

O papel do professor de Geografia na construção de uma Educação Inclusiva: contribuições e vivências na Escola Menino Jesus em Riachão-PB

The role of the Geography teacher in the construction of Inclusive Education: contributions and experiences at Menino Jesus School in Riachão-PB

Rozanny Louise Torres Cunha¹
Juliana Nóbrega de Almeida²
Samara Anselmo de Albuquerque³
Ramon Santos Souza⁴

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo refletir o papel do professor de Geografia, sobretudo na construção de uma educação mais inclusiva, bem como destacar as contribuições e vivências na Escola Municipal de Ensino Fundamental Menino Jesus, localizada em Riachão-Paraíba. Além de evidenciar as dificuldades enfrentadas pelos professores de Geografia ao realizarem práticas de ensino que busque incluir todos os estudantes, em especial as Pessoas com Deficiência - PCD's e com Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD. Em termos metodológicos, nos embasamos nos pressupostos da pesquisa qualitativa, realizada mediante a revisão bibliográfica em materiais já publicados sobre a temática em estudo e a aplicação de dois formulários, criados através do *Google Forms*, tendo como sujeitos da pesquisa os professores de Geografia da instituição e o professor responsável pela sala AEE. Como principais resultados destacamos que os professores de Geografia não tiveram qualificação adequada no âmbito da formação inicial para a Educação Inclusiva, todavia identificamos que o município de Riachão-PB realiza algumas formações continuadas, ainda assim, estas são insuficientes para a variedade de situações que os professores vivenciam na sala de aula. Além disso, a Escola Menino Jesus apresenta uma diversidade de alunos que necessitam de inclusão,

¹ Graduada em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba-UEPB/CH. Membro do Grupo Pesquisa Saberes na Educação Geográfica - GPSEG/UEPB. Email: rozannylouise28@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-5900-6150>.

² Professora do Departamento de Geografia e do Programa de Pós Graduação em Formação de Professores da UEPB (Campina Grande-PB). Líder do Grupo Pesquisa Saberes na Educação Geográfica - GPSEG/UEPB. Membro da Rede Multidisciplinar de Estudos Inclusivos. Email: julianageo2020@servidor.uepb.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6360-8748>.

³ Graduada em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba- UEPB/CH. Especializando-se em Geografia Escolar pela Universidade do Rio Grande do Norte-UERN. Membro do Grupo Pesquisa Saberes na Educação Geográfica - GPSEG/UEPB. Email: samaraalbuquerque10@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4201-1010>.

⁴ Doutor e Mestre em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal da Paraíba - PPGG/UFPB. Professor substituto do curso de licenciatura plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba -UEPB/CH. Membro do Grupo Pesquisa Saberes na Educação Geográfica - GPSEG/UEPB. Email: ramonssouza93@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9501-8435>.

entre eles estudantes com deficiência física, TEA, TDHA, Dislexia, TOC, TOD, entre outras especificidades. Todavia, apesar das dificuldades para efetivação da Educação Inclusiva, a escola mencionada é referência de ensino, porquanto constatamos que os professores de Geografia utilizam adaptações e metodologias que permitem a todos os alunos uma aprendizagem mais significativa.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva; Geografia da Inclusão; Formação de professores.

Abstract

This research aims to reflect on the role of the Geography teacher, especially in the construction of a more inclusive education, as well as to highlight the contributions and experiences at the Menino Jesus Municipal Elementary School, located in Riachão-Paraíba. In addition to highlighting the difficulties faced by Geography teachers when carrying out teaching practices that seek to include all students, especially People with Disabilities - PCD's and with Global Developmental Disorder - GDD. In methodological terms, we based ourselves on the assumptions of qualitative research, carried out through a bibliographic review of materials already published on the subject under study and the application of two forms, created through Google Forms, having as research subjects the Geography teachers of the institution and the teacher responsible for the AEE room. As main results, we highlight that Geography teachers did not have adequate qualifications in the scope of the initial training for Inclusive Education, however, we identified that the municipality of Riachão-PB carries out some continuing training, even so, these are insufficient for the variety of situations that teachers experience in the classroom. In addition, Escola Menino Jesus has a diversity of students who require inclusion, among them students with physical disabilities, ASD, ADHD, Dyslexia, OCD, ODD, among other specificities. However, despite the difficulties in implementing Inclusive Education, the mentioned school is a reference for teaching, since we found that Geography teachers use adaptations and methodologies that allow all students to learn more meaningfully.

Keywords: Inclusive Education; Geography of Inclusion; Teacher Training

Introdução

A educação é capaz de transformar vidas e contribuir significativamente para a construção de um mundo melhor. Sendo assim, independentemente da idade, etnia, cor da pele e classe social, qualquer pessoa tem o direito de se educar e compreender o mundo que o envolve, de modo que, possa construir saberes e experienciar novos horizontes. Indubitavelmente não podemos deixar de fora do processo de educação nenhum estudante, sejam eles Pessoas com Deficiência – PCD, pessoas Neurotípicas, e/ou alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD.

