

UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE GEOGRAFIA-ENGE0

IGOR CARDOSO COSTA

**ENSINO DE GEOGRAFIA E AS DIFICULDADES DE INCLUSÃO DE ALUNOS
COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NEE) NO ENSINO REMOTO**

DIAMANTINA
2022

IGOR CARDOSO COSTA

**ENSINO DE GEOGRAFIA E AS DIFICULDADES DE INCLUSÃO DE ALUNOS
COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NEE) NO ENSINO REMOTO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização lato sensu em Ensino de Geografia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para obtenção do título de Especialista.

Orientador (a): Profa. Me. Roberta Sant André

**DIAMANTINA
2022**

Ficha Catalográfica – Sistema de Bibliotecas/UFVJM

Bibliotecário

Catálogo na fonte - Sisbi/UFVJM

C268 Cardoso Costa, Igor
2022 Ensino de geografia e as dificuldades de inclusão de alunos
com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino remoto
[manuscrito] / Igor Cardoso Costa. -- Diamantina, 2022.
32 p.

Orientador: Prof. Roberta Sant André.

Monografia (Especialização em Ensino de Geografia) --
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri,
Curso de Especialização em Ensino de Geografia, Diamantina,
2022.

1. Inclusão. 2. Necessidade educacional especial (NEE). 3.
Ensino remoto. 4. Geografia. 5. Covid-19. I. Sant André,
Roberta . II. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha
e Mucuri. III. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFVJM com os dados
fornecidos pelo(a) autor(a).

Este produto é resultado do trabalho conjunto entre o bibliotecário Rodrigo Martins
Cruz/CRB6-2886
e a equipe do setor Portal/Diretoria de Comunicação Social da UFVJM

Igor Cardoso Costa

**ENSINO DE GEOGRAFIA E AS DIFICULDADES DE INCLUSÃO DE ALUNOS
COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS (NEE) NO ENSINO REMOTO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização lato sensu em Ensino de Geografia da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, como requisito para obtenção do título de Especialista.

Orientador (a): Profa. Me. Roberta Sant André

Data de aprovação ____/____/____.

Esp. Lilian Cordeiro Bernardes Sagnori

Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG

Prof. Me. Thayná Luana Borges

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM

Prof. Me. Roberta Sant André

Faculdade de Ciências Agrárias - UFVJM

**DIAMANTINA
2022**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pelo Dom da Vida, que sem sua eterna bondade nada seria possível. Agradeço também a todos aqueles que de alguma forma estenderam a mão e me ofereceram um conselho amigo e uma palavra de acalento.

Agradeço à minha orientadora Roberta Sant André, que dedicou seu tempo e atenção para que a conclusão desse trabalho fosse possível.

Ainda de forma geral, agradeço a todos que fizeram parte dessa jornada, aos nossos eternos mestres que lecionam suas disciplinas com maestria e a todos os envolvidos para que essa pós, pudesse ser ofertada. Minha gratidão a todos vocês!

RESUMO

A pandemia da Covid-19 (*Coronavirus Disease 2019*), que assolou todos os países do globo, foi responsável pelo fechamento de várias instituições, inclusive as de ensino. Um novo modo de se ensinar, inédito para o ensino regular, teve que ser implementado e assim veio à tona o ensino remoto para os alunos do ensino básico das escolas do Brasil. O ensino remoto consiste em ensinar utilizando as ferramentas tecnológicas, e a disponibilização de material para estudo nas plataformas *online*. As aulas transmitidas ao vivo ou gravadas contribuíram para tentar amenizar o déficit na aprendizagem dos discentes. Dentro do ensino regular, há alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) e têm o direito de estar incluídos no sistema regular de ensino, este direito é assegurado por uma grande variedade de leis e decretos que os garantem o direito à educação. O presente estudo teve como foco, a averiguação de como os professores de geografia da Escola Estadual Leopoldo Pereira em Araçuaí/MG, fizeram para assegurar o direito da inclusão dos discentes com NEE sistema de ensino remoto e para tanto, foi analisado se os docentes receberam algum material ou treinamento adequado para enfrentar esse desafio imposto para a inclusão. Ao final desse estudo, busca-se verificar se os alunos com NEE tiveram seus direitos a educação assegurados no ensino remoto

Palavras chave: Inclusão 1. Necessidade educacional especial (NEE) 2. Ensino remoto 3. Geografia 4. Covid-19 5.

ABSTRACT

The Covid-19 (*Coronavirus Disease 2019*) pandemic, which devastated everyone, was responsible for the closure of countries around the globe, including several teaching ones. A new way of teaching, unheard of for regular education, had to be implemented and, thus, remote teaching for elementary school students in schools in Brazil emerged. Remote teaching consists of teaching the use of technological tools and making material available for study on online platforms. Lessons altered live or trained to reduce discs to slow learning. Needs within regular education, needs with special students (NEE) and have the right to education included in the regular education system, this right is guaranteed by a wide variety of laws and decrees that guarantee the right to education. The present study as a focus, the verification of the teachers of how the teachers of the Leopoldo Pereira State School in Araçuaí/MG, did to ensure the right of the inclusion of the teachings of the students with NEE remote system and for that, it was made of if the teachers received some material or adequate training to face this challenge imposed for inclusion. At the end of this study, seek to verify if students with NEE had their rights to education ensured in remote teaching

Keywords: Inclusion 1. Special educational need (SEN) 2. Remote learning 3. Geography 4. Covid-19 5.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1 - INTRODUÇÃO | 9 |
| 2 - JUSTIFICATIVA | 10 |
| 2.1 - OBJETIVO GERAL | 11 |
| 2.2 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 11 |
| 3 - DESENVOLVIMENTO | 12 |
| 3.1 - Marcos históricos e normativos da educação inclusiva | 12 |
| 3.2 - Integração X Inclusão | 16 |
| 3.3 - Educação a Distância x Ensino Remoto. | 17 |
| 3.4 - Ensino de geografia | 19 |
| 4 - METODOLOGIA | 21 |
| 4.1- Caracterização da área de estudo | 21 |
| 4.2 - Histórico da escola | 22 |
| 5 - RESULTADOS E DISCUSSÕES | 24 |
| 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS | 28 |
| 7 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 29 |

1 - INTRODUÇÃO

Em 2020, o mundo depara-se com o desafio de enfrentamento da Pandemia da COVID-19 (*Coronavirus Disease 2019*), doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente do novo *Coronavírus*. Diante deste cenário, a Organização Mundial de Saúde (OMS) precisou tomar medidas drásticas, dentre elas, o isolamento social, definido como o comportamento por meio do qual uma pessoa ou um grupo de pessoas, voluntária ou involuntariamente, se afastam de interações e atividades sociais. Para tanto, fez-se necessária a proibição de grandes reuniões, assim como o fechamento de fronteiras, de escolas e recomendações aos indivíduos para não entrarem em contato social fora de suas casas, como tentativa de reduzir a ampla disseminação do “novo *Coronavírus*”. De acordo com a OMS, tais medidas de mitigação poderiam conter a expansão dos números de infectados.

