artigos e dissertações que já foram desenvolvidos nesta perspectiva, para ajudar e reforçar a importância da Inclusão nas aulas de Geografia. (Quadro 7)

A pesquisa para a seleção desses trabalhos ocorreu no google acadêmico, revistas científicas, revistas on line. Os trabalhos apresentados no quadro estão relacionados ao desenvolvimento da Educação Inclusiva e a disciplina de Geografia.

Quadro 7 – Teses, Dissertações e Artigos que apresentam a discussão da Inclusão na disciplina de Geografia

Universidade	Título do trabalho	Prática abordada	Autor/ano	Categoria
Universidade Estadual de Maringá	Ensino de Geografia e Educação Inclusiva: estratégias e concepções	Buscou-se caracterizar o ensino de Geografia em escolas de educação básica tendo como foco a educação de surdos.	Reinaldo de Freitas, 2008	Dissertação
Universidade Federal de Campina Grande	A Geografia escolar e a Educação Inclusiva na escola Estadual Dom Moisés Coelho, município de Cajazeiras-PB	Compreender a trajetória do ensino de geografia e da Educação Inclusiva no país e identificar na Escola Dom Moisés Coelho as estratégias direcionadas aos alunos com Educação Inclusiva.	David de Abreu Alves, 2014	Dissertação
Universidade Federal de Mato Grosso	Educação Inclusiva e o Ensino de Geografia: uma perspectiva por meio da Cartografia Tátil	Compreender a inclusão escolar e como ela acontece no ensino de geografia	Mariana Inácio de Medeiros, 2019	Dissertação
Universidade Federal Fluminense	Cartografia de processos formativos docentes para a Educação Inclusiva	Buscou-se conhecer o que pensam os profissionais da educação sobre o processo de inclusão na perspectiva de uma educação para todos, mapeando os processos formativos dos professores para o atendimento desses estudantes matriculados em classes regulares do ensino fundamental.	Ana Lucia Alvarenga dos Santos Souza, 2017	Dissertação
UFGD Universidade Estadual da Grande Dourados	Para ver os mapas com palavras: áudio descrição como recurso pedagógico no ensino de geografia para a inclusão de pessoas com deficiência visual	Esta dissertação foi desenvolvida a partir da necessidade de se repensar metodologias de ensino aprendizagem de Geografia para estudantes videntes e, sobretudo, com deficiência visual, objetivando potencializar a comunicação pedagógica destes com os professores, mas, também, com seus colegas	Jaqueline Machado Vieira, 2018	Dissertação
UFSC Universidade Federal de Santa Catarina	Ensino de geografia e a cegueira: diagnóstico da inclusão escolar na Grande Florianópolis.	Esta pesquisa foi desenvolvida na perspectiva de compreender como se dá o processo educativo de estudantes com cegueira na região da Grande Florianópolis e, mais especificamente no que tange ao ensino de Geografia. Para tanto, a investigação delineou três objetivos específicos: identificar as dificuldades dos educadores quanto ao ensino de geografia e a inclusão de estudantes com cegueira em sala de aula, analisar as atuais metodologias de ensino realizadas por professores considerando as tessituras do conhecimento geográfico e, avaliar as condições materiais do trabalho desses professores no	Chaves, Ana Paula Nunes, 2012	Dissertação

		que concerne ao ensino de geografia		
Universidade Estadual de Santa Catarina	Os desafios do professor frente o ensino de Geografia e a inclusão de estudantes cegos	O trabalho busca apontar que as dificuldades quanto a presença de um estudante cego em sala de aula constitui – se verdadeira.	Ana Paula Nunes Chaves Ruth Emilia Nogueira, 2011	Artigo
	O ensino de Geografia na perspectiva da Educação Inclusiva	O trabalho discute o ensino de Geografia na Educação Inclusiva, bem como, a formação docente e o processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade de ensino.	Vilomar Sandes Sampaio Andrecksa Viana Oliveira Sampaio Edinaldo Sousa Almeida, 2019	Artigo
Universidade Estadual de Londrina – UEL	O uso do mapa conceitual na formação inicial do Professor de Geografia frente à Educação Inclusiva	O artigo procurou refletir acerca do processo de inclusão de alunos com NEE nas aulas de Geografia, focando-se, especificamente, na formação inicial do professor desta disciplina.	Ricardo Lopes Fonseca, Rosana Figueiredo Salvi, 2018	Artigo
FAED/UEDESC	O ensino de Geografia na perspectiva da Educação Inclusiva	O trabalho buscou analisar como os estudantes portadores de Necessidade Especiais se apropriam dos conteúdos e conceitos de Geografia.	Ana Carolina Ramos, Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins, 2016	Artigo
Universidade Federal de Uberlândia	Reflexões sobre as Altas Habilidades como um desafio ao atendimento escolar inclusivo e ao Ensino de Geografia	O artigo intenta auxiliar na formação do futuro professor de Geografia e no entendimento de como e porque os alunos com Altas Habilidades enfrentam dificuldades nas aulas e, ainda, como este professor pode ajudar tais alunos a aprender, de forma a melhorar o quadro educacional presente hoje na educação nacional.	Adriany de Ávila Melo Sampaio, Angélica Borges dos Santos, 2011	Artigo

Universidade Estadual de Campinas	Os desafios da Educação Inclusiva: ensinando Cartografia a partir de novos recursos didáticos	O trabalho busca entender as dificuldades do ensino da cartografia para crianças com deficiência visual, analisando como os professores enquanto educadores devem se organizar, rever e encaminhar suas aulas, uma vez que a lei da inclusão ainda é recente no Brasil e a adequação por parte dos professores de Geografia em sala de aula ainda requer atenção e cuidado.	Gabriela Aparecida Lima da Silva, Maria Laura Mariusso, Vera Lúcia dos Santos Plácido 2019	Artigo
Instituto de Geografia UFU	Reflexões sobre Altas Habilidades como um desafio ao atendimento Escolar Inclusivo e ao Ensino da Geografia	O artigo tem como objetivo apresentar propostas que auxiliem o professor de Geografia no ensino de alunos com Necessidades Educacionais Especiais.	Dra. Adriany de Ávila Melo Sampaio, Angélica Borges dos Santos, 2011	Artigo
Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Campus A.C. Simões. Maceió (AL)	Uma reflexão acerca do Ensino de Geografia e da Inclusão de alunos surdos em classes regulares		Jacqueline Praxedes de Almeida Illana Silva Rocha Sara Alcantara Peixoto, 2013	Artigo
UEL Universidade Estadual de Londrina	A prática da sensibilização na formação inicial de professores de Geografia para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.	Este artigo procurou refletir acerca do processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas de educação básica. O objetivo geral deste artigo consistiu em apresentar uma proposta de sensibilização para a preparação na formação inicial do professor de Geografia voltada para a Educação Inclusiva	Ricardo Lopes Fonseca, 2019	Artigo
Universidade Estadual de Campinas	Ensino de Geografia para alunos surdos: metodologias aplicadas em sala de aula	O presente trabalho tem como objetivo analisar o ensino de geografia e as metodologias que são utilizadas para trabalhar com alunos surdos.	Maria do Socorro Barbosa Almeida dos Santos Marcela Vitória de Vasconcelos, 2019	Artigo

Universidade Estadual de Londrina	O Ensino da Geografia na ponta dos dedos	Este trabalho busca compreender como ocorre o ensino de Geografia para alunos deficientes visuais, bem como entender o processo de inclusão destes alunos nas classes comuns da Educação Básica. É importante que o professor de Geografia utilize em suas aulas recursos e metodologias diferenciadas, e um dos recursos didáticos mais importantes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos deficientes visuais é o mapa tátil.	Francielle Taconi Pedro, Maria del Carmen Matilde Huertas Calvente, 2021	Artigo
-----------------------------------	--	--	---	--------

Organização: Rambo, 2021

A partir dos trabalhos apresentados no quadro anterior, percebe-se a preocupação na busca por uma melhor compreensão e forma de desenvolver o ensino e a aprendizagem dos alunos com NEE. Os profissionais na área da Geografia, vêm buscando cada vez mais aprimorar os estudos para ajudar aqueles que estão em sala de aula, em contato direto com esses alunos, para que possam melhor a aplicação dos conteúdos com atividades e formas diferenciadas de desenvolvimento com a preocupação em atingir todos os educandos.

Dos trabalhos citados, vários buscam compreender a inclusão e apresentar fatos de como ela acontece no ensino da Geografia, como esses estudantes se apropriam dos conteúdos e conceitos geográficos, bem como os desafios enfrentados pelos professores.

Também se percebe a preocupação referente a formação do professor de Geografia frente a Educação Inclusiva. Os trabalhos intitulados “Cartografia de processos formativos docentes para a Educação Inclusiva; os desafios do professor frente o ensino da Geografia e a inclusão de estudantes cegos; O ensino da Geografia na perspectiva da Educação Inclusiva; O uso do mapa conceitual na formação inicial do professor de Geografia frente à Educação Inclusiva; A prática da sensibilização na formação inicial de professores de Geografia para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais”, apresentam vários fatores relevantes, uma vez que a formação do professor é essencial para que o processo de inclusão se efetive. A preparação dos professores de Geografia deve refletir acerca da eficácia e da qualidade que essa ação tem a oferecer.

O professor de Geografia que possui uma formação para atender os alunos com NEE, conseguirá com mais facilidade despertar em seus alunos um pensamento autônomo e significativo, despertando o desafio e a satisfação do saber que vem através da construção. O aluno por sua vez, precisa construir o seu conhecimento, por isso a necessidade da aplicação de atividades diferenciadas em sala de aula, não só em geografia, mas em todas as disciplinas.

Mas para que as aplicações dessas atividades realmente tenham resultados positivos, essas precisam estar de acordo com a NEE que se quer atingir. Lembrando que estas atividades devem ser desenvolvidas por todos os alunos presentes na sala, que a atividade não deve comprometer o desenvolvimento de nenhum aluno.

3 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

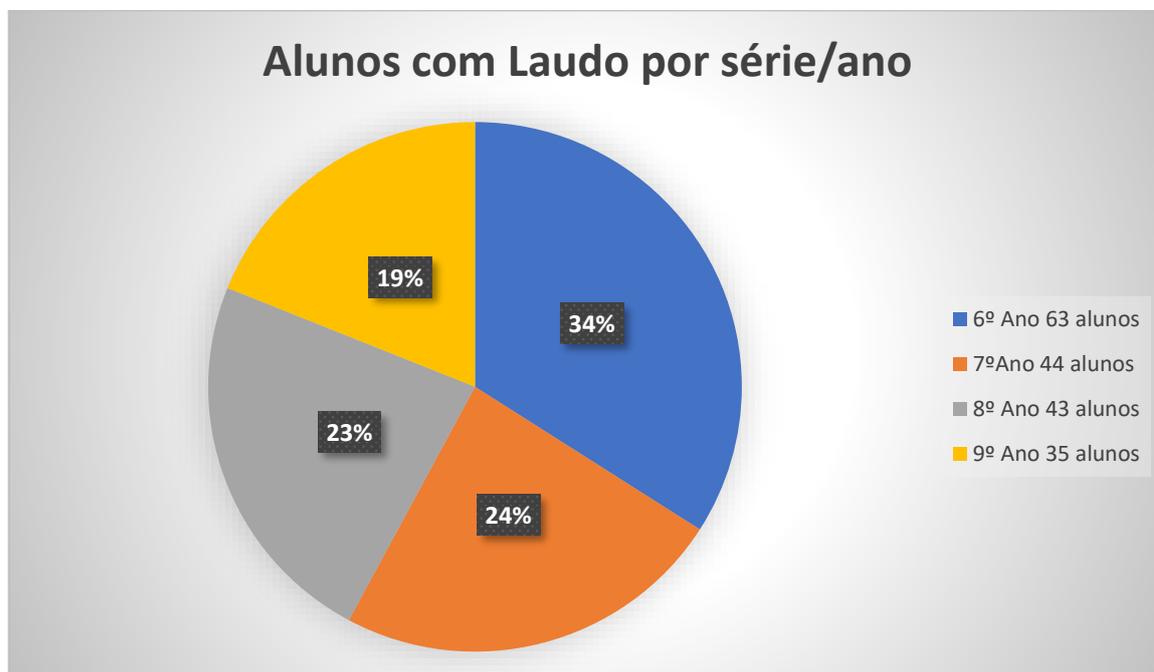
3.1 PESQUISA REALIZADA COM OS COLÉGIOS ESTADUAIS DO MUNICÍPIO DE MARECHAL CÂNDIDO RONDON/PR

Verificar o número de alunos por ano/série com NEE presentes no Ensino Fundamental II dos colégios estaduais de Marechal Cândido Rondon, bem como o conteúdo geográfico que estes apresentam maiores dificuldades.

- a) Investigar se houve avanços em termos de políticas públicas, reformulações nas propostas metodológicas e didáticas, melhoria na infraestrutura para assegurar a inclusão dos alunos com NEE;
- b) Verificar quais são as NEE presentes nos Colégios Estaduais do município de Marechal Cândido Rondon, bem como o número de alunos que apresentam cada necessidade.
- c) Verificar se há variação temporal no número de alunos e tipos de NEE no município de Marechal Cândido Rondon entre os anos de 2011 e 2021.
- d) Verificar se ocorre a utilização de recursos pedagógicos e didáticos adaptados durante o ensino da Geografia, que auxiliam no processo de inclusão social nas escolas pesquisadas.

O número total de alunos portadores de NEE e que possuem laudo no Núcleo Regional de Educação de Toledo/Pr – Colégios de Marechal Cândido Rondon matriculados no ensino fundamental II em 2020 é de 185 alunos (Gráfico 1). Conforme podemos observar no Gráfico 1 a seguir, o maior número de alunos com NEE encontra-se no sexto ano, 63 alunos e o menor número, no nono ano, 35 alunos. O sétimo e oitavo anos possuem respectivamente 44 e 43 alunos.

Gráfico 1 – Número de alunos com Laudo, do Núcleo Regional de Educação, Toledo/PR, matriculados no Ensino Fundamental II em 2020 nos Colégios de Marechal Cândido Rondon, por série/ano.