Por isso, uma das preocupações dessa pesquisa é refletir sobre o papel do professor de Geografia, sobretudo na construção de uma educação mais inclusiva, dando ênfase aos alunos com TGD e PCD's, uma vez que, seja na sociedade ou no âmbito escolar, as dificuldades enfrentadas por essas pessoas são muitas vezes silenciadas por falta de conhecimento e pelos estereótipos negativos incorporados pela sociedade que desconhecem as particularidades das pessoas neurodiversas, reduzindo as capacidades e habilidades das TGD e PCD's.

Segundo Montoan (2006) a inclusão, sem sombra de dúvidas, vai além de somente matricular e inserir os estudantes TGD ou PCD's, no espaço escolar. Para isso as famílias, a sociedade e a escola devem lutar para que se efetive o direito fundamental da educação, seguindo o princípio da igualdade e equidade, tendo em vista que a Educação Inclusiva, não é apenas a ampliação do ensino para todos, mas a sensibilização e adaptação no sistema educacional, no qual alunos e professores são protagonistas de uma história de lutas e possibilidades educacionais transformadoras. Para isso ser concretizado é primordial garantir o acesso ao ensino em condições dignas, flexíveis e adaptadas, principalmente para os estudantes que necessitam de ações inclusivas mais efetivas, sejam em termos estruturais, patrimoniais, educacionais e avaliativos.

Diante disso, se materializa a Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Segundo o artigo 1º, essa normativa é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Sendo assim, a Educação Inclusiva segundo Pelosi (2000) é um direito e um dever que todos os alunos devem ter, de modo que, seja qual for sua deficiência e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento, os mesmos devem fazer parte da vida escolar, aprendendo, participando da comunidade e tendo oportunidades igualitárias.

Para isso ser uma realidade nas escolas, o papel do professor é crucial, mas infelizmente, em muitos casos, eles se deparam com uma formação inicial e continuada que padroniza os estudantes nas formas de ensinar e aprender e, portanto, pouco preocupada com os processos

inclusivos na educação. Infelizmente a Educação Inclusiva está andando a passos lentos, existindo um longo caminho para ser aprimorado pelas políticas educacionais que possuam como princípio educacional a inclusão como um ato revolucionário, capaz de promover justiça social. Em virtude disso, a formação do professor de Geografia deve incluir cada aluno como protagonista de um espaço e tempo individual e coletivo (ALMEIDA, 2024).

É imperioso destacar que, atualmente, a Educação Inclusiva vem sendo mais abordada nos debates, tanto pelos professores, como pelos familiares das crianças TGD e PCD's. Entretanto, muitos profissionais só se deparam com as dificuldades dessa educação quando estão em sala de aula, momento no qual percebem que não foram preparados para tal situação. A partir daí ele questiona: qual o seu papel diante do processo de uma Educação Inclusiva? E como ensinar Geografia para alunos diversos e plurais em sua identidade e formas de aprender? Para tanto, o professor de Geografia deve pensar e traçar estratégias metodológicas e avaliativas capazes de promover aprendizagem significativa para todos, sobretudo com TGD e PCD's.

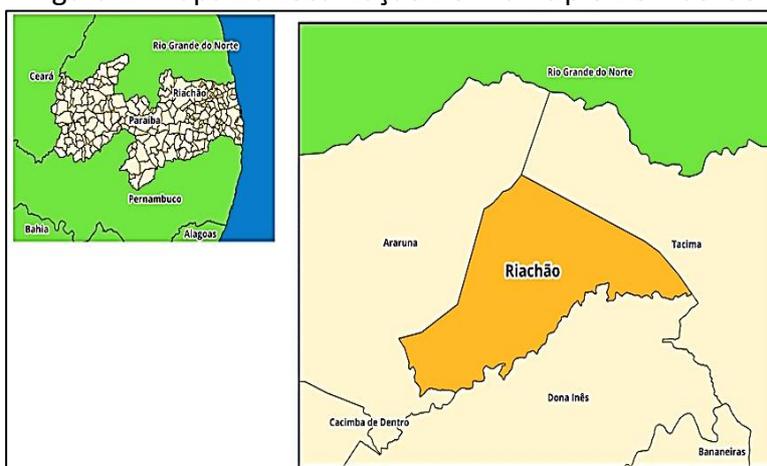
Destarte, precisamos construir outras reflexões importantes: existem lacunas na formação inicial e continuada dos professores? Ocorreu mudanças nas qualificações dos docentes após a garantia da Educação Inclusiva estabelecida por lei? Dessa maneira, buscando responder a essas indagações, nosso *locus* de estudo foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Menino Jesus, no município de Riachão - Paraíba. A partir disso, junto aos professores de Geografia e ao profissional do AEE (Atendimento Educacional Especializado) procuramos compreender as dificuldades enfrentadas por esses educadores na adoção de práticas inclusivas, bem como conhecer quais as vivências docentes, as metodologias de ensino e as adaptações que estão sendo realizadas nas aulas para atender aos estudantes com TGD e PCD's. Tudo isso a fim de tornar o ensino de Geografia mais inclusivo, empático e significativo.