No âmbito educacional, o distanciamento culminou com o fechamento de escolas públicas e particulares e a consequente interrupção de aulas presenciais. De acordo com a Nota Técnica da Organização das Nações Unidas (2020), cerca de 91% do total de alunos do mundo e mais de 95% de alunos da América Latina ficaram temporariamente fora da escola devido à Covid-19. No Brasil não foi diferente, o país seguiu a tendência mundial, haja vista que em todo o território nacional, redes públicas e privadas interromperam o funcionamento das escolas devido às restrições à mobilidade criada pelo distanciamento, e passaram a lançar mão de soluções e recursos digitais de aprendizagem, inspiradas na modalidade de ensino conhecida como ensino remoto.

No Estado de Minas Gerais, o Governo, juntamente com o Comitê Extraordinário da Covid-19, instituiu a modalidade de teletrabalho. Segundo o Decreto 47.891, de 20 de março de 2020, considera-se teletrabalho, o regime de trabalho em que o servidor público executa em parte ou integralmente suas atribuições fora das dependências físicas das unidades do respectivo órgão ou entidade de lotação, por meio da utilização de Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs).

Na educação, a presença das TICs implicou uma completa reorganização do trabalho didático. Para a Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE -MG), estratégias de ensino a distância foram utilizadas para cumprir papel importante na redução dos efeitos negativos do distanciamento temporário. Pensando na educação inclusiva, esses desafios

foram ainda maiores, mesmo no ensino presencial regular, professores enfrentam dificuldades quanto à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

2 - JUSTIFICATIVA

De acordo com a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (1990), as autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica e de qualidade para todos, priorizando as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiências, pois estas requerem atenção especial, para tanto é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos sujeitos de todo e qualquer tipo de necessidade especial, como parte integrante do sistema educativo.

No entanto, no contexto de fechamento provisório de escolas, em que os estudantes ficaram sem aulas presenciais, todo o processo de ensino-aprendizagem dos alunos Necessidades Educacionais Especiais (NEE) foi questionado. É sabido que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (BRASIL, 1996) garante aos educandos com necessidades educacionais especiais (NEE) cuidados na adaptação de currículos, métodos, técnicas, professores qualificados (que trabalham juntamente com o professor regente), programa de aceleração, inserção no mercado de trabalho, entre outros. Todavia, há que se questionar se todas essas proposições ocorreram, de fato, especialmente no momento atípico que foi o da pandemia da covid-19.

Diante da mudança rápida e complexa que o cenário exigiu, a tarefa foi ainda mais desafiadora. Dificuldades de adaptação ao modelo de ensino remoto ocorreram de forma mais acentuada na rede pública de ensino, onde o uso consistente de tecnologias ainda tem presença muito tímida (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 7). A falta de acesso à internet, a reduzida familiaridade dos alunos e dos profissionais com as ferramentas de ensino a distância, além da falta de um ambiente familiar que apoie e promova o aprendizado *online*, foi um empecilho para o desenvolvimento das atividades acadêmicas por parte dos alunos.

Conforme a Deliberação do Comitê Extraordinário Covid-19 nº 43, em Minas Gerais, foi condição indispensável para adesão ao Regime Especial de teletrabalho que o servidor tivesse à disposição, meios físicos e tecnológicos compatíveis com as atividades a serem desempenhadas. Portanto, ele deveria dominar as tecnologias, além de estar disposto a ministrar aulas *online*, ter contato com alunos por meios tecnológicos variados, participar de

reuniões *online* promovidas pela gestão escolar e pela equipe pedagógica. Coube também aos professores do atendimento educacional especializado a adequação do material disponibilizado pela Secretaria Estadual de Educação-SEE/MG e aos pais. Estas diretrizes escancararam as desigualdades enfrentadas pelo ensino público, já que desconsideram professores que não foram preparados para ministrar aulas *online* e a dificuldade em adaptar conteúdo para as NEE.

Segundo Fumegalli (2012), priorizar a qualidade do ensino é um desafio que precisa ser assumido por toda a comunidade escolar; e também pelos órgãos governamentais para que se coloque em prática o princípio democrático da educação para todos.

Portanto, é necessário tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades educacionais, principalmente entre os grupos excluídos, os pobres, as populações das periferias urbanas e rurais, os povos indígenas, as minorias étnicas e raciais e as pessoas com deficiência, respeitando assim a diversidade inerente à espécie humana.

A vivência dos professores no dia a dia dentro de sala de aula nos mostra as dificuldades que é praticar a inclusão no cotidiano, a falta de material adaptado, de preparação e de formação especializada do corpo docente, a quantidade variada de necessidades educacionais dentro da escola, são entraves que se pode observar dentro da dinâmica das escolas.

É nesta perspectiva que se destaca a importância do estudo sobre a inclusão no contexto escolar enquanto espaço de desenvolvimento significativo. Principalmente diante do cenário de pandemia, em que escolas procuraram se adaptar ao ensino remoto, é importante questionar quais são os avanços e as dificuldades enfrentadas pelos professores de geografia da Escola Estadual Professor Leopoldo Pereira em Araçuaí/MG, para promover a educação inclusiva.

2.1 - OBJETIVO GERAL

Analisar as estratégias adotadas e os obstáculos encontrados pelos professores de geografia da Escola Estadual Professor Leopoldo Pereira, na implantação do ensino remoto para alunos com NEE.

2.2 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender o avanço histórico da inclusão no sistema educacional brasileiro.
- Compreender as dificuldades de inclusão no ensino remoto.
- Verificar a composição do corpo docente da instituição como um todo.

- Identificar aspectos sobre a história da instituição de ensino, foco desse estudo.