Todas as NEE presentes nos colégios nos colégios pesquisados, estão listadas nos quadros a seguir (Quadros 7, 8 e 9) bem como em que ano/série estão presentes e o número de alunos que as possuem.

Os dados estão apresentados conforme as NEE presentes nos laudos dos alunos. Laudos estes realizados por profissionais e encaminhados para o colégio. No quadro 7, a NEE caracterizada como Distúrbio de Aprendizagem aparece duas vezes no quadro, sendo que em uma das vezes esta é somada ao transtorno de Déficit de Atenção, por isso é contabilizada separadamente.

As divisões das NEE são apresentadas em três quadros diferentes, pois como já citado no texto anteriormente, seguem a classificação contida na Lei americana Individuals with disabilities Education Improvement Act (Lei de Melhoria da Educação de Indivíduos com Deficiências) (IDEA, 2004).

Os alunos que possuem deficiência totalizam um número de 140 crianças. Desses, 103 são possuem o laudo de Distúrbio de Aprendizagem. Desses, o maior número encontra-se no sexto ano, com 3 alunos. As demais séries possuem valores próximos, cerca de 24 alunos na média. Em seguida, a Deficiência Intelectual possui 15 alunos. Desses, nove encontram-se matriculados no sexto ano, e nas demais séries, na média, possuem 2 alunos. Em seguida, tem-se três alunos com Baixa Visão, dois alunos com Deficiência Auditiva, dois com Deficiências

Múltiplas e dois com Cegueira. Os demais tipos de deficiência listados abaixo possuem pelo menos um caso.

Quadro 8 – Alunos com deficiência

Necessidade Educacional Especial	6º Ano	7º ano	8º Ano	9º Ano	TOTAL
Deficiência Auditiva	01		01		02
Deficiência Intelectual – DI	09	03	01	02	15
Distúrbio de Aprendizagem	32	25	23	23	103
Distúrbio de Aprendizagem TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção	02	02	01		05
Dificuldades Globais de aprendizagem	01				01
Hiperatividade			01		01
Fenda de palato com fenda labial unilateral (CID-Q 37.9)	01				01
Crise de ausência			01		01
Deficiências Múltiplas		02			02
Cegueira	01			01	02
Paralisia Cerebral		01			01
Baixa Visão		01	01	01	03
Deficiência Física	01				01
Surdez	01				01
Epilepsia focal sintomática decorrente de lesão cerebral orgânica, hemiatrofia cerebral esquerda (CID G.40.2)				01	01

Organização: Rambo, 2020

Em relação aos transtornos Globais de Desenvolvimento, de um total de 12 alunos, cinco possuem Transtorno do Espectro Autista (Quadro 9). Os casos de alunos com Transtorno de Espectro Autista (TEA) ou simplesmente Autismo, tem aumentado muito nas últimas décadas, mas ainda esse número nas escolas regulares é pequeno se considerado o número de pessoas que possuem Autismo.

Segundo o último censo escolar, quase 300 mil alunos com autismo estavam matriculados nos ensinos infantil, fundamental ou médio das redes pública e privada em 2021. A alta é de 280% se comparada a 2017, quando havia 77 mil. Números que chamam a atenção, mas, segundo educadores e terapeutas, representam apenas uma parcela do universo que deveria frequentar a sala de aula. Só de autistas, no Brasil, seriam mais de 1,5 milhões de pessoas, segundo estimativas. Isso significa que a cada ano teremos um número maior de alunos com Autismo em salas regulares, e que esse número de 05 alunos que frequentas as escolas de Marechal Cândido Rondon ainda é pequeno.

Quadro 9 – Alunos com transtornos Globais do Desenvolvimento

Necessidade Educacional Especial	6º Ano	7º ano	8º Ano	9º Ano	TOTAL
Transtorno do Espectro Autista	02	02	01		05
TDI – Transtorno Dissociativo de Identidade		01			01
Transtornos Mentais	02	01			03
Asperge (Atraso no Desenvolvimento Neuropsíquico motor)	01		01		02
Déficit cognitivo	01				01

Organização: Rambo, 2020

Sobre os casos de Altas Habilidades/Superdotação, tem-se apenas um caso para o ano de 2020, e está matriculado no sétimo ano (Quadro 9). Número muito pequeno, pois ainda se tem dificuldades para identificar os alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

Correia (2007), apresenta um conjunto de problemas verificáveis na identificação das crianças superdotadas ou com altas habilidades: falta de unanimidade em relação ao conceito e às dimensões, ênfase na identificação precoce, mais problemática e contestada, procedimentos de identificação pouco eficazes, falta de (in)formação dos técnicos sobre o tema, tabus socioculturais associados, pouco investimento na identificação e na capacidade de atendimento, variabilidade das dimensões intra e interindividual, enviesamento a favor de certos grupos sociais ou gênero e, fraca sistematização dos programas disponíveis. Esperasse que este número venha a aumentar, que mais alunos possam ser diagnosticados e assim receber o atendimento necessário e adequado, uma vez que em um colégio participante da pesquisa está sendo implantada uma sala de atendimento específico para esses alunos.

Quadro 10 – Alunos com Altas Habilidades/Superdotação

Necessidade Educacional Especial	6º Ano	7º ano	8º Ano	9º Ano	TOTAL
Superdotação		01			01

Organização: Rambo, 2020

Conforme o (Quadro 11), existem 35 alunos matriculados no ensino fundamental II, no ano de 2020, do respectivo município que apresentam duas ou mais NEE. Esse fator dificulta bastante o atendimento desse aluno em sala de aula, pois muitas vezes o professor não consegue trabalhar com o mesmo de forma adequada para que este alcance um desenvolvimento de aprendizado satisfatório, em muitos casos esse aluno não atinge os objetivos mínimos propostos para o ano/série, ficando com grandes lacunas no seu aprendizado. No quadro a seguir, percebemos o grande número de alunos com TDAH, pois de um total de 35, 16 possuem laudo de TDAH. Estima-se que o TDAH possa afetar cerca de 7% das crianças em idade escolar. Ele

é o transtorno mais comum em crianças e adolescentes encaminhados para serviços especializados.

Quadro 11 – Alunos que segundo seu laudo, apresentam duas ou mais Necessidades Educacionais Especiais, ano 2020

Necessidade Educacional Especial	6º Ano	7º ano	8º Ano	9º Ano	TOTAL
Atraso Global Neuropsicomotor + Paralisia Cerebral + Pautas Autistas		01			01
Distúrbio de Aprendizagem e TDA -Transtorno Déficit de Atenção	02	03	01	01	07
Distúrbio de Aprendizagem e Déficit Cognitivo			01	01	02
TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	01	02	09	04	16
TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção, Hiperatividade e Distúrbio de Aprendizagem				01	01
TDA-Transtorno de Déficit de Atenção, associado a dislexia	01		01		02
TOD- Transtorno opositor e desafio + Distúrbio de Aprendizagem (Disgrafia, dislexia e disortografia)	01				01
Claustrofobia + Ansiedade – Pânico Pós traumas	01				01
TDA- Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade combinado com Transtorno de Oposição e Desafio.	02				02
Distúrbio de Aprendizagem + Transtornos Mentais	01				01
Deficiência Intelectual e Baixa visão	01				01

Organização: Rambo, 2020

3.2 PESQUISA COM OS PROFESSORES

3.2.1 Questionários realizados com professores de Geografia atuantes no Ensino Fundamental II, 6º ao 9º ano em 2020

De um total de 22 professores de geografia que atuam no Ensino Fundamental II dos colégios estaduais de Marechal Cândido Rondon, os 20 que responderam o questionário relataram que de modo geral, o sexto ano é a série que implica em maior dificuldade em relação ao aprendizado geográfico (Quadro 12). O detalhamento das respostas segue abaixo:

Quadro 12 – Questionário 1 realizado com os professores de Geografia atuantes no Ensino Fundamental II dos colégios do município de Marechal Cândido Rondon – (pergunta e respostas)

“Em que série/ano os professores de geografia percebem que os alunos com NEE (Distúrbio de Aprendizagem; TDAH- Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; Deficiência Intelectual; Distúrbio de Aprendizagem e Transtorno de Déficit de Atenção; Transtorno Espectro Autista) apresentam maiores dificuldades em Geografia ”?	
Resposta 1	“6º Ano – pela minha experiência nas séries iniciais, sexto e sétimo ano. Eles vêm da rede municipal e muitas vezes a família não revela que o aluno tem dificuldades, até o professor perceber leva um tempo. Sexto ano, por não sabermos a realidade do aluno. Transição de escola, é mais difícil até o aluno se adaptar à nova realidade e também porque somente 2 aulas semanais e quantidade de conteúdo é muito grande”.
Resposta 2	“Alunos do 9º ano, pois quando menores eles aceitam mais facilmente as flexibilizações, acham legal frequentar a sala de recursos e a atuação mais próxima do professor é um incentivo. A medida que crescem tem vergonha da condição “especial” e acabam se fechando, pois, receber algo diferente para fazer gera constrangimento”.
Resposta 3	“Pela minha experiência, nas séries iniciais, sexto ano. Eles vêm da rede municipal e muitas vezes a sua dificuldade não é revelada, até os professores perceberem, leva algum tempo. No sexto ano são somente 2 aulas por semana e muito conteúdo a ser trabalhado, então isso dificulta bastante”.
Resposta 4	“Encontrei maior dificuldade para trabalhar com esses alunos no 6º ano, pois, falta maturidade dos alunos no respeito as diferenças. Também é um período de transição do 5º Ano fundamental I para o 6º Ano Fundamental II e são somente 2 aulas semanais”.
Resposta 5	“Dependo da necessidade do aluno, mas via de regra 8º e 9º ano que são os anos que exigem mais leitura, compreensão textual e escrita.
Resposta 6	“6º ano”. Por ser período de transição do fundamental I para o II. Muito conteúdo e somente duas aulas semanais”.
Resposta 7	“Sexto ano. Fase de transição e adaptações, colégio e metodologias diferentes, poucas aulas”.
Resposta 8	“Sexto ano, por não sabermos a realidade do aluno, transição de escola, é mais difícil até o aluno se adaptar a nova realidade, poucas aulas”.
Resposta 9	“Acredito que o 8 e 9 sejam difíceis, entretanto no 9 ano a dificuldade é maior, pois o conteúdo é mais global. Ele precisa ter compreensão de algo mais abstrato e isso dificulta a compreensão do conteúdo”.
Resposta 10	“6º ano. A falta de qualificação dos professores, no caso nossa, minha, pois no período de graduação não tem nada específico voltado para trabalhar com alunos que tenham necessidades especiais. Além disso, as turmas com 30,35 alunos impossibilitam o desenvolvimento de um trabalho diferenciado com esses alunos mesmo que se tenha uma super qualificação. Como atender as necessidades de cada um com tanta diversidade em uma sala”? O 6º Ano tem muito conteúdo a ser trabalhado e poucas aulas”.
Resposta 11	“6º ano. A dificuldade da transição do fundamental I para o fundamental II, a grande diferença na organização destas duas fases dificulta a adaptação destes alunos. Somente 2 aulas semanais, o dificulta muito devido à grande quantidade de conteúdo. A falta de organização por parte dos mesmos também é um grande problema”.
Resposta 12	6º ano por ser uma fase de transição, mudança de escola, também por estarem entrando na adolescência. Por ter muito conteúdo a ser trabalhado em poucas aulas (somente 2 por semana)
Resposta 13	6º ano – poucas aulas, muito conteúdo

Resposta 14	6º ano – fase de transição, mudança de colégio, poucas aulas (2 somente), muito conteúdo
Resposta 15	Acredito ser o 6º Ano, uma vez que a disciplina de geografia tem somente 2 aulas semanais nesta turma. A quantidade de conteúdo é grande e também um pouco complexa para eles quando se trata especificamente dos conteúdos cartográficos.
Resposta 16	6º Ano Conteúdo complexo para esses alunos e poucas aulas. Não consigo proporcionar um atendimento específico para esses alunos devido as turmas serem muito grandes.
Resposta 17	“Penso ser o 6º Ano, pois temos muito conteúdo a ser trabalhado que demanda de bastante tempo para que os alunos consigam entendê-los e temos poucas aulas, somente duas semanais. Então muita coisa só é trabalhada de forma superficial”.
Resposta 18	Em primeiro lugar o 6º Ano por ter somente 2 aulas por semana e depois o 9º ano, conteúdo pouco atrativo e difícil pois precisam de conhecimentos históricos ainda não estudados.
Resposta 19	Acredito ser o 9º ano, conteúdo difícil.
Resposta 20	Trabalho somente com Ensino Médio e nono ano, porém vejo a grande dificuldade dos professores no seu trabalho com o 6º Ano, pois é muito conteúdo a ser trabalhado e poucas aulas.
Não respondeu	
Não respondeu	

Organização: Rambo, 2020

Em relação aos conteúdos que os alunos Distúrbio de Aprendizagem ; TDAH- Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; Deficiência Intelectual; Distúrbio de Aprendizagem e Transtorno de Déficit de Atenção; Transtorno Espectro Autista) apresentam maiores dificuldades de aprendizagem (Quadro 13), nota-se que em relação ao Distúrbio de Aprendizagem, 16 professores apresentam como maior dificuldade desses alunos a dificuldade em Compreender a relação entre a superfície real e a representada em uma superfície plana (exemplo: papel) nas representações cartográficas (8 professores) e também em Compreender as escalas geográficas partindo do global para o local ou vice-versa (8 professores. Os conteúdos referentes a Identidade Sociocultural, o sujeito e seu lugar no mundo também se destaca com quatro professores destacando esses sendo os de maior dificuldade de assimilação pelos alunos.

Sobre o TDAH, de um total de 20 professores que responderam às perguntas, 7 destacam o conteúdo de maior dificuldade pelos alunos o de Compreender as escalas geográficas partindo do global para o local ou vice-versa e 6 o de Compreender a relação entre a superfície real e a representada em uma superfície plana (exemplo: papel) nas representações cartográficas. Também se destacam os conteúdos, identificar e nomear os principais paralelos da Terra e Orientação no espaço: Conhecer os pontos cardeais, colaterais e subcolaterais - utilizar o corpo para orientar-se com a ajuda do Sol, com 4. Por isso é importante na medida do possível, oferecer para o aluno e toda a turma tarefas diferenciadas, trabalhos em grupo e a possibilidade

do aluno escolher as atividades nas quais quer participar, pois isso vai ajudar a despertar o interesse e a motivação. Também é necessário ter em vista que cada aluno aprende no seu tempo e que as estratégias deverão respeitar a individualidade e especificidade de cada um. Optar, sempre que possível, por aulas com materiais audiovisuais, computadores, vídeos, e outros materiais diferenciados como revistas, jornais, livros etc., a diversidade de materiais pedagógicos aumenta consideravelmente o interesse do aluno nas aulas e melhora a atenção sustentada.