Caracterização da área da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada no município de Riachão-PB, localizado na mesorregião do Agreste e na microrregião do Curimataú Oriental, estando distante cerca de 160 km da capital

paraibana João Pessoa. Outrossim, conforme a nova regionalização do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2017), Riachão está localizado na Região Geográfica Imediata de Guarabira e na Região Geográfica Intermediária de João Pessoa. Além disso, conforme o IBGE (2022) o município de Riachão tem uma população de 2.927 pessoas e uma área de 90 km², sendo uma cidade pequena no interior paraibano.

Figura 1: Mapa Da Localização Do Município De Riachão.



Fonte: IBGE, 2022.

Em especial o recorte pesquisado foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Menino Jesus, localizada na área urbana do município de Riachão-PB, a qual é administrada pelo poder municipal e oferta da Educação Infantil, 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, com funcionamento nos turnos da manhã e tarde. Englobando 371 alunos matriculados, dos quais 18 inscritos na sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Figura 2: Fachada da EMEF Menino Jesus.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

Em relação às questões de inclusão e acessibilidade, o espaço físico da escola e sua estrutura apresentam boas condições, tanto em termos de mobilidade quanto em conservação estrutural do prédio. Sendo composto por 12 salas de aula (todas climatizadas), sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), banheiros adequados para alunos com deficiência ou mobilidade reduzida. Além do mais, a escola tem a disponibilidade de alguns recursos digitais/tecnológicos, como aparelho de som, televisores, DVD, computadores, Datashow, impressoras e rede de internet via *wifi*.

Metodologia

É necessário um percurso metodológico para a elaboração de um estudo. Sendo assim, o desenvolvimento da metodologia do trabalho em questão se deu por meio de pesquisas bibliográficas do tipo qualitativa, a qual segundo Demo (1998) tem a intenção de perseguir faces menos formalizáveis dos fenômenos, ou seja os aspectos qualificativos da realidade, a fim de lhe atribuir qualidade. Além disso, para o embasamento teórico, realizamos leituras de artigos e documentos, que proporcionaram um maior conhecimento e entendimento do tema escolhido.

Para obtenção dos resultados e análise de dados, utilizamos formulários com perguntas semiestruturadas, criadas na plataforma *Google Forms*, que nos ajudassem a ter uma clareza a respeito da visão dos professores de Geografia em relação ao ensino inclusivo da disciplina e suas dificuldades em sala de aula, sobretudo, na Escola Menino Jesus do município de Riachão-PB. Também foi elaborado um formulário pelo *Google Forms*, direcionado ao professor da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com o propósito de saber como o especialista nessa área atua com essas crianças e esses adolescentes.

Como resultado obtivemos as respostas de 3 professores de Geografia do Ensino Fundamental séries finais (6º ao 9º ano), e a resposta do professor da sala AEE com a observação das suas práticas na sala, a partir das quais pudemos retratar e analisar a Educação Inclusiva e suas experiências em sala de aula.

Resultados e Discussões

Para ter conhecimento sobre as dificuldades e vivências enfrentadas pelos professores da escola Menino Jesus elaboramos dois formulários, através do *Google Forms*, um direcionado aos professores de Geografia, respondido por três profissionais, e outro específico, direcionado ao responsável pela sala AEE. Vale ressaltar que esse profissional é especializado e trabalha em parceria com os demais educadores.

A princípio, buscamos identificar o nível de formação de cada professor. Com isso, observamos que, em virtude da posição geográfica do município de Riachão-PB e facilidade de acesso, todos os professores que participaram da pesquisa fizeram sua graduação em Licenciatura Plena em Geografia na UEPB, *campus* Guarabira-PB e ministram aula em suas áreas de formação. Vale ainda destacar que eles não possuem qualquer especialização na área de inclusão e, sendo assim, o professor (A) afirmou não possuir nenhuma pós-graduação, o (B) se especializou em Gestão Escolar e o (C) possui especialização em Política Pública.