3 - DESENVOLVIMENTO

3.1 - Marcos históricos e normativos da educação inclusiva

A educação especial é regida por um marco político-legal, na perspectiva da educação inclusiva de 2010, traz o histórico e a evolução da atenção que é dada a pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE).

O ensino das pessoas com NEE no Brasil, inicia-se ainda no Período Imperial, nesse período ocorre a criação das instituições Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant – IBC. Posteriormente em 1857, foi criado o Instituto Nacional da Educação de Surdos – INES. Ambos se localizam no Rio de Janeiro. Em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi que tinha como objetivo atender às pessoas que possuíam deficiência intelectual. Em 1945, Helena Antipoff criou o primeiro atendimento educacional especializado para pessoas com superdotação, já em 1954 foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos Excepcionais – APAE.

A Lei nº 4.024/61 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, passou a fundamentar o atendimento educacional para as pessoas com deficiência, nela são listados os direitos à educação dos “excepcionais” e de preferência dentro do ensino regular.

A LDBEN de 1961 foi alterada pela lei nº 5.692/71 que definiu que o tratamento especial aos alunos com alguma deficiência mental, física, ou ainda aqueles que se encontram em atraso considerável relativa a sua idade regular de matrícula e os superdotados. Essa mudança apresenta que o sistema de ensino, como estava disposto, não supria as necessidades dos alunos e, portanto, era necessário encaminhá-los para classes e escolas especiais. (BRASIL, 1961)

O decreto nº 72.425, de 3 de Julho de 1973, criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, ele é responsável por gerenciar a educação especial no Brasil. O Centro foi responsável por impulsionar ações educacionais focadas nas pessoas com deficiência, e naquelas com superdotação, essas ações, ainda, eram consideradas como campanhas assistenciais e a iniciativa era vista como isolada, já que não atendiam todo o Brasil (BRASIL, 1973, p. 6426).

Não havia até aqui, nenhuma política pública para o acesso universal à educação e, portanto, era mantida a ideia de "políticas especiais" com o intuito de cuidar da educação de alunos com deficiência. Os educandos com superdotação ainda que tivessem acesso ao

ensino regular de educação não recebiam um atendimento especializado que levasse em conta suas especificidades de aprendizagem.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, fundamentado pela Lei nº. 8.069/90, em seu artigo 55 página 35, determina que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. O artigo 70, em seu parágrafo único traz que “– As famílias com crianças e adolescentes com deficiência terão prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção”.

Declaração Mundial de Educação (1990) e a Declaração de Salamanca trazem considerável influência para a formulação de políticas públicas de educação inclusiva.

Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles: atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais; adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma; desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva; estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais (SALAMANCA, 1994 , p. 1).

Ainda em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), que tinha como finalidade, trazer orientação de como se deveria ocorrer o processo de “integração instrucional”, que trazia a condicionante do 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” (PNEE, 2007, p. 19).

A Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial (PNEE, 2007, p. 3).

A Lei atual de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é regulamentada pela lei nº. 9.394/96, seu artigo 59 nos diz 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 conclusão do programa escolar (BRASIL, 1996 - LEI Nº 9.394/96, p. 19).

Foi promulgado em 1999, o decreto nº. 3.298 que regulamenta a lei nº.7.853/89, ele traz a educação especial como uma modalidade transversal que abrange todos os níveis e modalidades do ensino e salienta que a educação especial no interior da educação regular deve ser complementada.

A resolução CNE/CEB nº. 2/2001 no seu artigo 2º determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001, p. 1).

As instituições de ensino, portanto, não podem recusar as matrículas dos alunos com NEE, cabendo às instituições a se adequar as especificidades do discente para que ele possa ter o melhor atendimento possível, tendo assim seu direito a educação assegurado.

A lei nº. 10.172/2001 do Plano Nacional de Educação (PNE), traz que o avanço da educação deveria produzir a construção de uma escola inclusiva, onde seria garantido o atendimento diversificado e humano. Ao estabelecer metas e objetivos o PNE, favorece o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) dentro das classes do ensino regular, favorecendo também a formação docente, atendimento educacional especializado e a acessibilidade física.

O decreto nº 3.956/2001, promulga a Convenção da Guatemala de (1999) e nos diz que:

As pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001, p. 4).

O decreto traz repercussões dentro da educação, e nele exige-se que se tenha uma nova interpretação da educação especial em que a ideia da diferenciação seja adotada para assim, eliminar as barreiras que impediam o acesso à escolarização. No olhar da educação inclusiva, a resolução CNE/CP nº. 1/2002, estabelece as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica, e ainda define que as instituições de ensino superior devam ter nos seus currículos uma formação docente que vise a atenção à diversidade e que traga conhecimentos sobre as singularidades dos alunos com NEE.

O Programa Educação inclusiva implementado pelo MEC em 2003, nos diz:

Direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores, nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (MEC, 2003, p.4).

O Decreto nº 5.296/04 foi responsável por regulamentar as leis nº. 10.048/00 e nº

10.098/00, em que foram estabelecidos critérios e normas para prover acessibilidade às pessoas com mobilidade reduzida ou deficiência. O Ministério das Cidades criou o Programa Brasil Acessível, com o objetivo de promover a acessibilidade urbana, além de apoiar ações para garantir acesso universal a todos os espaços públicos.

Em 2005, ocorreu em todos os estados a implantação dos núcleos de atividades de altas habilidades e superdotação. No Distrito Federal foram organizados centros de referência para altas habilidades e superdotação, esses centros realizavam o atendimento educacional especializado, e além de prestar informações aos familiares e formação continuada para professores, eles também buscavam garantir esse atendimento aos alunos das escolas públicas.

Em 2007, foi aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, da qual o Brasil é signatário, nela é determinado que os Estados garantam um sistema educacional onde haja a educação inclusiva em todos os níveis, além também de possuir um ambiente que potencialize o desenvolvimento acadêmico e social. A convenção busca garantir que:

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência; B) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (PNEE, 2007, p. 7-8).

Ainda em 2007, foi lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, essa iniciativa contou com o apoio dos Ministérios da Educação e da Justiça, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, em conjunto com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, dentre as ações do plano estão previstos a contemplação da educação básica, e o de ações afirmativas que contribuam com a permanência na educação superior.

Foi lançado em 2007, o plano de desenvolvimento da educação (PDE), em que é previsto:

A formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC (PDE, 2007, p. 43).