Em relação aos alunos com Deficiência Intelectual, o conteúdo destacado pelos professores como sendo o de maior dificuldade pelos alunos foi o de Compreender a relação entre a superfície real e a representada em uma superfície plana (exemplo: papel) nas representações cartográficas (9), e em seguida, Compreender as escalas geográficas partindo do global para o local ou vice-versa e Orientação no espaço: Conhecer os pontos cardeais, colaterais e subcolaterais - utilizar o corpo para orientar-se com a ajuda do Sol, com (7) cada. Outro conteúdo de muita dificuldade que também foi destacado por (6) professores é identificar os elementos do mapa como título, escala, legenda, orientação e fonte, logo a seguir, destacados por (5) professores estão os conteúdos: Identificar e nomear os principais paralelos da Terra; Transformação das paisagens naturais e antrópicas e Identidade sociocultural / o sujeito e seu lugar no mundo.

Quando se fala em alunos com Deficiência Intelectual, percebemos que existe uma quantidade maior de conteúdos em que estes apresentam dificuldades, tanto na compreensão, quanto no aprendizado dos mesmos. Na maioria dos casos, as crianças com deficiência intelectual apresentam raciocínio e compreensão abaixo da média em relação a outras crianças da mesma idade, isso exige do professor um esforço e dedicação complementar, adicionado de estratégias de ensino altamente eficientes.

Já os alunos com Distúrbio de Aprendizagem / Transtorno de Déficit de Atenção, apresentam maior dificuldades na compreensão e aprendizado do conteúdo, Compreender as escalas geográficas partindo do global para o local ou vice-versa, destacado por (7) professores, Compreender a relação entre a superfície real e a representada em uma superfície plana (exemplo: papel) nas representações cartográficas, destacado por (6), e referente a Orientação no espaço: Conhecer os pontos cardeais, colaterais e subcolaterais -utilizar o corpo para orientar-se com a ajuda do Sol (5) professores.

Para os alunos com Transtorno do Espectro Autista, o conteúdo destacado como o de maior dificuldade foi Compreender a relação entre a superfície real e a representada em uma superfície plana (exemplo: papel) nas representações cartográficas (6) e na sequência,

destacados por (4) professores estão, Identificar e nomear os principais paralelos da Terra; Compreender as escalas geográficas partindo do global para o local ou vice-versa; Identificar os elementos do mapa como título, escala, legenda, orientação e fonte e Orientação no espaço: Conhecer os pontos cardeais, colaterais e subcolaterais -utilizar o corpo para orientar-se com a ajuda do Sol. Para esses alunos é importante a realização de atividades que facilitam os movimentos repetitivos que é perfil do aluno autista, com jogos sensoriais com sons e cores.

Com relação a pergunta número 2, realizada aos professores (Quadro 13) - Realiza atividades flexibilizadas para que ocorra a melhor compreensão dos conteúdos Cartográficos por estes alunos?), somente dez dos vinte professores entrevistados realizam atividades flexibilizadas com frequência durante as suas aulas para os alunos que possuem NEE, oito realizam as vezes e dois professores afirmaram realizar raramente. Como já destacado ao longo do trabalho, é de suma importância que a flexibilização de atividades ocorra, pois facilita o entendimento e o aprendizados dos alunos com NEE.

Em relação a pergunta número 3 (Quadro 13) - Se realiza atividades flexibilizadas, que tipo são realizadas?), seis professores destacaram as atividades Uso de materiais manuseáveis (globo, mapas, bússola, GPS) e Filmes, documentários, curta metragens, charges, quadrinhos, etc., como sendo as mais utilizadas em suas aulas. Na sequência foram destacadas as atividades Uso de tecnologias (jogos online, aplicativos) e a Realização juntamente com os alunos da construção de materiais para uso em sala, por 5 professores.

Dos professores entrevistados, quatro também destacaram o uso de Atividades práticas fora da sala de aula (jogos, brincadeiras, gincanas), três professores afirmaram que realizam Jogos em sala (quebra-cabeça, quis, etc.) e 2 Produção de fotografias e vídeos.

Além de realizar atividades flexibilizadas, também é importante que estas sejam diversificadas, para que o aluno não acabe se desmotivando em realizar sempre a mesma.

Quadro 13 – Questionário 2 aplicado aos professores de Geografia atuantes no 6º ano do Ensino Fundamental II, ano de 2020

1-Qual o conteúdo Geográfico em que os alunos com Necessidades Educacionais Especiais possuem maiores dificuldades de compreensão?

Alunos com Distúrbio de Aprendizagem:

- (3) Identificar e nomear os principais paralelos da Terra;
- (8) Compreender a relação entre a superfície real e a representada em uma superfície plana (exemplo: papel) nas representações cartográficas;
- (8) Compreender as escalas geográficas partindo do global para o local ou vice-versa;
- (1) Conhecer a importância dos mapas para a humanidade.
- (3) Identificar os elementos do mapa como título, escala, legenda, orientação e fonte;
- (3) Orientação no espaço: Conhecer os pontos cardeais, colaterais e subcolaterais -utilizar o corpo para orientar-se com a ajuda do Sol;
- (2) Transformação das paisagens naturais e antrópicas;
- (4) Identidade sociocultural / o sujeito e seu lugar no mundo;

- (2) Biodiversidade e ciclo hidrológico;
- (2) Atividades humanas e dinâmica climática.

Alunos com TDAH- Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade:

- (4) Identificar e nomear os principais paralelos da Terra;
- (6) Compreender a relação entre a superfície real e a representada em uma superfície plana (exemplo: papel) nas representações cartográficas;
- (7) Compreender as escalas geográficas partindo do global para o local ou vice-versa;
- (1) Conhecer a importância dos mapas para a humanidade.
- (2) Identificar os elementos do mapa como título, escala, legenda, orientação e fonte;
- (4) Orientação no espaço: Conhecer os pontos cardeais, colaterais e subcolaterais -utilizar o corpo para orientar-se com a ajuda do Sol;
- (1) Transformação das paisagens naturais e antrópicas;
- (2) Identidade sociocultural / o sujeito e seu lugar no mundo;
- (0) Biodiversidade e ciclo hidrológico;
- (2) Atividades humanas e dinâmica climática.

Alunos com Deficiência Intelectual:

- (5) Identificar e nomear os principais paralelos da Terra;
- (9) Compreender a relação entre a superfície real e a representada em uma superfície plana (exemplo: papel) nas representações cartográficas;
- (7) Compreender as escalas geográficas partindo do global para o local ou vice-versa;
- (3) Conhecer a importância dos mapas para a humanidade.
- (6) Identificar os elementos do mapa como título, escala, legenda, orientação e fonte;
- (7) Orientação no espaço: Conhecer os pontos cardeais, colaterais e subcolaterais -utilizar o corpo para orientar-se com a ajuda do Sol;
- (5) Transformação das paisagens naturais e antrópicas;
- (5) Identidade sociocultural / o sujeito e seu lugar no mundo;
- (3) Biodiversidade e ciclo hidrológico;
- (3) Atividades humanas e dinâmica climática.

Alunos com Distúrbio de Aprendizagem /Transtorno de Déficit de Atenção:

- (3) Identificar e nomear os principais paralelos da Terra;
- (6) Compreender a relação entre a superfície real e a representada em uma superfície plana (exemplo: papel) nas representações cartográficas;
- (7) Compreender as escalas geográficas partindo do global para o local ou vice-versa;
- (1) Conhecer a importância dos mapas para a humanidade.
- (2) Identificar os elementos do mapa como título, escala, legenda, orientação e fonte;
- (5) Orientação no espaço: Conhecer os pontos cardeais, colaterais e subcolaterais -utilizar o corpo para orientar-se com a ajuda do Sol;
- (0) Transformação das paisagens naturais e antrópicas;
- (2) Identidade sociocultural / o sujeito e seu lugar no mundo;
- (2) Biodiversidade e ciclo hidrológico;
- (4) Atividades humanas e dinâmica climática.

Alunos com Transtorno Espectro Autista:

- (4) Identificar e nomear os principais paralelos da Terra;
- (6) Compreender a relação entre a superfície real e a representada em uma superfície plana (exemplo: papel) nas representações cartográficas;
- (4) Compreender as escalas geográficas partindo do global para o local ou vice-versa;
- (1) Conhecer a importância dos mapas para a humanidade.
- (4) Identificar os elementos do mapa como título, escala, legenda, orientação e fonte;
- (4) Orientação no espaço: Conhecer os pontos cardeais, colaterais e subcolaterais -utilizar o corpo para orientar-se com a ajuda do Sol;
- (1) Transformação das paisagens naturais e antrópicas;
- (2) Identidade sociocultural / o sujeito e seu lugar no mundo;
- (1) Biodiversidade e ciclo hidrológico;
- (3) Atividades humanas e dinâmica climática.

2 – Você realiza atividades flexibilizadas para que ocorra a melhor compreensão dos conteúdos Cartográficos por estes alunos?

- (10) sim, com frequência
 (8) sim, as vezes
 (2) raramente
 (0) não realizo

3 – Se realiza atividades flexibilizadas, que tipo são realizadas?

Marque somente as você mais utiliza.

- (4) Atividades práticas fora da sala de aula (jogos, brincadeiras, gincanas)
 (5) Uso de tecnologias (jogos online, aplicativos)
 (6) Uso de materiais manuseáveis (globo, mapas, bússola, GPS)
 (5) Realiza juntamente com os alunos a construção de materiais para uso em sala.
 (6) Filmes, documentários, curta metragens, charges, quadrinhos, etc.
 (2) Produção de fotografias e vídeos
 (3) Jogos em sala (quebra-cabeça, quis, etc)

Outras:

- Adaptação de atividades escritas, simplificando-as e reduzindo a quantidade.
- Materiais adaptados, pintura, bordado, recorte e colagem de imagens (mapas) simplificadas e ampliadas impressas.
- Visita no laboratório de geologia.
- Gosto de trabalhar bastante com as Geotecnologias, acredito que elas exemplificam mais o trabalho didático-cartográfico em sala de aula e auxiliam os alunos a compreenderem as generalizações que um produto cartográfico possui da realidade. No caso dos alunos com TDA e TDAH, elas chamam mais a atenção e os instigam a aprender. Além disso, no caso do TDA e o TDAH o mapa é um elemento didático que chama a atenção e o interesse deles. Sempre lecionei para alunos que possuíam um grau leve de autismo, sempre foram muito inteligentes, mas possuíam dificuldades para compreender as abstrações do mapa, o que o trabalho com as geotecnologias também facilitava, pois poderia partir do local para o global em diferentes escalas por meio do Google Earth e o Google Maps. Para os alunos com deficiência intelectual eu gosto de aproveitar os materiais táteis que trabalho com alunos cegos, pois o aluno percebendo a cartografia a partir do sentido facilita a aprendizagem.

3 - Deixe aqui a sugestão de uma atividade flexibilizada utilizada por você, que tenha apresentado um bom resultado.

- Penso que a Cartografia Tátil seja excelente para ser trabalhada com todos os alunos, pois permite uma maior apreensão do conhecimento. A utilização de plataformas como Google Maps e Google Earth por meio da interatividade também facilita a compreensão dos estudantes, visto que podemos partir do local dos alunos, o que os produtos cartográficos estáticos não permitem. Além disso, as retomadas de atividades tradicionais de alfabetização cartográfica permitem que os estudantes fortifiquem a aprendizagem do mapa, pois por diversas vezes não foram alfabetizados cartograficamente, posto que essa atividade é um calcanhar de aquiles para os pedagogos que lecionam nos anos iniciais e a inclusão desses alunos pode gerar mais dificuldades para os professores que não estavam preparados.
- Passar vídeos curtos, realização de croqui do bairro, endereço dos mesmos.
- Atividades de localização e orientação numa praça.
- Para um aluno laudado com deficiência intelectual, utilizei uma imagem ampliada e impressa que representava o território brasileiro e seus estados. Este "mapa" foi colado e uma superfície de papelão e, juntamente com o aluno, as linhas que delimitam as fronteiras e divisas foram perfuradas, com agulha e lã o aluno "bordou" parte território brasileiro. P.S. O objetivo desta atividade era que o estudante conseguisse identificar o desenho de nosso país para posteriormente reconhecer e localizar o Brasil no mapa mundi. Com esta atividade também foi trabalhada a coordenação fina do estudante. Porém, como a secretaria de educação do Paraná não garante a presença de um Professor especializado para acompanhar alunos com laudo deste diagnóstico, não conseguimos concluir a atividade por completo, uma vez que os demais estudantes também demandam atenção em sala de aula de cada Professor. Contudo, o aluno aceitou bem a proposta da atividade e se dedicou para tentar realizá-la por completo.
- Atividades em que o aluno assiste a vídeos e relata o que entendeu, ou desenha.

- Atividades em que os alunos saem da sala e utilizam o próprio corpo como referência, por exemplo nos pontos cardeais.
- Em textos usar figuras e letras grandes, vídeos curtos e seguir um cronograma durante a aula, um passo a passo para que ele não se perca, explicando com calma e olhando para ele.
- Mostrei um mapa de Marechal Cândido Rondon pelo Google Earth. Construímos juntos via meet a rosa dos ventos com os principais pontos.
- Atividades com o uso de ferramentas online, uso de materiais práticos e jogos.