Nesse caminho, Melo e Sampaio (2007) afirmam que a formação de professores nos aspectos da Educação Inclusiva permanece como uma necessidade urgente, sendo imprescindível ajudá-los a vencerem as suas resistências à mudança. É importante garantir programas de treinamento para professores que abordem a inclusão diante das práticas de ensino na área da educação, tanto em serviço como em sua formação, uma vez que, por desconhecerem as necessidades dos educandos, muitos professores não sabem qual a melhor estratégia a ser adotada de acordo com as particularidades e o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Desse modo, levando em consideração a importância das discussões sobre a inclusão no meio educacional, perguntamos aos respondentes da pesquisa se a Secretaria de Educação do Município Riachão-PB promove formações continuadas ou reuniões relacionadas ao processo de efetivação de uma Educação Inclusiva na escola. E de maneira uníssona, todos os profissionais afirmaram que sim, porém, salientaram que determinadas capacitações ocorrem esporadicamente, o que prejudica o processo de inclusão, que precisa ser cada vez mais intensificado.

A partir disso, é importante frisar que a inclusão é uma reação aos valores da sociedade dominante e ao pluralismo, entendido como uma aceitação do outro e incorporação da diferença, sem conflito, sem confronto (MANTOAN, 2006). Deste modo, o conceito de inclusão não se resume apenas ao fato da pessoa com deficiência estar matriculada em uma escola regular, logo a escola inclusiva não deve ser entendida somente como aquela que recebe alunos TGD e PCD's, mas sim aquela que insere e acolhe a todos como parte ativa no processo de ensino e aprendizagem. Posto isso, Mantoan (2009) reafirma, para que a escola seja inclusiva, ela precisa oferecer aos alunos um ensino humano, empático e autônomo, com uma participação ativa nas tarefas escolares e um processo colaborativo.

Ademais, buscamos saber as possibilidades e desafios enfrentados por esses professores em suas vivências diárias com os TGD e PCD's. Para isso, perguntamos aos docentes quais dificuldades eles enfrentavam para desenvolver práticas de ensino junto aos alunos que apresentam alguma deficiência. E os pontos abordados por eles foram: o tempo em sala de aula e a quantidade elevada de alunos por turma, que dificulta o desenvolvimento de atividades adaptadas com o aluno que precisa de atendimento especializado, já que a maior parte da aula é voltada para conteúdos e atividades da turma regular. Sobre isso, o professor (A) respondeu:

Uma das principais dificuldades é proporcionar momentos juntos com os alunos, tendo em vista o número de alunos por turma. Tem turma com trinta alunos, sendo dois com algum transtorno, isso gera um grau de dificuldade ainda maior para o nosso trabalho cotidiano.

Reflexivos a essa questão, sinalizamos que a formação continuada em Geografia é necessária e precisa fazer parte do trabalho docente. Precisamos ressaltar que o professor de Geografia é aquele que explora em sala de aula fatos pertinentes ao modo de vida da humanidade, estudando o espaço geográfico e as modificações sociais e físicas das regiões.

Quanto a isto, Callai (2005) afirma que por meio da Geografia podemos encontrar uma maneira interessante de conhecer o mundo, de nos reconhecemos como cidadãos e de sermos agentes atuantes na construção do espaço em que vivemos. Assim, o ensino geográfico é de fundamental importância para compreender as relações humanas que ocorrem no mundo, por isso

a formação dos profissionais da educação, tanto a inicial como a continuada, precisa atender as necessidades da época e do público envolvido.

Adiante, buscando compreender as práticas docentes que vêm sendo desenvolvidas na escola Menino Jesus para tornar o ensino de Geografia mais inclusivo, perguntamos aos respondentes quais conteúdos geográficos eles já realizaram adaptações para melhorar o processo de ensino e aprendizagem e torná-los mais inclusivos. A partir disso, os educadores destacaram já ter realizado adaptações para trabalhar as seguintes temáticas: As regiões do Brasil, a cartografia temática e as categorias de análise da Geografia, como espaço, lugar, território, paisagem e região. Sob este prisma, é oportuno destacar as vivências do professor (B):

Ao abordar os conteúdos geográficos, busco na medida do possível, utilizar metodologias e recursos didáticos diversificados, de modo a possibilitar uma compreensão mais abrangente, por todos os alunos. Exemplo: Ao ensinar sobre as categorias de análise da geografia: paisagem, região, espaço geográfico, território e lugar, utilizo recursos midiáticos, mapas, música e jogos; e não realizo apenas, a exposição oral dos conceitos, mas exploro os recursos didáticos e utilizo uma metodologia dialogada com os estudantes.

Com isso, observamos que o ensino inclusivo de Geografia pode ser efetivado mediante a exploração das múltiplas linguagens e recursos alternativos. Além disso, os respondentes sinalizaram que a sala de aula se apresenta de forma muito diversificada, e que alguns alunos compreendem melhor a partir das imagens, outros da música, outros a partir de jogos, entre outros recursos. E por isso, é importante pensar na diversidade de adaptações, para assim, incluir a todos.