O decreto nº. 6.094/2007, foi publicado para a efetivação do PDE, em que são determinados as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, nele se tem as garantias para o acesso e permanência no ensino regular e o atendimento especializado para os alunos

com NEE, essas iniciativas contribuíram para o fortalecimento do ingresso nas escolas públicas.

O Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, conforme é possível verificar no trecho abaixo:

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, p. 26).

A resolução nº. 4 do Conselho de Educação da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) de 2010, cria as diretrizes de operação para o atendimento educacional especializado (AEE), na educação básica, e é previsto que seja oferecido no contraturno, de preferência nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou ainda em outra escola que possua a sala. O Artigo 5º da resolução prevê:

O AEE pode ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (CNE/CEB, 2010, p. 1).

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2011/2020), define que os entes federativos deverão estabelecer nos planos de educação, as metas com o objetivo de garantir o amplo acesso à educação regular e também a oferta do AEE, e ainda devem contemplar a formação dos estudantes da educação especial, a meta quatro do plano prevê:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. Dentre as estratégias, está garantir repasses duplos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a estudantes incluídos; implantar mais salas de recursos multifuncionais; fomentar a formação de professores de AEE; ampliar a oferta do AEE; manter e aprofundar o programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas; promover a articulação entre o ensino regular e o AEE; acompanhar e monitorar o acesso à escola de quem recebe o benefício de prestação continuada (PNE, 2011, p. 23).

A função do PNE foi garantir que os estudantes com NEE recebam o atendimento necessário para o seu desenvolvimento.

3.2 - Integração X Inclusão

O processo de Integração escolar pode ser entendido de várias maneiras. De acordo com Montoan (2003) “Integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dar-se-á também para designar alunos

agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residência para deficientes.

Na visão de Montoan (2003), dentro do processo de integrar o aluno na escola, isso oferece uma gama de possibilidades educacionais, sendo uma delas, a inserção do aluno com NEE no ensino regular, juntamente com os demais alunos.

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, há uma seleção prévia dos alunos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprendizagem. Em suma, a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências (MONTTOAN, 2003, p. 30).

O objetivo da integração é inserir o aluno que foi anteriormente excluído. A inclusão, ao contrário, busca não deixar ninguém de fora do ensino regular, desde o começo da vida escolar. “As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades.” (MONTTOAN, 2003, p. 24).

A inclusão origina mudanças na perspectiva educacional, pois, não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas, todos os demais, exigindo alterações nos paradigmas educacionais.

A prática da inclusão relaciona-se com o princípio de igualdade, uma vez que incluir significa de um modo geral colocar todos juntos sem distinção de etnia, condição social, identidade sexual, opção religiosa, todo mundo é igual perante a Constituição Federal de 1988, não há diferenças.

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois, não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos. Todos sabemos, porém, que a maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele (MONTTOAN, 2003, p. 24).

3.3 - Educação a Distância x Ensino Remoto.

O fechamento provisório das escolas em função do distanciamento social levou os governos estaduais a traçarem medidas para mitigar os impactos no processo de ensino-aprendizagem e nos estímulos cognitivos dos alunos da rede estadual de ensino, dentre essas medidas se encontram as atividades a distância e o ensino remoto. O movimento Todos pela

Educação (2020), considera a importância da adoção de estratégias que incentivem e apoiem atividades a distância, conforme descrito:

Neste caso, é especialmente considerando os Ensinos Fundamental e Médio, estratégias que incentivem e apoiem atividades à distância se tornam essenciais para reduzir os potenciais efeitos da crise na Educação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, p. 6).

No entanto, educação a distância e atividades remotas não são alternativas equivalentes, portanto, a seguir ambas serão conceituadas. A modalidade de ensino a distância não é nova no Brasil, estima-se que ela teve início no século XIX, mas só foi regularizada no país com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei 9.394 de 1996 documento que, em seu artigo 80, afirma: “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (BRASIL, 1996, p. 25).

O Decreto 5.622, de 2005, que regulamenta a EAD, a descreve como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e Tecnologias da Informação e Comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 1996, p. 1).

Nunes (1994) apresenta algumas características que contribuem para a conceituação de EaD.

[...] separação física entre professor e aluno, que distingue do ensino presencial; influência da organização educacional (planejamento, sistematização, plano, organização dirigida etc.), que a diferencia da educação presencial; utilização de meios técnicos de comunicação para unir o professor ao aluno e transmitir os conteúdos educativos; previsão de uma comunicação de mão dupla, na qual o estudante se beneficia de um diálogo e da possibilidade de iniciativa de dupla via; possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização (MAIA; MEIRELLES, 2004 apud KEEGAN, 1996, p. 3).

Considerando que, por se tratar de uma modalidade de ensino, a distância possui um modo de funcionamento próprio. Com concepção didático-pedagógica, é estruturada de forma flexível e abrange os conteúdos, atividades e todo um design adequado às características das áreas dos conhecimentos gerais e específicos, contemplando todo processo avaliativo do discente.

O ensino remoto se diferencia da educação a distância exatamente porque, segundo Hodges et al., (2020), essas aulas surgiram para tentar diminuir os impactos na aprendizagem dos alunos provenientes no ensino presencial, essa modalidade de ensino é aplicada sobretudo em momentos de crises como guerras ou crises sanitárias. Essa modalidade ocorre de forma ao

vivo, ou por videoconferência, com o auxílio das ferramentas tecnológicas. Em algumas instituições, como as escolas públicas de Minas Gerais, o ensino foi de forma assíncrona, com videoaulas gravadas e disponibilizadas pela TV; os arquivos também foram disponibilizados pelo aplicativo Conexão Escola.

Ainda sobre Hodges et al., (2020) diz que, na educação a distância há planejamento instrucional cuidadoso, na qual se utiliza um design de desenvolvimento sistemático que impacta na qualidade da instrução, e é processo de um projeto que esteve ausente no ensino remoto emergencial.

Ao contrário das experiências planejadas desde o início e projetadas para serem on-line, o ensino remoto à emergência (ERT) é uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise (HODGES et al., 2020, p. 6).

O ensino remoto exigiu uma adaptação rápida por parte dos professores, além de criatividade para gerar várias soluções possíveis que ajudaram a atender às novas necessidades de alunos e comunidades em tempos de pandemia.

3.4 - Ensino de geografia

A geografia que se ensina nas escolas nem sempre teve esse arranjo que conhecemos, foi uma disciplina que sofreu e ainda sofre mudanças, é um componente curricular que tem muito a contribuir com a formação dos alunos.