Organização: Rambo, 2020

3.3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.3.1 Número de alunos Matriculados no Ensino Fundamental II, ano de 2020 nos Colégios de Marechal Cândido Rondon e alunos com Laudo

Constatou-se que o número de alunos com NEE (Alunos com Deficiência, Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, Alunos com Altas Habilidades/Superdotação) que recebem um atendimento especializado é menor do que deveria ser. Isso acontece, pois, muitos educandos que apresentam NEE não possuem um Laudo, ou seja, não foram encaminhados para um atendimento que constatasse sua NEE. Quando isso acontece, prejudica o desenvolvimento do ensino/aprendizagem desses alunos, pois como não se sabe qual é a real Necessidade Especial deste, o professor não consegue realizar as atividades de acordo com a necessidade de cada aluno. Adicionalmente, em um dos colégios da pesquisa, existem alunos matriculados que possuem NEE, porém os mesmos não possuem uma avaliação realizada por profissional, ou seja, não possuem um Laudo que comprove qual é a sua NEE, por isso não entraram nos números registrados no Gráfico 2.

Segundo a equipe pedagógica do colégio em questão, mesmo sem Laudo, juntamente com os professores, tentam dar a esses alunos o melhor atendimento possível, para que consigam acompanhar as aulas e ter um bom aprendizado. Se o aluno não possui um Laudo comprovando a sua necessidade, não tem direito a um atendimento que o auxilie em seu aprendizado na própria escola em horário de contraturno. Esse atendimento especializado (AEE) é realizado por um professor capacitado no programa chamado Sala de Recursos Multifuncionais e trabalha com cada aluno conforme a sua necessidade (PARANÁ. SEED, 2006). O atendimento pode ser em uma sala de recursos multifuncionais, ou seja, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais específicas, projetado para oferecer suporte necessário às necessidades específicas dos alunos.

A presença de Laudo não é obrigatória e nem determinante para os alunos de inclusão, mas contribui para conhecer este aluno no âmbito clínico. Segundo as orientações da SECADI (BRASIL. MEC, 2014), o caráter da política de inclusão não pode estar submetido à presença da documentação médica, uma vez que o foco da escola deve ser o desempenho do aluno. O Laudo, além de ajudar a conhecer este aluno, dá direito à escola de requerer materiais e recursos para atender às necessidades educacionais do mesmo e assim lhe proporcionar um melhor aprendizado.

Ainda referente ao número de alunos que possuem Laudo, quando questionados, os outros colégios que fazem parte da pesquisa relataram o mesmo: “o número de alunos com Laudos deveria ser muito maior, mas infelizmente não ocorreram os encaminhamentos desses alunos para um atendimento profissional que confirmasse a sua Necessidade Educacional Especial”. Segundo as equipes pedagógicas, isso muitas vezes acontece, porque os pais não aceitam que seus filhos necessitam de uma ajuda especializada, ou porque não conseguem acompanhar seus filhos para que este receba o atendimento necessário e também devido à demora no atendimento gerada pela falta de profissionais para realizar esse atendimento.

O fato de ter gerado uma criança que exige atenção e cuidados para além do esperado é algo temido, que pode desestruturar o casal e até mesmo levar a conflitos familiares. Isso exige dos pais grande esforço emocional para abandonar as fantasias de idealização e para vivenciar o luto do filho ideal. Esse processo é lento e causa grande sofrimento aos pais que passam por situações de negação, culpa, confusão, raiva e desespero (Buscáglio, 1997), tornando-se difícil aceitar a nova realidade e encaminhar seu filho para uma avaliação profissional para que assim este possa ter um atendimento direcionado a sua NEE.

Em um dos colégios, também ocorreu que dois de seus alunos estão recebendo acompanhamento Psicológico, sendo um do 8º Ano e o outro do 9º ano. Esses alunos não possuem um Laudo que comprove uma NEE, mas devido a traumas sofridos e a sua dificuldade de se adaptar e se relacionar em sala de aula, foram encaminhados para um atendimento psicológico. Esse encaminhamento partiu da equipe pedagógica com apoio dos pais, por isso é necessária uma equipe (professores, pedagogos) que possua uma formação inclusiva, para que em momentos como este, possam agir pensando no desenvolvimento e bem-estar do educando.

A falta de preparo, falta de conhecimento e formação referente às NEE por parte de alguns professores, pode dificultar a identificação dos alunos com NEE. Quando isso acontece, esses alunos podem ser taxados como bagunceiros, indisciplinados e são tirados da sala, encaminhados para outro espaço, para não atrapalharem seus colegas.

Em vez de receberem a ajuda que necessitam, são repreendidos piorando ainda mais o seu desenvolvimento escolar. Quando são tirados da sala de aula perdem os conteúdos, as explicações do professor e não as recebem em outro momento e se sentem frustrados com isso. É muito importante que os docentes sejam orientados e preparados caso venham perceber que um aluno demonstre agitação repetitiva, falta de atenção, dificuldades de relacionamento, entre outros, para saberem diferenciar uma situação da outra, e que também tenham condições de perceber aquela criança que é quieta ao extremo, pois ela também pode apresentar um distúrbio. Segundo Mantoan (2009 apud SOARES; FIGUEIREDO, 2007, p.142), “Compreender o espaço que cada um está inserido é compreender uma gama de possibilidades partindo da prática educativa dos professores”.

A transformação de paradigma na Educação exige professores preparados para a nova prática, de modo que possam atender também às necessidades do ensino inclusivo. O saber está sendo construído à medida que as experiências vão acumulando-se e as práticas anteriores vão sendo transformadas. Por isso, a formação continuada tem um papel fundamental na prática profissional. É necessário que os professores sejam formados para atender a inclusão, e essa formação é dever do estado em proporcionar, de forma gratuita e que esteja acessível a participação do professor em momentos em que este não está em sala de aula.

Gosto de pensar na formação de professores (inspirada no poema de Guimarães Rosa) sob a perspectiva de que o belo da vida é essa possibilidade de que todos nós somos inacabáveis, estamos sempre mudando afinando (acertando) e desafinando (errando). (MANTOAN, 2008 apud ROSA, 2009, p. 141)

O professor tem grandes desafios a vencer, dando a sua participação para a contribuição social e para o desenvolvimento do aluno e tem um papel muito importante, que é o sucesso da educação, seja ela formal ou informal. Para uma educação de qualidade é necessária uma formação sólida e contínua, com uma progressão continuada que lhe forneça subsídios para uma reflexão sobre a sua prática pedagógica.

O professor como mediador deve promover um ensino igualitário e sem desigualdade, já que quando se fala em inclusão não se fala só dos alunos com Deficiências, Transtornos Globais de Desenvolvimento e Altas Habilidades/ Superdotação, e sim, da escola como um todo, na qual a diversidade se destaca por sua singularidade, formando cidadãos para a sociedade.

[...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico. (MANTOAN, 1997, p.120)

O professor precisa ser o agente mediador de conhecimento que respeita as diferenças, e que cada aluno reage de acordo com a sua personalidade, seu estilo de aprendizagem, sua experiência pessoal e profissional, entre outras.

Outra questão importante verificada, referente ao número de alunos com Laudo, é que esse vai diminuindo com o avançar da série/ano. Conforme dados, há um número maior de alunos com NEE no 6º Ano, isso acontece porque este aluno já vem de um acompanhamento realizado no ensino fundamental I. Ao chegar no 6º ano, ensino fundamental II, esses alunos se deparam com uma realidade diferente, como maior número de professores (não possuem mais um só professor que ministra praticamente todas as disciplinas), turmas maiores, algumas vezes com alunos fora da idade/série, entre outros fatores que acabam prejudicando a permanência destes na escola.

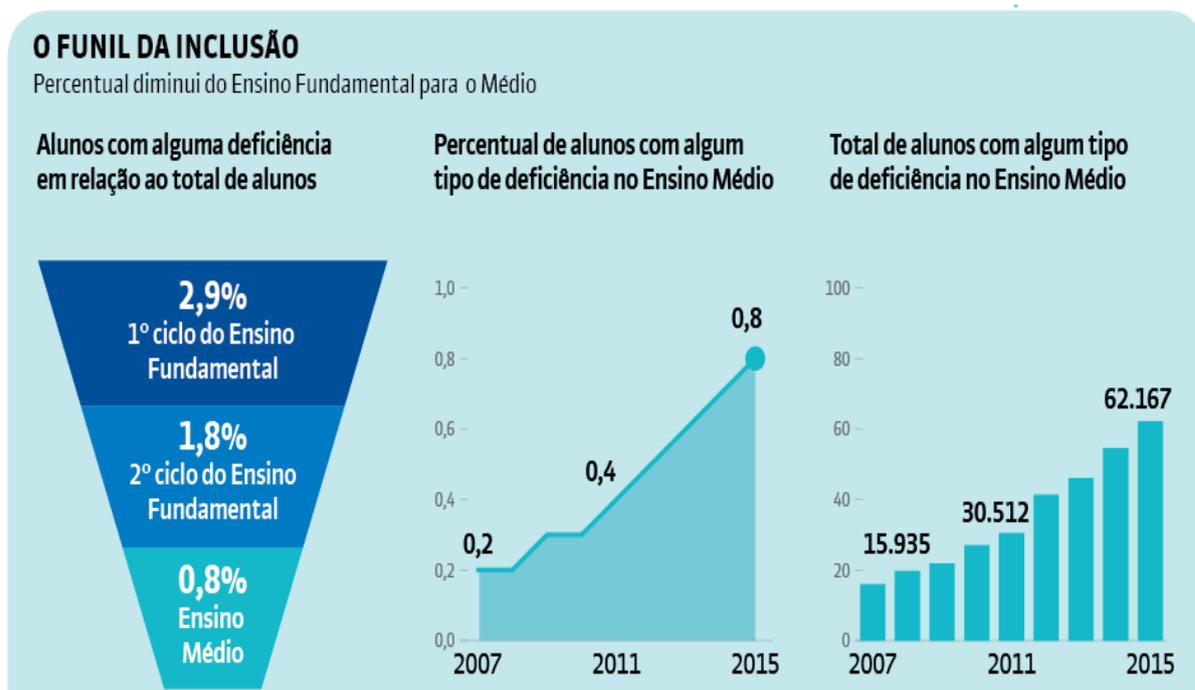
A diminuição da presença dos alunos com NEE, nas séries/anos seguintes ao 6º ano se deve em grande parte devido a este desistir de frequentar a escola, ou em alguns casos, devido à dificuldade de frequentar a classe de Atendimento Especializado, desistem da vaga e são tirados da lista de alunos com NEE. Segundo o relato de alguns pedagogos, “se este aluno não quer frequentar a sala de AEE, perde o direito de receber um atendimento diferenciado em sala de aula”. Os alunos vão crescendo e sentem vergonha de frequentar a sala de atendimento especializado.

A Evasão Escolar também é um dos grandes fatores dessa diminuição, pois ninguém voluntariamente fica em um lugar que não se sente bem ou que não se sente pertencente. É preciso que o jovem, na escola, se sinta seguro, respeitado e acolhido. Quanto mais ele percebe que a escola e as atividades oferecidas ali foram idealizadas pensando nele e entenda que a escola é dele, maior será sua motivação para se engajar e menores serão as chances de abandono e evasão. Assim, para que o engajamento aconteça, o sentimento de pertencimento é vital.

Segundo dados apresentados pelo MEC 2015, em números absolutos, são apenas 62 mil, num universo de cerca de 8 milhões de alunos. O crescimento do número de estudantes com alguma deficiência é verificado em todas as etapas da educação básica, mas o movimento de inclusão vai perdendo força até chegar ao ensino médio. No primeiro ciclo do ensino fundamental, os alunos com deficiência correspondem a 2,9% do total de matrículas, proporção que diminui para 1,8% na segunda etapa deste nível de ensino, atingindo apenas 0,8% no ensino médio. Os dados sinalizam que, apesar dos avanços ao longo dos anos, muitos estudantes vão ficando pelo caminho e abandonam as escolas. Podemos sentir essa diminuição também nos

colégios de Marechal Cândido Rondon, conforme verificado no (Gráfico 1), onde no 6º ano se tem 63 alunos com NEEs e no 9º ano apenas 35, uma diminuição de quase 50% no total. Há vários estudos e dados que apresentam o aumento de alunos com NEE matriculados ao longo dos anos nas escolas regulares, mas os dados referentes ao número de permanência ou conclusão do ensino fundamental II dos mesmos é escasso (Figura 3).

Figura 3 – Diminuição do número de alunos com NEE ao longo do Ensino Fundamental II



Obs: Os dados são referentes a todos os alunos de educação especial em 2015, com exceção dos estudantes com altas habilidades.

Fonte Censo Escolar MEC, 2015

Essa demora em perceber a Necessidade Educacional Especial geralmente é causada pelo grande número de alunos por turma, o que dificulta um atendimento mais individualizado por parte dos professores e por serem vários professores que atendem a mesma turma no ensino fundamental II e não apenas um. Segundo um dos pedagogos dos referidos colégios, esse processo seria mais ágil e fácil se tivessem profissionais da área disponíveis para realizar uma avaliação com os alunos novos. Assim poderiam ser detectadas as necessidades que muitas vezes em sala de aula se leva muito tempo para serem percebidas.

Outro problema também relatado pelos colégios está relacionado à grande migração de alguns alunos (devido à instabilidade empregatícia das famílias), uma vez que mudam de escola com muita frequência, o que acaba prejudicando a sua vida escolar. Isso ocorre porque eles são encaminhados para o atendimento profissional e antes de serem atendidos mudam de colégio e

o processo acaba não sendo encaminhado juntamente com a transferência. Dessa forma, a nova escola demora a perceber a necessidade deste aluno.

As ações conjuntas de profissionais das áreas da saúde, assistência social e educação, são fundamentais para apoiar o trabalho das unidades de ensino, caminhando para além de campanhas meramente informativas ou diagnósticas, de modo a potencializar a ação de cada profissional em suas especificidades, com uma atuação colaborativa e que supere a fragmentação dos saberes e fazeres nas diferentes instâncias do atendimento.

Muitas vezes, também ocorre que o Laudo do aluno encaminhado não condiz com a sua necessidade real. Segundo os pedagogos de quatro escolas pertencentes à pesquisa, às vezes o aluno é encaminhado, a escola faz o seu relatório, e o parecer do profissional não condiz com o que foi encaminhado pela escola, o que faz com que fique uma discrepância entre o que a escola está fazendo e que vem descrito no Laudo. Porém, quando isso acontece a escola não recebe uma explicação do porquê.