Ao afunilarmos uma reflexão sobre as perspectivas das adaptações das práticas docentes para melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TGD e PCD's, questionamos sobre os tipos de adaptações de conteúdos e metodologias que foram/são realizados na Escola Menino Jesus, para tornar o processo de inclusão mais significativo nas aulas de Geografia. Entre as adequações sinalizadas estão: ilustrações com cores variadas, uso de imagens para facilitar a compreensão do assunto abordado, utilização de materiais de diferentes texturas na confecção de mapas, produção e uso de maquetes. Além disso, o professor (B) pontua:

As adaptações de conteúdo sempre devem ser feitas, considerando as especificidades dos alunos. A forma como o conteúdo é abordado, a linguagem e a

metodologia procuro adaptar às características da turma. Na medida do possível, procuro desenvolver atividades práticas, que os alunos possam apreender visualizando, fazendo, participando...facilitando assim, a compreensão de conteúdos, que se forem abordados somente de forma expositiva, através da explicação oral, não atingirá a compreensão de todos da turma. Exemplo: Ao abordar noções de cartografia e representação do espaço, busco utilizar a produção de croqui pelos alunos, de maquetes para que entendam a noção de escala cartográfica na prática, entre outras atividades.

Outrossim, questionamos se os professores de Geografia da escola Menino Jesus realizam formas de avaliação adaptadas. Quanto a isso, os docentes afirmaram que sim e deram-nos alguns exemplos, a saber: o uso de ilustrações, a ampliação do tamanho das letras em textos para alunos com baixa visão, a utilização de jogos lúdicos com instrumento de avaliação, entre outras medidas, conforme a necessidade do aluno. Ainda sobre isso, o professor (B) ressalta que a inclusão é um grande desafio e que ainda não estão preparados para lidar com tanta diversidade, apontando a formação continuada como um elemento fundamental para essa qualificação. Segundo Santos, Albuquerque, Almeida (2022, p. 243):

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

Outras dificuldades apresentadas pelos docentes que participaram desta pesquisa foram a ausência de capacitação, a falta de parceria com as famílias, a carência de material de apoio adaptado e a falta de um suporte maior, como, por exemplo, um monitor especialista para dar orientações na elaboração de atividades adaptadas. Nesse contexto, perguntamos se eles sentiam muitas dificuldades em construir conhecimentos junto aos alunos com TGD e PCD's, e quanto a isso, apenas um professor respondeu que não, mas não justificou sua resposta. Os demais disseram que sim, novamente apontando a questão da falta de formação continuada, acarretando maior dificuldade no planejamento, na elaboração e na aplicação das atividades adaptadas.

Analisando as respostas, vemos que desenvolver uma Educação Inclusiva é desafiante, pois apesar de terem conhecimento específico na área de atuação, os professores não se sentem preparados para lidar com essa questão da inclusão, vez que falta uma qualificação especializada na área. E este problema, muitas vezes, vem desde os processos formativos acadêmicos no âmbito da formação inicial, em que tais questões aparecem de modo periférico, e quando aparecem.

Mas é importante ressaltar que nem todas as instituições de ensino colocam em prática uma Educação Inclusiva, que acolha de fato todos os alunos com TGD e PCD's, oferecendo o suporte necessário a eles. De acordo com Silva e Almeida (2014) a Educação Inclusiva abrange um discurso bem maior do que o da integração, exige uma transformação social urgente quanto à concepção do que é ser diferente, já que todos somos diferentes uns dos outros. É uma obrigação permitir aos alunos com TGD e PCD's, o convívio de forma igualitária em uma escola regular, permitindo seu desenvolvimento como parte integrante da sociedade.

Segundo Almeida (2024), diante desse cenário, os professores precisam possuir uma formação inicial e continuada, em que sejam convidados a adotarem uma postura mais inclusiva. Sendo esta uma forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem para os jovens escolares, que hoje estão de maneira mais efetiva nas salas de aulas, sejam alunos atípicos ou neurotípicos, que possuem deficiências, sejam elas: física, visual, auditiva e outras, ou Transtornos Globais do Desenvolvimento como: Transtorno do Espectro Autista –TEA, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade –TDAH, Transtorno Opositor Desafiador–TOD e outros.

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

Requer ainda considerar, que essa fragilidade na construção dos saberes a respeito da Educação Inclusiva foi confirmada quando questionamos aos professores, se na sua formação inicial tiveram alguma disciplina que enfatizasse a Educação Inclusiva. E todos os docentes responderam

que não tiveram na academia nenhuma matéria voltada para tal abordagem. Em especial, para evidenciar essa variável destacamos a seguinte narrativa:

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

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

Apesar disso, em consonância com as pesquisas que vem sendo desenvolvidas por Almeida (2024), Santos *et.al* (2022) e com base nos formulários analisados no presente estudo, reafirmamos que na própria formação inicial do curso de graduação de Geografia da UEPB, campus Guarabira-PB existe um grande déficit em relação à efetivação de uma Educação Inclusiva, o que acaba influenciando no decorrer da atuação prática em sala de aula desses futuros profissionais e na efetivação de ensino geográfico mais humano e empático.