A geografia como componente curricular da educação básica, tem o objetivo de contribuir para a formação do cidadão. Um cidadão que reconheça o mundo em que vive, que se compreenda como indivíduo social capaz de construir sua história, a sua sociedade e que consiga ter mecanismos e instrumentos para tanto (CALLAI, 2001, p. 2).

No Brasil, o ensino de geografia iniciou no período do Brasil colonial na primeira metade do século XVI, o sistema educacional nessa época foi desenhado pelos padres jesuítas e seguiam os moldes das escolas europeias.

Segundo Pessoa (2007), os padres jesuítas em 1599 criaram um plano de estudo que recebeu como nome Plano de Estudos da Companhia de Jesus, em latim *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, entretanto nessa época ainda não se ensinava a geografia nas escolas, ela era vista apenas nos comentários de autores clássicos daquela época.

Somente em 1832, a geografia entra para o currículo apresentado pelos padres jesuítas e regidos pela *Ratio Studiorum* (PESSOA, 2007). A geografia dentro das salas de aula nesse período tinha apenas a função de propiciar aos alunos uma cultura geral. Pessoa (2007)

ainda nos diz, que em todo período que os jesuítas comandaram a educação no país, o ensino da geografia era considerado algo irrelevante, não tendo nenhum protagonismo.

A geografia só passa a ter relevância com a fundação do Colégio Imperial de Pedro II em 1837, foi nesse período que o ensino de geografia passou a ter maior relevância na educação formal. Conforme, salienta Pessoa (2007)

A partir da criação do colégio Pedro II a disciplina geografia passa a ser detentora de um novo status no currículo escolar brasileiro, é nesse período que ela finalmente adquire o estatuto de disciplina autônoma. Influenciado pelo modelo curricular proveniente da França, no estabelecimento de ensino prevaleciam os estudos literários, porém, apesar de não ser a parte mais significativa daquele currículo, nele também se faziam presentes disciplinas como, história e geografia dentre outras. [...] Terminando o período Imperial, as alterações apresentadas pelo ensino de geografia foram pouco significativas, em sentido oposto, foram grande o número de oportunidades de tentar dar um novo aspecto a esta disciplina. Porém o que infelizmente constatamos é que desde a fundação do Colégio Pedro II, em 1837, até a decadência do Império, pouco mais de meio século, predominaram, sobretudo, os propósitos fundamentais em conhecimentos factuais, através de uma visão enciclopédica, a-científica, descritiva e de uso exclusivo da memória, manifestação direta do ensino firmado na nomenclatura geográfica, fato que iria se prolongar ainda pelos primeiros decênios do regime republicano (PESSOA, 2007, p. 41).

No período republicano, houve quatro reformas no ensino a primeira pensada por Benjamin Constant em 1890, nessa primeira fase ficou decidido que a geografia seria ensinada em todas as séries do ensino secundário. A segunda reforma ficou conhecida como Reforma Epitácio Pessoa, no que tange a geografia, foi determinado que a disciplina seria ensinada somente para os três primeiros anos do ensino secundário. Terceira Reforma, conhecida como Rivadávia da Cunha Corrêa, o tempo do ensino secundário foi reduzido, passando de sete séries para apenas três, a geografia passou a ter carga horária de três horas semanais. Quarta reforma, Carlos Maximiliano o curso secundário teve sua duração reduzida de seis anos para cinco anos, nesta última fase houve a depreciação do ensino de geografia com relação a terceira reforma (PESSOA, 2007).

Ainda segundo Pessoa (2007), na metade do século XX o ensino da geografia era feito com a descrição e a transmissão de conhecimento, a metodologia de ensino era seguida à risca e a metodologia empregada era vinda das escolas europeias, tinha como foco apenas a reprodução dos conteúdos não estimulando o pensamento e tão pouco a criticidade.

O método de ensino foi posto em questionamento, e críticas a ele começaram a surgir. Segundo Vieira (2007), a partir da década de 1980, o ensino de geografia sofreu mudanças significativas, todo o currículo da disciplina recebeu inovações e atualizações. Um dos objetivos da reformulação do currículo de geografia foi para que houvesse um melhor

aproveitamento deste componente curricular, no qual o aluno pudesse se apropriar do conhecimento da melhor forma e conseqüentemente melhorando os índices educacionais.

Para Vesentini (1995), não se pode ensinar geografia com as metodologias de ensino da Europa do século XVIII, e, portanto, as mudanças implementadas foram de grande relevância para a transformação de panorama do ensino no país, esse novo modo de se ensinar aborda uma geografia reflexiva, que tem a capacidade de levar em consideração quais são os papéis dos atores sociais no seu espaço cotidiano. Essa nova visão auxilia no entendimento tanto do professor quanto do aluno sobre a sua importância e onde a geografia está inserida em suas vidas.

4 - METODOLOGIA

As novas limitações impostas pela pandemia de Covid-19 forçaram os governos a reinventarem formas de prestação dos serviços vistos como essenciais, e a educação foi um deles. Segundo Muñoz (2020), estima-se que em aproximadamente três semanas, 1,5 bilhões de alunos espalhados por 174 países ficaram fora das escolas.

Portanto, surgiu neste novo contexto a necessidade de conhecer como os professores de geografia estão lidando com essa nova realidade e quais são os métodos que eles têm utilizado para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Criou-se um questionário para colher os dados para compor este estudo. No primeiro momento, o questionário foi aplicado a todos os 38 professores da Escola Estadual Professor Leopoldo Pereira, localizada na cidade de Araçuaí/MG, com o intuito de compreender o perfil de todo o corpo docente. Em seguida, foi utilizado para compor este estudo os questionários dos 5 professores que trabalham com a disciplina de geografia e neles haviam perguntas específicas sobre a inclusão dos alunos com NEE, no ensino remoto.

Após o encerramento da aplicação do questionário, e de posse dos dados, foi utilizado o software de planilha eletrônica de distribuição gratuita da LibreOffice, onde os dados foram inseridos para fazer as análises, posteriormente foi feita a geração de gráficos para ilustrar e facilitar a compreensão dos dados obtidos.