Machado (2006), já discute isso quando questiona o fato de relatórios psicológicos apresentarem conteúdo que não coincide com o que é observado no cotidiano escolar da criança; além disso, busca compreender o porquê de tantos laudos serem demasiadamente parecidos.

Essa inexistência dos diagnósticos corretos dificulta o trabalho em sala de aula, pois se os professores não conseguem identificar exatamente quais são as dificuldades do aluno, em consequência disto, não sabem como encaminhar o trabalho junto ao educando, prejudicando o seu desenvolvimento.

A escola por sua vez precisa analisar não somente os problemas de aprendizagem, mas o processo de escolarização. Marçal e Silva (2006), analisando o quadro a partir da perspectiva da saúde, relatam que as queixas escolares que justificam encaminhamentos para avaliação e tratamento falam essencialmente de indisciplina dos alunos em sala de aula, de hiperatividade e de dificuldades na aprendizagem, portanto, conforme os autores, "... o que é preciso analisar não são os problemas de aprendizagem, mas o processo de escolarização."(p.128).

Nesse sentido, observa-se que se atribui a responsabilidade às crianças que "não aprendem, são desobedientes, possuem algum déficit", ficando ausentes da discussão os processos de escolarização. Com isso, segundo os autores, a escola ficaria à espera de que os psicólogos ou médicos neurologistas, psiquiatras e afins, resolvessem a situação. Por isso a importância do trabalho integrado.

Para ajudar a melhorar o processo de inclusão, cada escola deveria ter o auxílio de um psicopedagogo, profissional que vem dar suporte e orientações ao professor, com o intuito de encontrar as melhores meios e estratégias para ajudar esses alunos com dificuldade de

aprendizagem. Primeiramente ele vai conhecer esse aluno e tentar identificar possíveis fatores que possam estar trazendo essa problemática para o estudante, podendo até ser a prática do docente uma possível causa e o mesmo nem se dê conta disso.

Segundo Vercelli (2012), o psicopedagogo tem por função realizar o diagnóstico institucional para identificar problemas que estão interferindo no processo ensino/aprendizagem dos alunos envolvidos. Problemas estes, que muitas vezes podem estar sendo agravados, pois o professor não percebe que a forma que está ensinando este aluno não está em consonância com a forma que ele aprende.

Então o psicopedagogo pode auxiliar na elaboração de estratégias para o professor atender às necessidades apresentadas como as dificuldades de aprendizagem, através do uso de uma metodologia que aplicada em sala de aula irá estimular o aluno.

O atendimento profissional, o auxílio do psicopedagogo, o atendimento por parte do AEE e um professor com conhecimento referente às NEE na sala de aula já é um grande passo dado, pois a LDBEN de 1996 já estabelecia que os sistemas de ensino deveriam assegurar 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. Segundo Souza (2011), especificamente, os professores especializados deverão desenvolver competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas na sala de aula.

3.3.2 NEE presentes no Ensino Fundamental II dos colégios pesquisados

Identificar as necessidades educacionais de um aluno como sendo especiais implica considerar que estas dificuldades são maiores que as do restante de seus colegas, depois de todos os esforços da escola para superá-los através de recursos e procedimentos adotados por ela. O especial está vinculado ao critério de diferença significativa do que se oferece normalmente para a maioria dos alunos da turma no cotidiano da escola. Não se pode confundir necessidades educacionais especiais com o fracasso escolar. Então é importante ter bastante cuidado ao diagnosticar um aluno com NEE.

Durante a análise dos dados coletados, percebeu-se incoerência na apresentação de algumas Necessidades Educacionais Especiais, principalmente no que diz respeito a Distúrbio

de Aprendizagem, sendo que houve casos em que o aluno foi classificado como portador de Distúrbio de Aprendizagem, Disortografia e Dislexia.

A disortografia e a dislexia são distúrbios de aprendizagem e não podem ser consideradas como mais uma necessidade educacional. Esta deveria ser apresentada da seguinte forma Distúrbio de Aprendizagem (disortografia, dislexia).

As NEE que se apresentam nos colégios descritos na pesquisa, nas turmas do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental II, apresentados nos Quadros 8, 9 e 10, consistem em 32 casos diferentes e contabilizam um total de 185 alunos, conforme dados apresentados pelos colégios.

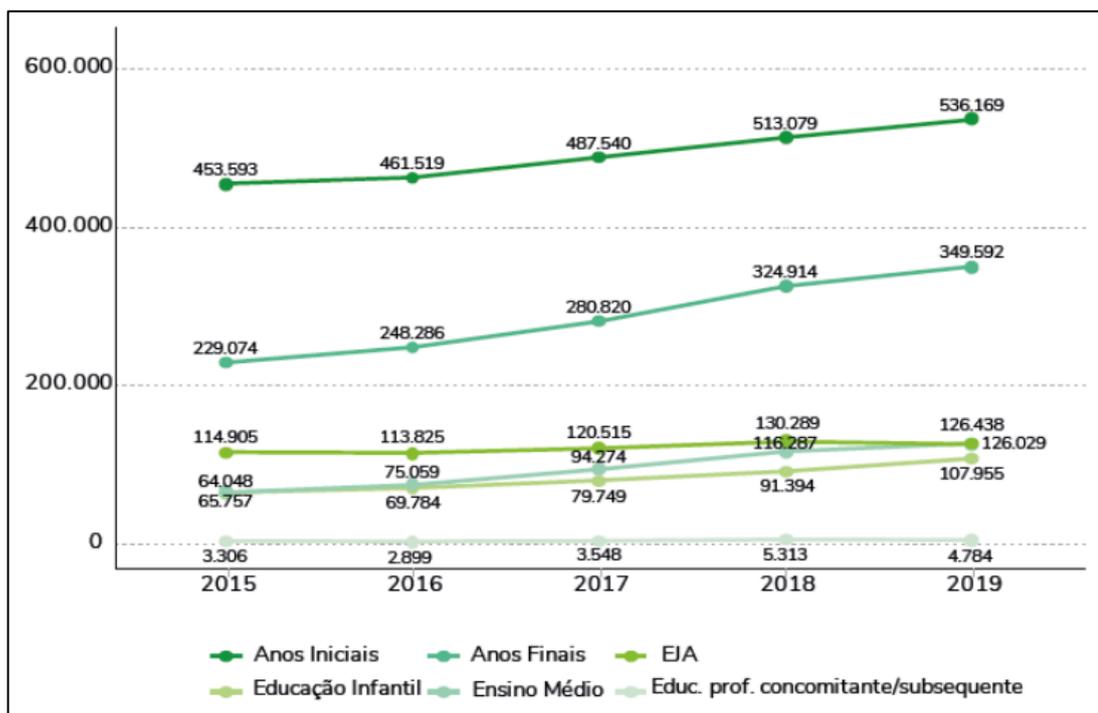
Os números apresentados pelos colégios diferem dos números disponibilizadas pelo Núcleo Regional de Educação, que para o mesmo ano apresenta um número de 232 alunos com NEE. Isso ocorre, pois no decorrer do ano alguns alunos recebem alta, ou seja, são dispensados da sala de recursos ou desistem de frequentar e não aparecem mais nas listas de alunos com laudos.

Esse aumento vem ocorrendo devido ao desenvolvimento de políticas públicas para o atendimento desses alunos no ensino regular, uma vez que todos os estudantes possuem o direito a não segregação. Então o atendimento desses alunos é dirigido das escolas especiais para as regulares, com a proposta de impulsionar a integração a partir da reforma da educação especial. Esse número aumentou consideravelmente nos últimos anos, segundo dados apresentados na Figura 2. Esse aumento é confirmado pelos dados publicados pelo Inep.

Conforme os dados do Censo Escolar publicados em 31/01/2019, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), nos últimos cinco anos, de 2014 a 2018, o número de matrículas de estudantes com necessidades especiais cresceu 33,2% em todo o país; no mesmo período, também aumentou de 87,1% para 92,1% o percentual daqueles que estão incluídos em classes comuns.

Ainda segundo dados do Inep, o Censo Escolar de 2020 apontou que, no ano de 2019, o número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão, um aumento de 34,4% em relação a 2015. O maior número delas está no ensino fundamental, que concentra 70,8% das matrículas da educação especial, quando avaliado o aumento no número de matrículas entre 2015 e 2019.

Figura 4 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas segundo etapa de ensino – Brasil – 2015 a 2019.

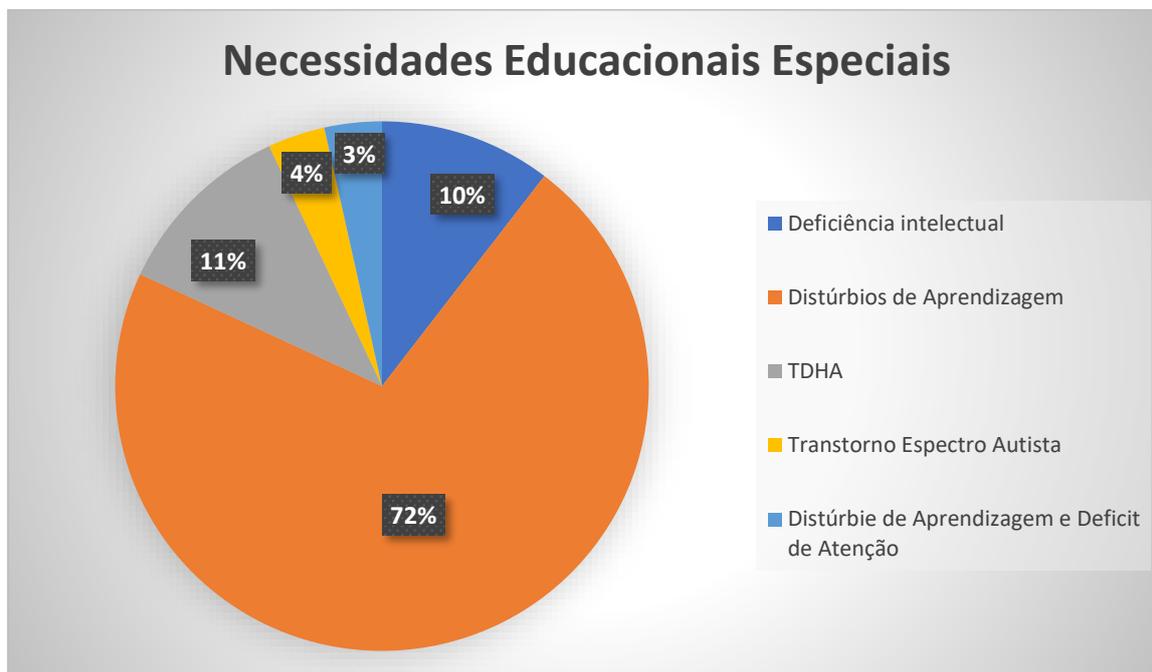


Fonte: Elaborado por Deed/INEP com base nos dados do Censo da Educação Básica 2020, Brasil. MEC, 2020.

Segundo os pedagogos dos colégios pesquisados, esse aumento também foi sentido, além do aumento do número total, também se apresentou o aumento considerável de algumas NEE. A partir do gráfico a seguir é possível perceber quais são as Necessidades Educacionais Especiais que mais se apresentam no Ensino Fundamental II dos Colégios Estaduais do município de Marechal Cândido.

Para a elaboração do gráfico 2 foram levadas em consideração as necessidades que apresentaram mais de cinco casos.

Gráfico 2 – Necessidades Educacionais Especiais com maior número de casos – Colégios Estaduais de Marechal Cândido Rondon/PR, ano 2020



Conforme os dados retratados no gráfico, referente às NEE, as cinco necessidades que mais se repetem são: 1º lugar - Distúrbio de Aprendizagem com 72% dos casos, ou seja, 103 alunos; 2º lugar – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) com 11%, 16 alunos; na sequência, Deficiência Intelectual com 10%, 15 alunos; Distúrbio de Aprendizagem e Transtorno de Déficit de Atenção com 3%, 5 alunos e Transtorno Espectro Autista com 4%, 5 alunos.

Analisando os dados, percebe-se que a maioria dos alunos com NEE são diagnosticados com Distúrbio de Aprendizagem. É preciso que se tenha muito cuidado, pois muitas vezes esse distúrbio é confundido com o fracasso escolar. Não se pode confundir essa necessidade educacional com o fracasso escolar.

O ensino meramente receptivo, a ausência de participação e a inexistência de opções para os alunos geralmente contribuem para que os adolescentes se desvinculem do processo de aprendizagem. A necessidade de afirmação pessoal que o aluno sente muitas vezes choca-se com as rígidas estruturas organizativas e curriculares da educação. O aluno percebe que se conta com ele, mas sim deve aceitar as condições que foram impostas por outros. Nessa situação, determinados alunos optam por distanciar-se da aprendizagem escolar ou por enfrentá-la mediante comportamentos antiautoritários. (MARCHESI apud COLL et al., 2004, p. 134)

Segundo Patto (199), são inesgotáveis as discussões no âmbito científico sobre o fracasso escolar, todo conhecimento e estudos obtidos não têm levado respostas eficientes para as soluções. O fracasso escolar é um fenômeno internacional marcado por influências

socioculturais, políticas econômicas e pedagógicas. Uma vez que essa tendência de fracasso escolar é atribuída ao aluno, não tem levado a escola a repensar sua função e sua prática pedagógica, isentando-se da responsabilidade pela aprendizagem ou não do aluno. De acordo com o autor, a complexidade do fracasso escolar é resultado das dimensões políticas, históricas, socioeconômicas, ideológicas e institucionais, bem como das dimensões pedagógicas articuladas às concepções que fundamentam os processos e as dinâmicas em que se efetivam as práticas do cotidiano escolar.

Diferentemente da dificuldade escolar, ou fracasso escolar como costuma-se apresentar (que está relacionada especificamente a um problema de ordem e origem pedagógica), um Distúrbio de Aprendizagem envolve situações orgânicas que impedem o indivíduo de aprender, enquanto que a dificuldade escolar, pode estar relacionada a fatores internos que se somam aos fatores ambientais como, por exemplo, fatores emocionais, familiares, sociais, motivacionais, relação professor-aluno, programas escolares inadequados e outros.