A título de mais um exemplo, mediante a observação da grade curricular do respectivo curso de Geografia da UEPB, campus Guarabira-PB, observamos que o único período da graduação que tem algum tipo de disciplina voltada para a Educação Inclusiva é o último, no componente de Libras. Todavia, considerando o tempo hábil e a alta circulação de informações, o conteúdo e pesquisas sobre inclusão é ainda abordado de modo superficial, gerando lacunas e desafios na formação prática dos licenciandos, sobretudo, quanto à inclusão de TGD e PCD's.

À vista disso, sabendo que os profissionais não tiveram uma capacitação adequada em sua formação acadêmica e que se necessita de uma constante preparação em busca de meios para aperfeiçoar as práticas docentes, perguntamos se eles planejavam atividades pedagógicas avaliativas pensando nas singularidades dos alunos com TGD e PCD's e quais eram os recursos usados para estimular o ensino e aprendizagem desses alunos. Referente a isso, todos alegaram que sim e sinalizaram que utilizavam como recursos os materiais pedagógicos combinados com os meios tecnológicos, como a cartografia tátil, atividades com imagens, globo, mapa-múndi e livro didático.

Outrossim, o professor A enfatizou que conta com a sala AEE para dar suporte ao ensino desses alunos TGD e PCD's. E destacou o quanto é necessário a existência de um profissional especializado no âmbito escolar para dar suporte e orientação aos professores das turmas regulares, já que estes alunos frequentam os dois ambientes de ensino (sala AEE e sala regular).

Diante dessa prerrogativa, o Decreto n.º 7.611, de novembro de 2011, dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, definindo-o como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestados na forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes (BRASIL, 2011). Enfatiza que o AEE deve integrar a proposta pedagógica da escola, sendo que a União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino (Estados, Municípios e Distrito Federal), e demais instituições, a fim de ampliar a oferta do atendimento educacional aos alunos.

Nesse propósito, as Tecnologias Assistivas - TA é uma das formas relevantes de proporcionar inclusão na escola. Todavia, precisamos ter cuidados para não se restringir apenas à produção de artefatos ou materiais didáticos adaptados, mas também à aplicação de serviços, estratégias e práticas para a consolidação do ensino-aprendizagem, valorizando integração e inclusão dos estudantes que necessitam do AEE (CONTE *et. al*, 2017).

A partir disso, podemos frisar que a existência da sala AEE traz um grande suporte, tanto para os professores das salas regulares como para os alunos que precisam de um atendimento especializado, fazendo com que esses estudantes se sintam acolhidos dentro de suas limitações.

Dando continuidade ao formulário, perguntamos quais estratégias, atividades e metodologias os professores utilizavam na Educação Inclusiva. Como resultados destacamos:

Professor A: Atividades sensoriais, pois buscam através de propostas lúdicas estimular as ações sensoriais, a organização e a comunicação desses alunos.

Professor B: O uso dos meios tecnológicos.

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

No mais, questionamos aos professores se os processos formativos que tratam da inclusão deveriam ser ampliados na licenciatura, e se os mesmos sentiram a sua ausência em sua formação

inicial. Todos demonstraram ter consciência da importância da Educação Inclusiva em seu processo de formação enquanto professores de Geografia, e alegaram a necessidade de ocorrer uma reformulação na grade curricular dos cursos de licenciatura, para que os componentes curriculares voltados para essa área sejam implantados o mais breve possível e haja uma formação inicial considerável voltada à questão inclusiva, não só teoricamente, mas também prática.

Com isso, concluímos que os graduandos devem ter na universidade um maior preparo no que diz respeito à Educação Inclusiva, sendo essencial promover diálogos que traga à baila reflexões e socialização em torno dessa temática. Para tanto, extensões universitárias, minicursos, oficinas e a própria discussão em sala de aula nas disciplinas curriculares, sugerindo formas/estratégias para alcançar uma Educação Inclusiva, são maneiras capazes de trazer até a sala de aula a universalização da educação.

Nesta interface, seguindo os percursos metodológicos, o outro formulário foi aplicado junto ao professor da sala AEE. Iniciamos as perguntas buscando saber a sua formação e constatamos que o mesmo é graduado em Letras/Português na UEPB, *campus* Guarabira-PB, Pós-graduado em Administração Escolar, Psicopedagogia Institucional, Educação Especial e Neuropsicologia. Posto isso, comparando a área de especialização do docente da sala AEE com os demais docentes da escola Menino Jesus - Riachão-PB, vemos uma grande diferença. Visto que apenas o docente da sala AEE possui especializações voltadas para a área de inclusão. O ideal seria que todos os professores possuíssem capacitações voltadas para a área da Educação Inclusiva, porém a realidade é bem diferente.