4.1- Caracterização da área de estudo

A Escola Estadual Professor Leopoldo Pereira, está situada à Rua Benjamin Constant, Nº. 698 – Centro, no município de Araçuaí/MG. A escola pertence a Superintendência

Regional de Ensino de Araçuaí (SRE), e as modalidades de ensino que são ofertadas por ela são: Ensino Fundamental – Anos Iniciais; Ensino Fundamental – Anos Finais; Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Educação Indígena, EJA Anos Finais; Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Segundo dados do Censo Escolar de 2018, a escola possui um total de 779 matrículas, sendo desse total 52% dos alunos do gênero masculino e 48% do gênero feminino. A distribuição dos estudantes por cor/raça são 15% branco, 8% preta e 76% parda, 0% amarela, 0% indígena e 1% não declarada. Sobre a residência 96% dos alunos são de área urbana e 4% rural.

A escola possui 08 professores dos anos iniciais, 26 dos anos finais e 04 professores do atendimento educacional especializado (AEE), sendo eles 03 de apoio e 01 de sala de recursos.

4.2 - Histórico da escola

O início das atividades da Escola Estadual Professor Leopoldo Pereira se deu no dia 22 de novembro de 1963. A escola foi instalada oficialmente em 07 de setembro de 1964, e seu nome, foi dado como homenagem ao Professor Leopoldo Pereira, que foi um dos primeiros professores da cidade de Araçuaí/MG. Seu trabalho como educador não demorou a ser reconhecido, além de professor foi intelectual, é também reconhecido pelo seu livro: O Município de Araçuaí. No livro o professor descreve as origens do povo araçuaense, além de tecer vários comentários sobre o povo do município, também são relatadas as características físicas, assim como a organização social e política da cidade, e dos demais distritos que anos mais tarde deram origem a várias cidades do Vale do Jequitinhonha e Mucuri. O livro é considerado referência para os interessados em estudar e pesquisar sobre o passado no município

O professor Leopoldo Pereira, foi um dos primeiros diretores da escola centenária Manuel Fulgêncio, na época a escola desfrutava de grande prestígio na sociedade de Araçuaí e vivia um tempo de *glamour*.

Nos primeiros anos a EELP, funcionou num prédio que era pré-fabricado com estrutura metálica e possuía apenas quatro (04) salas, sendo mais tarde em 1972 expandida pelo *Lions Clube*, com o acréscimo de mais três (03) salas. As instalações à época eram precárias, e não ofereciam conforto aos docentes e discentes.

Como as instalações eram precárias, em 1980 o prédio foi demolido e no mesmo terreno se ergueu uma nova edificação, a obra foi executada pela CARPE-Engenharia, e foi entregue em 30 de julho de 1981.

Nos anos seguintes, várias reformas foram feitas, oferecendo assim melhores condições para o atendimento dos alunos que residiam nas proximidades da escola. No ano de 2008, foram construídas mais três (03) salas de aula, uma (01) sala de vídeo, uma (01) sala de arquivo e uma (01) área coberta para as atividades culturais e recreativas. No dia 07 de setembro de 2014, comemorou-se os cinquenta anos da escola, nessa data se teve atividades recreativas e culturais para toda a comunidade escolar araçuaiense.

5 - RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados obtidos (Figura 1) permitem afirmar que o corpo docente da escola pesquisada, são de pessoas em diversas faixas etárias de idade, havendo uma predominância dos docentes na faixa dos 41 a 50 anos (40,5%). Professores com 61 anos ou mais representam uma minoria dentro da amostra da pesquisa (1,4%), e isso se dá pelo fato de que nos últimos anos com as novas mudanças ocorridas na contribuição previdenciária, sobretudo o aumento do tempo de contribuição para aposentadoria ocasionou uma corrida para se aposentar e não entrar nas novas regras previdenciárias. Os professores mais jovens com idade de 20 a 30 anos, representam (12,2%), o que revela como a carreira docente tem sido pouco atrativa.

Sobre a identidade de gênero é possível notar que assim como em outras escolas a maior parte dos docentes é composta por mulheres cisgênero somando um total de 82,4% das pessoas que responderam ao questionário. Vianna (2001) no seu estudo comprova o que foi constatado na Escola Estadual Professora Leopoldo Pereira sobre a maioria dos professores serem do sexo feminino, ela no seu estudo nos diz, que a partir do século XX a educação assume um caráter feminino. Em contrapartida, os demais gêneros foram marcados por 17,6% dos pesquisados.

Figura 01: Idade do corpo docente.

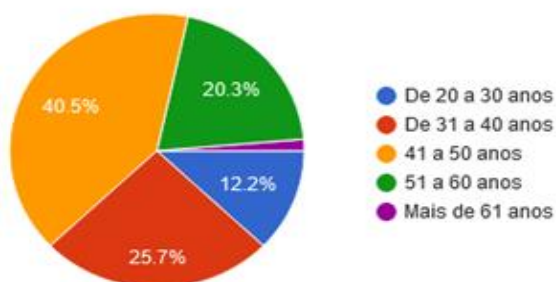
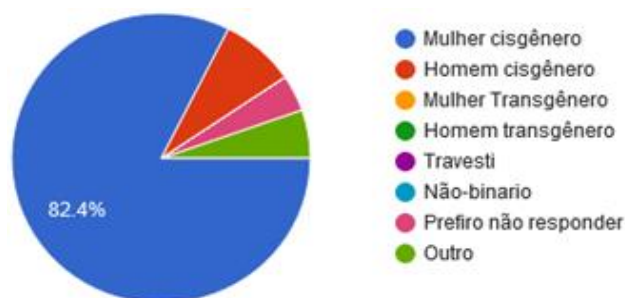


Figura 02: Identidade de gênero do corpo docente.



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

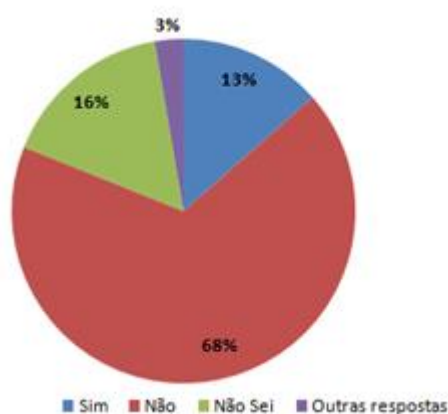
O intuito deste estudo é analisar como os professores, sobretudo os de geografia, lidaram para efetivar a inclusão dos alunos com NEE no ensino remoto, e, portanto, foi necessário saber se houve a oferta de algum treinamento por parte da Secretaria de Educação Regional.