Infelizmente as identificações das NEE ficam fora da escola nas mãos de profissionais que patologizam as dificuldades ou as problematizam como causa social e nunca com situações pedagógicas. Por isso a importância da escola possuir profissionais capacitados em educação inclusiva, para que estes também possam acompanhar e perceber o real problema.

Também não é adequado deixar de considerar o papel importante do professor da sala de aula, a sua competência não pode ser substituída pela ação exercida do professor de apoio especializado ou pelo trabalho com equipes especializadas quando se trata da educação do aluno. O trabalho do professor regente como condutor das ações docentes é insubstituível, não se pode transferir e nem abdicar o professor dessa responsabilidade. Já os professores de Educação Especial, que também são parte integrante do corpo docente da escola, devem estar envolvidos em todas as discussões coletivas inerentes ao cotidiano escolar.

3.3.3 Pesquisa com os professores de Geografia atuantes no Ensino Fundamental II (6º ano ao 9º ano), no ano de 2020 nos colégios estaduais de Marechal Cândido Rondon.

Sobre a pergunta: “Em que série/ano os professores de Geografia percebem que os alunos com NEE (Distúrbio de Aprendizagem; TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade; Deficiência Intelectual; Distúrbio de Aprendizagem e Transtorno de Déficit de Atenção; Transtorno Espectro Autista) apresentam maiores dificuldades referentes ao aprendizado dos conteúdos geográficos”?

Com base nas respostas dos professores entrevistados, concluiu-se que o ano/série em que os alunos com NEE apresentam mais dificuldades no aprendizado dos conteúdos geográficos é o 6º ano.

Segundo os docentes, isso acontece por ser uma turma em processo de transição e adaptação do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II, pelo uso de metodologias e organizações diferentes, pelo maior número de professores que ministram as aulas em uma mesma turma (um professor por disciplina), o que faz com que esses alunos encontrem muitas dificuldades.

De acordo com Andrade (2011, p. 16), a descontinuidade na transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental (do 5º ano para o 6º ano):

Compromete o processo de aprendizagem dos alunos e resulta nos altos índices de reprovação ou evasão escolar. As diferenças entre as duas séries são percebidas nos objetivos, procedimentos, organização didática e também interação professor/aluno, entre outras.

As diferenças presentes entre o 5º e o 6º ano podem ser percebidas nos objetivos propostos no currículo escolar, na organização do trabalho pedagógico, no espaço e tempo escolar e na relação professor/estudante, uma vez que cada professor passa um tempo menor com seus alunos, dificultando ainda mais a interação com os alunos com NEE.

Outro fator está no fato do professor ainda não conhecer esse aluno muito bem, devido ao grande número de alunos em sala acaba por dificultar essa aproximação e o atendimento individualizado. Ainda deve-se levar em conta a falta de comunicação entre família, escola e equipe pedagógica. Escola e família devem constituir uma comunidade de aprendizagem. Portanto, ambas devem se envolver plenamente na construção do conhecimento, contemplando as demandas das singularidades do aluno, precisam juntas a partir da própria criança ou adolescente buscar as respostas para a construção de ações estratégicas que garantam seu direito ao acesso e à permanência na instituição de ensino.

Também é necessário ressaltar que o aluno, na transição dos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental, encontra-se em um momento de mudança no seu desenvolvimento entre a infância e a adolescência, ocorrendo mudanças biológicas, cognitivas e emocionais.

Percebe-se então que todas essas alterações físicas e emocionais, paralelamente à entrada para ensino fundamental II, dificultam e interferem no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de todos os alunos e ainda de forma mais severa nos que possuem NEE. Isso se evidencia, pois, muitas vezes, faz-se necessária a mudança de escola, novos colegas são

conhecidos, a rotina escolar é outra, com aulas de 50 minutos envolvendo diferentes professores. Em um período muito pequeno esses alunos têm que aprender a lidar com todas essas alterações.

Outra dificuldade a ser destacada está relacionada a organização por parte dos estudantes. Neste período ocorre o aumento no número de professores, ampliação dos conteúdos curriculares, dos deveres de casa e trabalhos, sem contar que cada professor possui uma metodologia diferente para ensinar e formas diferentes de se relacionar com os alunos, e é evidente que tudo isso causa alterações que interferem na sua vida como um todo, principalmente na vida escolar.

Para os alunos com NEE, essas mudanças, na maioria das vezes, são inaceitáveis, os mesmos, em alguns casos se recusam em entrar em sala, aceitar o novo professor, escutá-lo e realizar o que lhe é proposto. Isso se agrava bastante quando se trata dos alunos com Síndrome do Espectro Autista, pois estes já possuem um grupo de comunicação muito restrito, e quando esse grupo é substituído encontram-se muitas dificuldades para a adaptação.

Mas o problema mais citado pelos professores e que está diretamente ligado à disciplina de Geografia, faz referência ao número de aulas, que são somente duas por semana, e a quantidade de conteúdo a ser trabalhado no 6º Ano. Com apenas duas aulas semanais e uma grande quantidade de conteúdos fica difícil realizar um atendimento diferenciado e direcionado às diversas NEE presentes em sala de aula.

Alguns conteúdos precisam de várias aulas para serem aplicados e para que ocorra a realização de atividades de fixação com os alunos, mas com o número reduzido de aulas isso é mais difícil de acontecer.

Porém, diante da grande diversidade que nos é apresentada hoje, é necessário (re) pensar constantemente as práticas docentes. Por isso, não é possível pensar uma aula apolítica, conteudista e de forma tradicional, que visa a um resultado traduzido principalmente pelas notas de prova. Faz-se necessário trazer, com urgência, para o contexto da sala de aula, novas linguagens e metodologias que auxiliem nesse processo. Assim, é preciso pensar as práticas geográficas formais e não formais a partir da diversidade, com as novas tecnologias e com as novas ou as velhas linguagens (re) significadas.

Outra questão importante levantada por um dos docentes de Geografia entrevistado, foi em relação à falta de qualificação dos professores, pois como o mesmo citou “no período de graduação não tinha nada específico, voltado para trabalhar com alunos que tenham NEE”, pois se formou a muitos anos. Apesar dos avanços alcançados, ainda é preciso que haja mais investimentos para o aperfeiçoamento profissional dos professores que atuam nas salas de aulas

regulares voltados para as NEE, pois a maioria das capacitações oferecidas pelo Estado atingem somente os professores que atuam nas salas de recursos. Como já citado no texto anteriormente, a capacitação para os professores que estão em sala de aula é deficitária, sem muito conhecimento sobre o assunto e por isso não utilizam metodologia de ensino adequada ou adaptada ao desenvolvimento dos alunos com NEE. Essas lacunas refletem diretamente na realização e no planejamento das aulas.

Além de aprender a adaptar o planejamento e os procedimentos de ensino, é preciso que os educadores olhem para as competências dos alunos e não apenas para suas limitações. Pois como mencionado, a Educação Especial não é mais concebida como um sistema educacional paralelo ou segregado, mas como um conjunto de recursos que a escola regular deverá dispor para atender à diversidade de seus alunos.

Na sala de aula inclusiva, considera-se que os conteúdos escolares são os objetos da aprendizagem, aos alunos cabe atribuir significados e construir conhecimentos e o professor assume a função de mediar esse processo. Uma vez que o papel do educador é intervir nas atividades que o aluno ainda não tem autonomia para desenvolver sozinho, ajudando-o a se sentir capaz de realizá-las, este precisa estar preparado, possuir capacitação para realizar da melhor forma possível.

Quando o professor utiliza procedimentos de ensino que privilegiam a construção coletiva e que são organizados com base nas necessidades dos alunos, leva-se em conta os diferentes estilos, ritmos e interesses de aprendizagem de cada um, ou seja, todos os estudantes são diferentes e suas necessidades educacionais poderão requerer apoio e recursos diferenciados, por isso, como citado no (Quadro 2), um grande número de professores relatam a necessidade de se aperfeiçoar na área de ensino para alunos com NEE.

A seguir são apresentados os conteúdos de Geografia propostos para o 6º Ano:

Quadro 14 – Conteúdos de Geografia para o 6º Ano – Diretrizes Curriculares de Geografia

UNIDADE TEMÁTICA	OBJETOS DO CONHECIMENTO	ORIENTAÇÕES DE CONTEÚDOS
Formas de representação e pensamento espacial	Fenômenos naturais e sociais representados de diferentes maneiras.	Escala cartográfica na espacialização de fenômenos geográficos.
		Representações em modelos bidimensionais e tridimensionais de acordo com os conteúdos a serem abordados.
		Fenômenos climáticos.
		Orientação e localização no espaço geográfico.
		Escala

	Dimensões econômica, política, socioambiental e cultural/demográfica do espaço no desenvolvimento do raciocínio geográfico.	Contextualização e compreensão dos conceitos de lugar, paisagem, natureza e escalas: cartográfica e geográfica de acordo com os conteúdos abordados. Localização no Espaço Geográfico. Representações do espaço geográfico
O sujeito e seu lugar no mundo	Identidade sociocultural	Paisagem, espaço e lugar Elementos da paisagem Paisagem, espaço e lugar Transformações da paisagem Relevo e ações antrópicas
Mundo do trabalho	Transformação das paisagens naturais e antrópicas	O espaço geográfico. Lugar, identidade e cultura. O trabalho e transformação do espaço geográfico. Atividades econômicas O espaço rural e suas paisagens Modernização da agricultura. O espaço urbano e suas paisagens. Principais problemas urbanos. Moradias precárias. Transporte urbano.
Conexões e escala.	Relações entre os componentes físico-naturais.	Características gerais do planeta Terra. Movimentos da Terra. As zonas Térmicas. As estações do ano. Tipos de Vegetação do planeta. Tempo atmosférico e clima. Os climas da Terra.
Natureza, ambientes e qualidade de vida.	Biodiversidade, geodiversidade e ciclo hidrológico. Atividades humanas e dinâmica climática.	Uso do solo na agricultura O uso e a conservação das vegetações. Disponibilidade de água doce Consumo dos recursos hídricos Principais bacias hidrográficas do Brasil e do Paraná. Poluição atmosférica. Ilhas de calor. Inversão térmica. Aquecimento global.

No caso dos alunos com NEE, alguns desses conteúdos acabam não sendo abstraídos, em alguns devido as suas limitações e outros por este conteúdo não ser trabalhado de forma adequada à necessidade presente.

Por isso, o professor de Geografia, ao ministrar suas aulas, precisa ter o discernimento de que se todos são diferentes entre si, que é preciso simultaneamente diversificar e diferenciar, propor estratégias pedagógicas diversificadas e potencialmente adequadas para trabalhar com um grupo heterogêneo e, ao mesmo tempo, propor diferenciações em termos de desafios e

apoios, sempre que necessário, para garantir igualdade de oportunidades no processo de escolarização.

A educação geográfica é fundamental na formação dos indivíduos, não apenas como um meio para o acesso e construção do conhecimento, mas sobretudo, como possibilidade de ensinar a ter um olhar diferenciado de mundo, objetivando a leitura crítica de diversos modos de vida que se tornam naturalizados em nossa sociedade. Referente a isso, Callai (2009, p.99) destaca que: “a dimensão histórica na análise geográfica favorece a percepção dos significados de cada lugar para além das aparências e encaminha à compreensão da realidade espacial como resultado de processos sociais da humanidade”.

É a partir dessa afirmação que o ensino da Geografia deve contribuir para uma escola voltada para novas práticas educativas e a sociedade, de maneira geral, possa se tornar cada dia mais inclusiva.

Os alunos com NEE, como por exemplo os Deficientes Visuais e Deficientes auditivos, possuem uma percepção geográfica de mundo diferente, mas não deixam, contudo, de apresentar uma percepção geográfica de sua realidade de existência. Esses são produtos de uma história, que não deixam de fazer leituras de mundo e da sociedade, a partir disso cabe à geografia escolar ajudar na transposição didática do ensino, sendo que diversas atividades devem ser propostas e adaptadas às suas necessidades, mas claro que estas atividades também precisam atingir os outros alunos envolvidos no processo.

Os conteúdos que foram apresentados como os de maior dificuldade de acordo com a NEE apresentada, são (Quadro 15):

Quadro 15 – Conteúdos com maior dificuldade de entendimento de acordo com a NEE apresentada.

Alunos com Distúrbio de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a relação entre a superfície real e a representada em uma superfície plana (exemplo: papel) nas representações cartográficas; - Compreender as escalas geográficas partindo do global para o local ou vice-versa; Identidade sociocultural / o sujeito e seu lugar no mundo; - Orientação no espaço: Conhecer os pontos cardeais, colaterais e subcolaterais -utilizar o corpo para orientar-se com a ajuda do Sol; - Identidade sociocultural/ o sujeito e seu lugar no mundo.
Alunos com TDAH – Transtorno de déficit de Atenção + Hiperatividade	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as escalas geográficas partindo do global para o local ou vice-versa; - Compreender a relação entre a superfície real e a representada em uma superfície plana (exemplo: papel) nas representações cartográficas;

	<ul style="list-style-type: none"> - Orientação no espaço: Conhecer os pontos cardeais, colaterais e subcolaterais -utilizar o corpo para orientar-se com a ajuda do Sol; - Identificar e nomear os principais paralelos da Terra.
Alunos com Deficiência Intelectual	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a relação entre a superfície real e a representada em uma superfície plana (exemplo: papel) nas representações cartográficas; - Compreender as escalas geográficas partindo do global para o local ou vice-versa; Identidade sociocultural / o sujeito e seu lugar no mundo; - Orientação no espaço: Conhecer os pontos cardeais, colaterais e subcolaterais -utilizar o corpo para orientar-se com a ajuda do Sol; - Identificar e nomear os principais paralelos da Terra.
Alunos com Distúrbio de Aprendizagem + Transtorno de Déficit de Atenção	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender as escalas geográficas partindo do global para o local ou vice-versa; - Compreender a relação entre a superfície real e a representada em uma superfície plana (exemplo: papel) nas representações cartográficas; - Orientação no espaço: Conhecer os pontos cardeais, colaterais e subcolaterais -utilizar o corpo para orientar-se com a ajuda do Sol; - Atividades humanas e dinâmica climática.
Alunos com Transtorno Espectro Autista	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a relação entre a superfície real e a representada em uma superfície plana (exemplo: papel) nas representações cartográficas; - Compreender as escalas geográficas partindo do global para o local ou vice-versa; - Orientação no espaço: Conhecer os pontos cardeais, colaterais e subcolaterais -utilizar o corpo para orientar-se com a ajuda do Sol; - Identificar e nomear os principais paralelos da Terra.