Alguns professores afirmam não ter preparação adequada para lidar com os alunos que necessitam de um atendimento especializado e que necessitam do auxílio do profissional da sala AEE. Contudo, segundo Prieto (2006), os conhecimentos sobre o ensino de alunos com TGD e PCD's não podem ser de domínio apenas de alguns "especialistas", mas sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, sendo ideal que todos assim o tivessem.

Visto que a Educação Inclusiva na escola Menino Jesus não é uma escolha comum aos professores em termos de formação continuada, perguntamos o que motivou ao professor da sala

AEE a trabalhar com o atendimento educacional especializado. Posto isso, o mesmo enfatizou que sempre teve interesse e curiosidade nessa área, e quando surgiu a oportunidade de se especializar e trabalhar nesse ramo da educação, abraçou a causa.

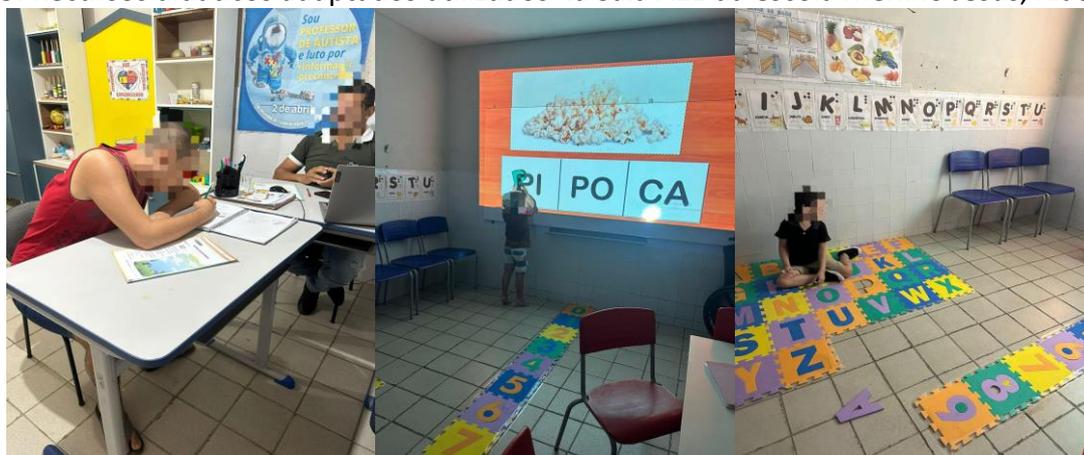
Posteriormente, procuramos saber quais os tipos de deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento eram atendidas na sala AEE da escola Menino Jesus, e entre eles estão: alunos com Autismo, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDHA, Dislexia, Paralisia Cerebral, Transtorno de Conduta, Transtorno do Desenvolvimento Motor, Transtorno Obsessivo compulsivo - TOC, Transtorno Específico do Desenvolvimento e Síndrome Neuroléptica Maligna.

Como se pode observar, são muitas as especificidades encontradas nos alunos da instituição e cada uma possui uma particularidade. Logo é necessário que os professores estejam em constante preparação, buscando meios para aperfeiçoar práticas docentes que sejam voltadas para a Educação Inclusiva. Razão pela qual devem analisar as diferentes necessidades demandadas nos processos de aprendizagem dos alunos, viabilizando atividades educativas que amparem o máximo possível as necessidades de todos os sujeitos incluídos na escola regular.

Nesse aspecto, foi perguntado como o docente analisa a especificidade de cada aluno, para saber qual a metodologia que irá adotar e quais recursos utiliza nesses atendimentos. Logo, o mesmo relatou que compreende as particularidades dos estudantes por meio do laudo médico e daí em diante procura trabalhar e atender as necessidades de cada aluno. Para isso, utiliza metodologias alternativas, como: recursos audiovisuais (bandinha rítmica), brinquedos, material didático pedagógico adaptado (alfabeto adaptado, tapete quebra-cabeça, jogos de memória), e outros materiais específicos para as demandas. Como pode ser visto na figura 3.

No mais, esclareceu que esses atendimentos acontecem uma vez na semana, no turno oposto às aulas regulares, e que após cada atendimento realiza anotações para acompanhar a evolução de cada discente. Com isso, concluímos que as salas AEE são necessárias para o processo de ensino e aprendizagem das PCD's e TGD, pois dispõem de recursos multifuncionais, didáticos e pedagógicos que facilitam o desenvolvimento escolar do aluno.

Figura 3: Recursos didáticos adaptados utilizados na Sala AEE da escola Menino Jesus, Riachão-PB.



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2023.

Nesse cenário, além da formação inicial e continuada dos professores de Geografia, é necessário que o educador utilize táticas que priorizem o ensino e aprendizagem, através de recursos didáticos que facilitem a compreensão dos conteúdos. Sabemos que por diversos fatores não é fácil a adoção desse tipo de conduta, não obstante faz-se necessário cada esforço empregado na educação dos sujeitos, sobretudo, os TGD e PCD's.