A Figura (03), apresenta dados sobre se houve a oferta de cursos por parte das secretarias de educação para a capacitação do corpo docente para promover a inclusão no sistema de ensino remoto, visto que este modelo de ensinar era novo e que o momento que a educação passou era completamente atípico. Por parte, dos professores de geografia

pesquisados 68% responderam que não foi oferecido nenhum tipo de curso de capacitação, já 13% responderam que sim, que houve a oferta.

A discrepância nas respostas nessa questão, se justifica porque alguns dos professores entrevistados trabalham na rede privada da cidade, e lá, eles receberam treinamento específico para o atendimento especializado no ensino remoto.

Figura 03: Capacitação dos professores por parte, para a efetivação da inclusão dos alunos com NEE no sistema de ensino remoto.

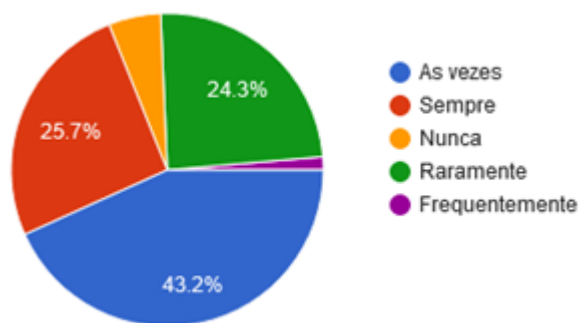


Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Este dado demonstra que não houve um planejamento para que se pudesse valer o direito da educação para todos, diga-se de passagem, é um direito constitucional dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) assegurado por várias leis e normativas que já foram aqui neste estudo apresentadas. Essa falta de planejamento pode contribuir para que haja perdas no desenvolvimento cognitivo, perdas acadêmicas, aumento na evasão entre outros inúmeros prejuízos.

Na Figura (04), foi perguntado se havia a oferta de recursos para se trabalhar com os alunos com NEE no sistema de ensino remoto, 43,2% responderam que às vezes é ofertado o material, 25,7% responderam que sempre é oferecido.

Figura 04: Disponibilidade de recursos.

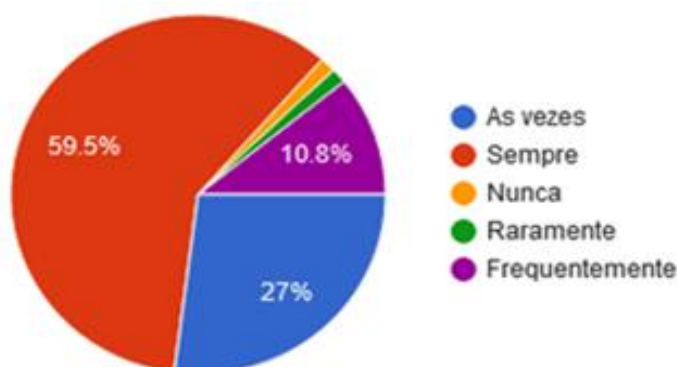


Fonte: elaborado pelo autor (2022).

É importante ressaltar que os Planos de Estudos Tutorados (PETs) foram o material oferecido pela Secretaria de Estado de Educação, onde não se levou em consideração diversidade de alunos do estado, todo o material teve que passar por adaptação dos professores, as adaptações foram feitas de acordo com a NEE, sendo algumas: ampliação dos textos e imagens, correções nos textos para facilitar a leitura ou até mesmo a substituição da leitura por imagens, essas são algumas das adaptações produzidas.

Já a Figura (05), nos traz informações sobre a percepção do professor acerca da falta de recursos didáticos, para 59,5% sempre faltam recursos e consideram ainda que essa ausência foi prejudicial e dificultou a inclusão dos alunos com NEE, somente para 1,4% dos entrevistados considerou que a falta de material didático não prejudicou a inclusão.

Figura 05: Disponibilidade de recursos didáticos para trabalhar com os alunos com NEE.



Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Para Nicola e Paniz (2016) a utilização dos recursos didáticos tem como função, favorecer que haja o desenvolvimento da aprendizagem, esses recursos são um meio para estimular, envolver e motivá-los, para que assim, haja uma melhor interpretação e compreensão.

Entretanto, foi possível perceber que não houve o emprego desses recursos pela maioria dos entrevistados, pois a secretaria de educação não disponibilizou nenhum recurso didático para a educação especializada. A disponibilização de material didático adaptado só foi possível porque alguns professores os adquiriram com recursos próprios. Tudo isso foi feito para tentar amenizar as perdas imensuráveis dos alunos com NEE no momento do ensino remoto.

A seguir, alguns relatos dos professores sobre a pergunta: "Como você no papel de professor de geografia exerceu a inclusão de seus alunos com necessidades educacionais especiais no regime ensino remoto? Explique".

“Como professora fiz o possível, adaptando materiais e enviando para os alunos, mas nem sempre deu certo porque não são todos os alunos que tinham internet e os pais também não tem formação adequada para ensinar seus filhos”.

A falta de internet e de formação adequada por parte dos pais foram mais uma barreira enfrentada pelos alunos com NEE no período de ensino remoto.

“Adapte todo conteúdo de acordo com o PDI da aluna. Mantive contato com a família e a aluna, através de ligações de vídeo e grupo de WhatsApp, no qual postava as aulas diariamente. Também fazia material concreto, postagem de vídeos, músicas, dicas e tudo que achei importante para seu desenvolvimento”.

Com o intuito de não deixar seus alunos desassistidos, os professores usaram todos os recursos que acharam interessantes e que contribuiriam com a aprendizagem de seus alunos, músicas e vídeos foram algumas dessas ferramentas utilizadas.

“Nesse momento o que nos uniu foi o acesso virtual como WhatsApp, celular, a tecnologia no momento foi o jeito de aproximar um do outro, tirando dúvidas que apareceram a respeito do conteúdo trabalhado, vídeos, opções de jogos que enviamos para família fazer com os alunos com necessidades especiais, foi o momento que intervimos totalmente com a família, para obtermos um bom resultado no ensino-aprendizagem, estimulando e mostrando o quanto ele é importante”.