Mas por que isso acontece? Será que a dificuldade de compreensão dos conteúdos é um problema somente dos alunos? Ou será que os professores também possuem dificuldades para trabalhar, explicar e realizar atividades sobre essa temática? Segundo Santos (2002), uma das grandes dificuldades do professor de Geografia é em relação ao desenvolvimento dos conteúdos cartográficos com seus alunos. A Cartografia é, o que se chama de “o calcanhar de Aquiles” dos docentes dessa disciplina, tanto no que diz respeito aos seus conteúdos, quanto ao ensino do Mapa ou com o Mapa. E como mencionado anteriormente, a maioria dos professores já apresentam dificuldades em trabalhar com os alunos que possuem NEE, devido à falta de formação na área, e quando esses ainda não possuem domínio do conteúdo a ser trabalhado o problema de aprendizagem aumenta ainda mais.

Santos (2002) acredita que a Cartografia está muito distante das escolas brasileiras, pois grande parte das habilidades de leitura, escrita e visualização pelos meios gráficos são desconhecidas dos professores e, conseqüentemente, dos alunos. Pereira e Carvalho (1993) também comentam sobre as dificuldades que os professores de Geografia têm em lidar com

mapas, preferindo deixá-los de lado, ou então, segundo Passini (1998), quando eles são usados, servem de mera ilustração ou apenas para localizar fenômenos.

Outro ponto que deve ser levado em consideração, referente à dificuldade dos alunos do 6º Ano com NEE no aprendizado da Cartografia, é que os professores das séries iniciais não têm, com poucas exceções, formação em Geografia. Em sua maioria, os professores desse nível são formados em Pedagogia, curso que prepara professores para lecionar diversas disciplinas e não somente Geografia. Mas aí a ideia de que os alunos ao ingressar no 6º Ano terão suas dificuldades na área sanadas, é um grande equívoco.

O aprendizado da Cartografia está relacionado a forma de ensinar, que deve ser adaptada à faixa etária do aluno e numa perspectiva de alfabetização cartográfica, pois assim como a criança aprende a escrever e a contar, pode aprender a representar o espaço vivido desde as séries iniciais e evoluir na representação à medida que evolui sua concepção de espaço e chegar à adolescência capaz de fazer representações semelhantes aos mapas de adultos, além de ler e interpretá-los.

Além da dificuldade do professor em trabalhar com a Cartografia, outro fator é a falta de materiais adequados para serem utilizados nas aulas. O único material que está acessível a todos os professores é o livro didático, que na maioria das vezes não apresenta conteúdo suficiente, e o professor acaba não buscando reforço devido ao reduzido número de aulas que possui no 6º Ano. Ocorre também que em algumas escolas não há o recurso da internet e as turmas são lotadas, o que se torna difícil trabalhar com o recurso dos mapas. Com turmas grandes, somente duas aulas semanais, falta de material adequado, falta de espaço físico, dificuldade do professor em repassar os conteúdos cartográficos, os alunos acabam carregando essas dificuldades para as séries seguintes.

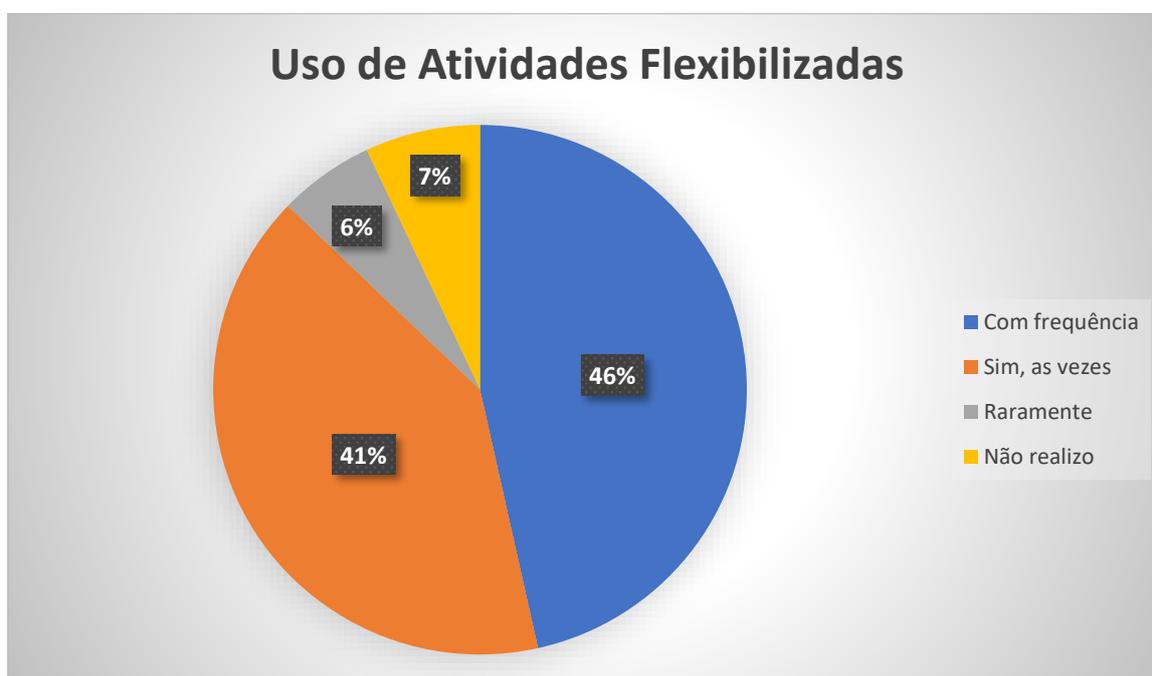
Os conteúdos apontados na pesquisa como os quais os alunos possuem maiores dificuldades, se repetem para todas as NEE citadas (Distúrbio de Aprendizagem; TDAH – Transtorno de Déficit de atenção + Hiperatividade; Deficiência Intelectual; Distúrbio de Aprendizagem + Transtorno de Déficit de Atenção e Transtorno do Espectro Autista). Em todos os casos, os conteúdos intitulados como “Compreender a relação entre a superfície real e a representada em uma superfície plana nas representações cartográficas”, e “Compreender as escalas geográficas partindo do global para o local ou vice-versa”, foram apontados como os de maiores dificuldades de compreensão. Porém são conteúdos que já são trabalhados no ensino fundamental I, mas como já citado anteriormente, são exceções os professores formados em Geografia que trabalham com essas turmas. Por isso, no Ensino de Geografia, muitas vezes o produto da Cartografia (mapa) serve apenas para localização e descrição de fenômenos

espaciais. Francischett (2004, p. 124) afirma que, “a maioria dos professores que trabalham com o ensino concebem a Cartografia como a técnica de representar e ler mapas, desvinculada do contexto da Geografia”. E isso traz prejuízos para os alunos, tanto os com NEE, como para os demais.

Francischett (2002, p. 14) afirma que “nem todos os professores usam a Cartografia no que ela tem de mais precioso: a forma de comunicar os conhecimentos geográficos através das representações cartográficas”, o que é preocupante, dada à importância da Cartografia para o Ensino de Geografia. Muitos alunos passam a sua vida escolar sem dominar os conceitos e as técnicas elementares da Cartografia, possuem dificuldade na leitura e na interpretação de um mapa, portanto, com dificuldades para uma leitura de mundo.

Em relação à pesquisa, percebeu-se que a maioria dos professores de Geografia entrevistados buscam realizar atividades flexibilizadas para que os alunos com NEE consigam compreender melhor os conteúdos cartográficos, uma vez que estes foram indicados como os de maiores dificuldades de compreensão (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Realização de atividades flexibilizadas para a melhor compreensão dos conteúdos Cartográficos por alunos com NEE.



As atividades flexibilizadas são de grande importância para que ocorra um melhor aprendizado pelos alunos com NEE. A valorização da diversidade e cada indivíduo é a marca da educação que busca a inclusão de todos os envolvidos no processo de educação. Como no ambiente escolar encontramos uma diversidade, é necessária a realização de processos

disciplinares que busquem compactuar o aprendizado de todos dentro das escolas, com o objetivo de enaltecer e legitimar cada estereótipo. Através das atividades flexibilizadas o professor passa a conhecer os avanços e as dificuldades em que se encontra o aprendiz com NEE.

Conforme Martín (2003, p. 291), sempre que possível, o professor precisa tentar integrar os seguintes pontos ao estilo particular de cada aluno: a) Formas de codificar e decodificar a informação (dimensão cognitiva); b) Motivações, interesses, responsabilidades, senso de risco, atenção, interação com os outros membros da comunidade educacional (dimensão afetiva); c) Campo de percepção sensorial (dimensão física) e as reações entre os distintos estímulos exteriores. O autor destaca ainda que as atividades a serem desenvolvidas com os alunos representam um elemento curricular característico da qualidade de aprendizagem do aluno e da maneira como professor ensina e que devem ser estruturadas observando os seguintes critérios: a) Que sejam coerentes com as exigências da organização do conteúdo; b) Que correspondam ao nível de assimilação e estruturação das informações do aluno; c) Que se adaptem aos canais de recepção de informações preferenciais: auditivas, visual, tátil; d) Que sejam adequadas ao seu estilo de aprendizagem; e) Que estejam ligadas às expectativas, interesse e motivações do aluno; f) Que promovam novos processos do conhecimento. (p.291).

Pode-se afirmar que a flexibilização proporciona contextos favoráveis para que a aprendizagem aconteça. Se a escola é para todos, é necessário pensar na perspectiva da igualdade, não na homogeneidade.

A flexibilização das atividades propostas, não se trata de reduzir, mas sim de acrescentá-las, e adequá-las, com pequenos ajustes e procedimentos. Valorizando a cada processo, a diversificação de atividades e estratégias, a promoção do desenvolvimento de capacidades e da autonomia dos alunos, o exercício de transferência de aprendizagens, a integração compreensiva das múltiplas fontes de informação, cabe também no estudo das disciplinas. Não é possível exercer uma ação letiva eficaz sem enquadrá-la nas linhas de atuação (GONÇALVES, 1999).

Ainda relacionado às respostas dos professores de Geografia sobre a realização das atividades flexibilizadas, observou-se que a preocupação da maioria destes é grande e que estão empenhados em proporcionar um ensino e aprendizagem de qualidade aos alunos com NEE.

Foi perguntado aos mesmos se utilizam os seguintes tipos de atividades realizadas em sala de aula: Atividades práticas fora da sala de aula (jogos, brincadeiras, gincanas); Uso de tecnologias (jogos online, aplicativos); Uso de materiais manuseáveis (globo, mapas, bússola, GPS); Realiza juntamente com os alunos a construção de materiais para uso em sala; Filmes,

documentários, curta metragens, charges, quadrinhos, etc.; Produção de fotografias e vídeos
Jogos em sala (quebra-cabeça, quis, etc.), e todos responderam que utilizam.

Além dessas atividades, foram citadas outras que são utilizadas em sala pelos mesmos:
Adaptação de atividades escritas, simplificando-as e reduzindo a quantidade; Materiais adaptados, pintura, bordado, recorte e colagem de imagens (mapas) simplificadas e ampliadas impressas; Visita no laboratório de geologia e o uso de Geotecnologias.

Na sugestão de atividades flexibilizadas que já foram utilizadas pelos professores de Geografia em sala de aula e que apresentaram um bom resultado, foram citadas as seguintes: Cartografia Tátil, excelente para ser trabalhada com todos os alunos, pois permite uma maior apreensão do conhecimento; A utilização de plataformas como Google Maps e Google Earth, a interatividade também facilita a compreensão dos estudantes, visto que podemos partir do local dos alunos, o que os produtos cartográficos estáticos não permitem; Utilização de vídeos curtos para posterior relato e ou desenhos; Realização de croqui do bairro, endereço dos alunos; Atividades de localização e orientação numa praça; Atividades em que os alunos saem da sala e utilizam o próprio corpo como referência, por exemplo nos pontos cardeais; Em textos usar figuras e letras grandes, vídeos curtos e seguir um cronograma durante a aula, um passo a passo para que ele não se perca, explicando com calma e olhando para ele; Atividades com o uso de ferramentas on-line, uso de materiais práticos e jogos.

Uma professora relatou as atividades que utiliza em suas aulas para ajudar seu aluno com Deficiência Intelectual, as quais estão apresentando um bom resultado no desenvolvimento do mesmo: “Para um aluno laudado com deficiência intelectual, utilizei uma imagem ampliada e impressa que representava o território brasileiro e seus estados. Este "mapa" foi colado em uma superfície de papelão e, juntamente com o aluno, as linhas que delimitam as fronteiras e divisas foram perfuradas, com agulha e lã, o aluno "bordou" o território brasileiro. O objetivo dessa atividade era que o estudante conseguisse identificar o desenho de nosso país para posteriormente reconhecer e localizar o Brasil no mapa mundi. Com essa atividade também foi trabalhada a coordenação fina do estudante”.

A partir desses relatos, percebe-se que o professor, em sua grande maioria, preocupa-se em buscar atividades flexibilizadas para que seus alunos possam se desenvolver conforme as suas limitações.

4 CONCLUSÃO

De modo geral, os resultados encontrados neste trabalho revelam a complexidade que é o ambiente escolar e seus diferentes agentes e atores. Embora com legislação, diretrizes e uma série de elementos para nortear a inclusão dos alunos portadores de NEE, muito ainda é necessário realizar para fornecer condições satisfatórias a esses alunos. Os professores também precisam de estrutura e formação para um bom exercício de sua docência.

Através deste trabalho, verificou-se que os colégios de Marechal Cândido Rondon possuem um grande número de alunos com NEE matriculados no ensino regular, e que esse número vem aumentando a cada ano, assim como a diversidade de Necessidades Educacionais Especiais, mesmo sabendo que nem todos os alunos que possuem NEE estão classificados nestes números.

Verificou-se também que o maior número de alunos inclusos ocorre no 6º ano do Ensino Fundamental e que com o avançar dos anos esse número vai diminuindo gradativamente, pois muitos, por opção ou por mudarem de colégio e não serem diagnosticados acabam saindo destas listas.