Foi possível perceber por meio dos relatos dos professores, que mesmo com toda a limitação imposta, seja da falta de uma formação adequada, da falta de material, os professores tentaram desempenhar o seu papel de educador da melhor forma possível, tiveram que se reinventar e aprender a usar novas tecnologias, adquiriram equipamentos, contraíram dívidas monetárias, tudo para tentar entregar o melhor que podiam e fazer valer a inclusão dos alunos com NEE, já que o Estado não conseguiu de forma adequada suprir as necessidade dos alunos.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia do *Coronavírus*, foi responsável por trazer consideráveis mudanças para a nossa sociedade. Foram dois anos de ensino remoto, nos quais os alunos tiveram que utilizar dos meios tecnológicos para ter acesso a aulas e explicações de matérias. Ficou evidenciado após o término deste estudo que os docentes não receberam uma preparação adequada por parte do poder público para lidar com esse novo formato de ensino.

A falta de uma formação específica para lidar com as novas tecnologias e de promoção a inclusão, teve grande impacto nas aulas de geografia e na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, o que aumentou a defasagem na aprendizagem levando ao desestímulo dos alunos em participar das aulas.

Por fim, ficou evidente nas declarações dos professores de geografia, que, embora não tenham recebido o suporte adequado por parte do Estado, eles tentaram de todas as formas possíveis diminuir a distância entre eles e os seus alunos, tentando assim promover a inclusão e estimular os alunos a não desistirem das aulas.

7 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica / Secretária de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a Regulamentação da 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, 20 dez. 1999.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

BRASIL. Decreto Nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004 - DOU de 03/12/2004. <www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-006/2004/decreto/d5296.htm> acessado em 28 de abr de 2022.

BRASIL. Decreto Nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a regulamentação do art. 80 da lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 19 dez. 2005.

BRASIL. Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, DF, 2007b. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=153:legislacao&catid=98:par-plano-de-acoes-articuladas&Itemid=366>. Acesso em: 29 de abr de 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2008.

BRASIL. Decreto nº 72.425, de 3 de junho de 1973. Dispõe sobre a Criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 4/7/1973, Página 6426.

BRASIL. Lei Nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>> acessado em 23 de abr de 2022.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. acessado em 23 de abr de 2022.

BRASIL. Lei 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.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE). Brasília, DF: 2001. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. acessado em 23 de abr de 2022.

CNE/CEB - Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Câmara de Educação Básica – MEC/CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, 2007.

CALLAI, H. Copetti. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? São Paulo: Terra Livre, nº 16, 2001.

Censo Escolar, 2018. Disponível em < <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao.html>> acessado em 08 de mai de 2022

CNE/CEB - Resolução nº. 2 de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Brasília: MEC, 2007.

Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 Nº 43, de 13 de maio de 2020. Disponível em <<http://www.fazenda.mg.gov.br/coronavirus/instrumentos-normativos/deliberacoes-comite-extraordinario-covid-19/>> acessado em 08 de mai de 2022

Decreto 47891 de 20 de março de 2020 - Comitê Extraordinário COVID 19. Disponível em <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=47891&comp=&ano=2020>>. Acesso em: 24 de abr de 2022.

FUMEGALLI, R. C. de Á. - Inclusão escolar: O desafio de uma educação para todos? - Ijuí – RS, 2012 – Disponível em: <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/716/ritamonografia.pdf?sequence=1> acessado em 15 de abr de 2022.

HODGES, C; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. v. 2 (2020): Múltiplas Perspectivas para Fortalecer o Aprendizado.

LDBEN - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

MAIA, M. C.; MEIRELLES, F. S. Educação a Distância e o Ensino Superior no Brasil. 2003. Disponível em:<http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2003_Educacao_Distancia_Ensino_Superior_Marta_Maia.pdf>. Acesso em: 20 de mar 2022.

MONTOAN, M. T. E. Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MONTOAN, M. T. E. Caminhos pedagógicos da inclusão. São Paulo, Memnon Edições Científicas, 2001.

MEC-Ministério da Educação. Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade, 20013. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>> acesso em: 24 de abr de 2022.

Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº. 1 de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2002.

MUÑOZ, R. Artigo: A experiência internacional com os impactos da COVID-19 na educação. Organização das Nações Unidas - Brasil, 2020. Disponível em: < <https://nacoesunidas.org/artigo-a-experiencia-internacional-com-os-impactos-da-covid-19-na-educacao/>> Acesso em: 26 de abr de 2022.

NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. Infor, Inov. Form., Rev. NEaD-Unesp, São Paulo, v. 2, n. 1, p.355-381, 2016.

NUNES, Ivone, Barros. Noções de Educação a Distância Revista Educação a distância. Porto Alegre, INED, n. 4-5, abril de 1994.

ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, 2007. Disponível em <<https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>> acessado em 20 de abr de 2022.

ONU - Organização das Nações Unidas - Nota Técnica, 2020. Disponível em<<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-95-por-cento-das-criancas-fora-da-escola-na-america-latina-e-caribe>> acessado em 20 de abr de 2022.

PDE-Plano de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. Prova Brasil, 2007.

PESSOA, R. B. Um olhar sobre a trajetória da geografia escolar no Brasil e a visão dos alunos de ensino médio sobre a geografia atual. 2007. Dissertação de (Mestrado em Geografia), Universidade Federal da Paraíba, 2007.

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

PNE-Plano nacional de Educação 2011/2020. Disponível em: < <https://pne.mec.gov.br/>> acessado em 01 de mai de 2022.

Política Nacional de Educação Especial: Livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994. 66f. 1.

Política Nacional de Educação Especial: Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília: MEC/SEESP, 2003. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/pet/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>> acessado em 28 de abr de 2022.

SERAPIONI, M. Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração. Ciência e Saúde Coletiva. v. 5, p. 187-192, 2000.

Todos pela Educação. Nota técnica - Ensino a distância na educação básica frente à pandemia da covid-19. 2020. Disponível em: <<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/educacao-na-pandemia-ensino-a-distancia-da-importante-solucao-emergencial-mas-resposta-a-altura-exige-plano-para-volta-as-aulas/>> acessado em 28 de abr de 2022.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos ;e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

VESENTINI, J. W. O ensino de geografia no século XXI. Caderno prudentino de geografia: geografia e ensino, Presidente Prudente: AGB, n.17, p.05-19, 1995.

VIANNA, I. O. de. A. Metodologia do trabalho científico: um enfoque didático da produção científica. São Paulo: EPU, 2001.

VIEIRA, N. R. As questões das geografias do ensino superior e do ensino fundamental a partir da formação continuada do professor e das categorias lugar, paisagem, território e região: um estudo da diretoria regional de ensino de Marília- SP. 2007. 200 F. Tese (Doutorado em geografia). Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente- SP, 2007.