Relacionado ao ensino e a aprendizagem da Geografia, os alunos com NEE apresentam mais dificuldades nos conteúdos cartográficos. Mesmo com a utilização de atividades flexibilizadas por parte da maioria dos professores, esse conteúdo foi mais destacado. Para sanar essas dificuldades e melhorar o ensino e a aprendizagem os professores buscam trabalhar com metodologias variadas durante as suas aulas.

Durante o percurso da Educação Inclusiva no Brasil e no estado Paraná, verificou-se um grande avanço no que diz respeito às leis e direitos das pessoas com NEE, mas ainda temos um grande percurso, muitas questões precisam sair do papel e realmente serem colocadas em prática para assim ter uma inclusão que realmente inclua esse aluno e não apenas o coloque no espaço escolar regular.

A educação especial inclusiva abrange um tema que ainda gera muitas discussões no espaço que compreende a educação. Perceber as qualidades de cada aluno e valorizar as potencialidades dentro do processo de ensino e aprendizagem são fatores primordiais para se planejar estratégias de ensino que sejam, de fato, inclusivas. Salienta-se que durante as buscas foram encontrados artigos científicos, trabalhos de conclusão de cursos, dissertações de mestrado e algumas teses de doutorado, mas que ainda é um assunto que demonstra a necessidade de mais pesquisas e publicações acadêmicas científicas dentro das temáticas abordadas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Jacqueline Praxedes de; ROCHA, Illana Silva; PEIXOTO, Sara Alcantara. Uma reflexão acerca do ensino de geografia e da inclusão de alunos surdos em classes regulares. **Revista Brasileira de Educação Geográfica**, Campinas, v. 3, n. 5, p. 98-118, jan./jun., 2013. Disponível em: <https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/113/93>.
- ALMEIDA, Regina A. de. A cartografia tátil no ensino de Geografia: teoria e prática. In: ALMEIDA, Regina A. de. (Org.). **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2007. p.119-144.
- AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION - AAMR. **Retardo mental**: definição, classificação e sistemas de apoio. Tradução M. F. Lopes. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ANDRADE, Mariza. **Investigação sobre a transição dos alunos do Ensino Fundamental I para o Ensino Fundamental II**. 2011. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.
- BATISTA, Amanda Panalva. **Uma análise da relação professor e o livro didático**. 2011. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2011.
- BOENTE, Alfredo; BRAGA, Gláucia. **Metodologia científica contemporânea**. Rio de Janeiro: Brasport, 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1E, p. 39-40, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal. 1988.
- BRASIL. **Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 12 de janeiro de 2021.
- BRASIL. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%206.571%2C%20DE%2017%20DE%20SETEMBRO%20DE%202008.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20atendimento%20educacional,13%20de%20novembro%20de%202007.

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**, Brasília, 01 out. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 09 out. 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 11 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 28, 23 dez. 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. **Diário Oficial da União**, Brasília, 02 jan02019, Edição 1-B, Seção 1-Extra, p. 6. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº

8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 dez. 2012.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014 Edição extra.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.
Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Ação Social. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: MAS/CORDE, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC promove seminário nacional para discutir novas políticas para estudantes surdos**. 2019a. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/53151-seminario-de-gestores-estaduais-sobre-educacao-de-surdos-surdocegos-e-deficientes-auditivos>. Acesso: 22 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, 23 jan. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/Seesp, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Múltipla**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2000. (Série Atualidades Pedagógicas).

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, 2006a. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de gestão 2009**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão**. 2. ed. Brasília: MEC/SEE, 2006b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Seminário no MEC discute educação para surdos surdocegos e pessoas com deficiência auditiva**. 2019b. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1mp9zIxImQ8&ab_channel=Minist%C3%A9riodaEduca%C3%A7%C3%A3o. Acesso: 22 abr. 2021.

BRASIL. **Orientação de Implantação de Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 2009, Seção 1, p. 17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

BUENO, Miriam Rezende et al. Geografia e inclusão: práticas educativas para alunos desatentos. In: REENCONTRO DE SABERES TERRITORIALES LATINOAMERICANOS. 14., 2013, Lima, Peru. **Anais eletrônicos...** Lima, 2013. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal14/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/55.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2021.

BUSCÁGLIA, Leo. **Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de. **Deficiência múltipla: volume 1: fascículos I, II, III**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/def_multipla_1.pdf.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

COLLARES, Cecília Azevedo; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 28, p. 31-48, 1992.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (1990, Jomtien, Tailândia). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, Tailândia: UNICEF, 1990.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA (2007, Vitória). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Vitória: Ministério Público do Trabalho, Projeto PCD Legal, 2014. Disponível em: www.pcdlegal.com.br.

COOL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CRAMOND, Bonnie. Attention-deficit hyperactivity disorder and creativity. What is the connection? **The Journal of Creative Behavior**, v. 28, n. 3, p. 193-210, 1994.

CROZARA, Tatiane Fernandes; SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. Construção de material didático tátil e o ensino de geografia na perspectiva da inclusão. In: ENCONTRO INTERNO, 8.; SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 12., 2008, Uberlândia. **Anais Eletrônicos...** Uberlândia: UFU, 2008. Disponível em:

<https://ssl4799.websiteseuro.com/swge5/seg/cd2008/PDF/IC2008-0305.PDF>. Acesso em: 27 jun. 2021.

DUTRA, Claudia Pereira et al. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008. Disponível em:

https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52470/1/2008_art_rvfigueiredoacnosorio.pdf. Acesso em: 01 mar. 2022.

FACION, José Raimundo. Apresentação. In: FACION, José Raimundo (Org.) **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpx, 2009.

FERNANDES, Antônio “Utopia” da educação inclusiva e a formação dos (as) professores(as) de geografia: vencendo paradigmas. 2005. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

Disponível em:

http://www.geografiaememoria.ig.ufu.br/downloads/Antonio_Fagundes_2005.pdf. Acesso em: 27/06/2021.

FONSECA, Jane Fidelis de Oliveira. **Dificuldade da aprendizagem**. Uberaba: FIJ, 2008.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. **A cartografia no ensino de geografia: construindo os caminhos do cotidiano**. Rio de Janeiro: Litteris Ed.; KroArt, 2002.

FREITAS, Reinaldo de. Ensino de geografia e educação inclusiva: estratégias e concepções.

Revista Urutágua, Maringá, n. 14, p. 1-10, 2008. Disponível em:

<http://www.urutagua.uem.br/014/14freitas.htm>.

GONÇALVES, Maria Fernanda. Flexibilizar uma nova palavra de ordem. **RE**, Viseu, Portugal, n. 16, out. 1999. Disponível em:

<https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/944/1/Flexibilizar%20uma%20nova%20palavra%20de%20ordem.pdf>. Acesso em: 17 maio 2022.

INCLUSÃO aumenta, mas acesso ao ensino médio ainda é desafio. **Aprendizagem em Foco**, n. 15, ago. 2016. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/15/>. Acesso em: 19 jan. 2022.

INDIVIDUALS WITH DISABILITIES EDUCATION IMPROVEMENT ACT (IDEA).

Sobre o IDEA. 2004. Disponível em: <https://sites.ed.gov/idea/about-idea/>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo técnico do Estado do Paraná: censo da educação básica 2019**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+do+Estado+do+Paraná%3%A1+->

+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/4281ff4a-b8ce-4945-b7b5-80ec54532702?version=1.0. Acesso em: 01 fev. 2021.

KIRK, Samuel A. **A educação da criança excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Braz. J. Psychiatry**, v. 28, suppl 1, maio 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>.

MACHADO, Adriana Marcondes. Educação inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.) **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARÇAL, Viviane Prado Buiatti; SILVA, Silvia Maria Cintra da. A queixa escolar nos ambulatórios públicos de saúde mental: práticas e concepções. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 10, n. 1, p. 121-131, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572006000100011>. Acesso em: 28 fev. 2022.

MARTINS, Elvio Rodrigues. A relação homem geografia. In: ENCONTRO ESTADUAL DE GEOGRAFIA, 23., 2003, Canoas (RS). **Anais...** Porto Alegre: AGB-PoA, 2004. p. 21-29.

MEDEIROS, Mariana Inácio de. **Educação inclusiva e o ensino de geografia: uma perspectiva por meio da cartografia tátil**. 2019. 63 f. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2019.

MEDEIROS, Mariana Inácio de. **Educação inclusiva e o ensino de geografia: uma perspectiva por meio da cartografia tátil**. 2019. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2019.

MELO, Adriany de Ávila; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. Educação inclusiva e formação de professores de geografia: primeiras notas. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 8, n. 24, p. 124-130, dez. 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15622>. Acesso em: 27 jun. 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Desafios atuais na formação do professor em educação especial. **Revista Integração**, Brasília, DF, v.24, p.12-17, 2002.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim et al. **Diversidade na aprendizagem de pessoas portadoras de necessidades especiais**. Curitiba: IESDE Brasil, 2010.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Trad. Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artimed, 2003.

MOREIRA, Laura Ceretta; LIMA, Denise Maria de Matos Pereira. Interface entre os NAAH/S e Universidade: um caminho para inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. In: MOREIRA, Laura Ceretta; STOLTZ, Tania (Orgs). **Altas habilidades/Superdotação, talento, dotação e educação**. Curitiba: Juruá, 2012. p. 143-153.

NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima; OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de; SÁ, Márcia Souto Maior Mourão. **Legislações e políticas públicas em educação inclusiva**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

OLIVEIRA, Maria Helena Alcântara de (Coord.) **Educação profissional e trabalho para pessoas com deficiências intelectual e múltipla**. Brasília, DF: FENAPAES, 2007

OLIVER, Lou. **Distúrbios de aprendizagem e comportamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Walk, 2007.

OPINIÃO. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 51-58, jan./jun. 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. New York, 6 dez. 2006.

OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de. **Características cognitivas e afetivas entre alunos superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos: um estudo comparativo**. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

PARANÁ. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado por ocasião da abertura da 3ª Sessão Ordinária da 4ª Legislatura pelo Senhor Ney Aminthas de Barros Braga**. Curitiba, 1961.

PARANÁ. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado pelo Senhor Jayme Canet Junior**. Curitiba, 1977.

PARANÁ. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado pelo Senhor Jayme Canet Junior**. Curitiba, 1979.

PARANÁ. **Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado pelo Senhor Richa**. Curitiba, 1986.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf.

PASSINI, Elza Y. A importância das representações gráficas no ensino da Geografia. In: SCHÄFFER, Neiva Otero et al. **Ensinar e Aprender Geografia**. Porto Alegre: AGB, 1998. p. 47-55.

PASTORIZA, Taís Buch; ORLANDO; Rosimeire Maria; CAIADO, Katia Regina Moreno. Produção do conhecimento sobre o ensino de geografia para pessoas com deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. esp, p. 773-786, jul. 2015. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v10i5.7924>. Acesso em: 27 jun. 2021.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PAULO, Marta Mantovanelli de; RONDINA, Regina de Cássia. Os principais fatores que contribuem para o aparecimento e evolução do transtorno desafiador opositor (TDO). Garça: Faef. 2010. In: Revista Científi- 686 Revista Philologus, Ano 24, Nº 72. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2018. ca Eletrônica de Psicologia. Ano VIII – Número 14

PELOSI, Miryan Bonadiu. **A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro**: formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000

PEREIRA, Diamantino; SANTOS, Douglas; CARVALHO, Marcos de. **Geografia**: ciência do espaço. 1. ed. São Paulo: Atual 1993.

PIRES, Valéria Medeiros. **Os impactos da formação de professores em cartografia tátil**: perspectivas na educação inclusiva. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLE, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo; SANTOS, Angélica Borges dos. Reflexões sobre as altas habilidades como um desafio ao atendimento escolar inclusivo e ao ensino de geografia. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 12, n. 40, p. 46-55, dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/16464/9197>.

SAMPAIO, Vilomar Sandes; SAMPAIO, Andrecksxa Viana Oliveira; ALMEIDA, Edinaldo Sousa. O ensino de geografia na perspectiva da educação inclusiva. **Geopauta**, Vitória da Conquista, v. 4, n.3, p. 210-226, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/geo/article/view/6997/5197>.

SANTOS, Clézio dos. Cartografia e ensino de geografia: uma abordagem teórica metodológica. **Esboço (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 9, p. 1-42, 2002.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Síndrome de Rett. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 25, n. 2, p. 110-113, 2003.

SELBACH, Simone. et al. **Geografia e didática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SILVA, André Luiz Bezerra da. Geografia e educação inclusiva: breves reflexões sobre o ensino de pessoas com deficiência visual. **Revista Educação Geográfica em Foco**, Ano 4, n. 8, p. 1-5, out. 2020.

SILVA, Gabriela Aparecida Lima da; MARIUSSO, Maria Laura; PLÁCIDO, Vera Lúcia dos Santos. Os desafios da educação inclusiva: ensinando cartografia a partir de novos recursos didáticos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 14., 2019, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: Unicamp, 2019. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/2976/2839>.

SILVA, Leandro Ferreira da. **Políticas públicas de Educação Inclusiva: Interfaces da Educação Especial na Educação do Campo no município de Conceição do Araguaia-PA**. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica-RJ, 2017.

SILVA, Otto Marques da. **Epopéia ignorada: a história da pessoa deficiente no mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: Cedas, 1987.

SOUZA, Ijanira Nazaré de et al. Atendimento educacional especializado: alunos deficientes matriculados em classe comum de ensino. **Revista Psicologia e Saberes**, v. 9, n. 18, p. 61-82, 2020. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1212>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SOUZA, Patrícia Moreira de. **Identificação e caracterização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular, na rede pública estadual, em município do interior paulista**. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia.) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011. doi:10.11606/D.59.2011.tde-25102011-124249.

TEIXEIRA, Gustavo. **O Reizinho da Casa**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2014

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário brasileiro da educação básica**. 9. ed. São Paulo: Moderna, 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2021.

VERCELLI, Lígia de Carvalho Abões. O trabalho do psicopedagogo institucional. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 12, n. 139, p. 71-76, dez. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/17281>. Acesso em: 28 fev. 2022.

WINNER, Ellen. **Crianças superdotadas: mitos e realidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.