Por fim, o papel do educador é acolher cada aluno, independentemente de suas especificidades, e despertar em cada um o interesse pelo saber. O professor de Geografia, em especial, tem o compromisso de fazer com que seus discentes compreendam melhor o espaço onde vivem, e para isso, é essencial que sejam verdadeiros mediadores, facilitando a aprendizagem por meio de estratégias de ensino e motivando os aprendizes a participarem. Repetimos, essa tarefa não é fácil, considerando-se que exige tempo, planejamento, formação e dedicação, todavia é um passo fundamental para a efetivação da educação de qualidade e para a construção de uma sociedade mais humanitária e empática.

Considerações Finais

Trabalhar com Educação Inclusiva nada mais é que um caminho que busca compreender o aluno em suas individualidades. E para isso o professor deve ter uma prática docente adaptada às necessidades de aprendizagem dos estudantes, sendo um agente facilitador. Neste sentido, apesar

do avanço das políticas públicas, sobretudo, no quesito de implementação de práticas didáticas e pedagógicas que garantam a inclusão e aprendizagem de todos com TGD e PCD's, existe uma longa jornada. Enxergamos que os estudos quanto à Educação Inclusiva nas escolas, como também nas universidades, precisam ganhar mais força, com debates, por exemplo, que sejam capazes de conquistar um espaço merecido de destaque.

Sem dúvidas, temos um longo caminho a percorrer quando o assunto é uma Educação Inclusiva que de fato atenda a todos os alunos. Algumas problemáticas são: falta de infraestrutura adequada nas escolas, ausência de mecanismos facilitadores do ensinar e de novas metodologias, carência de especialização dos professores e lacunas em seu processo de formação. Estes são exemplos de barreiras existentes que precisam ser superadas na busca de levar os alunos, que necessitam de um atendimento educacional especializado, a interagir com o meio social e com as demais crianças. Para isso é fundamental fortalecer os valores individuais e ensinar as crianças e jovens a lidar com as barreiras do dia a dia.

Logo, com estes estudos identifica-se que os professores precisam ter uma formação inicial e continuada sólida que possibilite identificar e desenvolver as necessidades dos alunos, uma vez que a falta de conhecimento na área acaba impossibilitando que as práticas educacionais e pedagógicas atendam às particularidades de todos os alunos.

Assim destacamos a importância de um trabalho conjunto entre família, escola, professores e especialistas, que lidem com cada situação e busquem as melhores práticas para resolver as dificuldades enfrentadas pelos alunos com TGD e PCD's, que precisam de um atendimento especializado. Para tanto, é preponderante que as políticas públicas assegurem que a Educação Inclusiva seja posta em prática.

Com isso, sinalizamos nesta pesquisa que as escolas devem ter a inclusão como um de seus eixos formativos, preocupando-se com o aprendizado de alunos TGD e PCD's, promovendo ações escolares de conscientização dos mesmos no tocante à temática, tanto dos que necessitam de atendimento educacional especializado quanto dos demais. Ademais, a instituição precisa instruir

os seus estudantes a respeito de seus direitos e deveres enquanto cidadãos, deixando claro que nenhuma pessoa é invisível, seja na sociedade ou nas salas de aula.

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

Trazendo os conceitos e estudos para o nosso *locus* de pesquisa, a escola Menino Jesus, e analisando os aspectos da Educação Inclusiva na instituição de ensino, observamos que a estrutura física da escola possui instalações adequadas, oferece ações de acolhimento aos alunos TGD e PCD's e promove diálogos com as famílias dos alunos. Referente às atividades realizadas na sala AEE, são trabalhadas atividades voltadas para o desenvolvimento dos alunos, mas não sobre os conteúdos das disciplinas curriculares. Além disso, no *locus* da pesquisa, o professor da sala AEE da escola Menino Jesus é um profissional amplamente capacitado, que pode ser o fio condutor para que os professores regulares possam compreender as particularidades dos estudantes e desenvolver práticas de ensino significativas para a aprendizagem dos alunos com TGD e PCD's.

Quanto à análise dos demais professores das turmas regulares da escola Menino Jesus, observamos, com base nos dados da pesquisa, a existência de um déficit quanto à Educação Inclusiva e sinalizamos que precisa de avanços na formação inicial e continuada desses mestres. Infelizmente boa parte dos docentes das disciplinas curriculares não possuem conhecimentos didáticos pedagógicos adequados para saber como atender todos os alunos, tendo dificuldades para desenvolver os conhecimentos para as pessoas com TGD e PCD's. Essa falta de capacitação na área da inclusão é oriunda tanto das lacunas na academia na formação inicial, como pela falta de interesse em se especializar na área.

Por derradeiro, mas jamais com a intenção de esgotar a discussão, é necessário que ocorram mudanças urgentes na formação inicial dos docentes, cuja temática da Educação Inclusiva seja tratada com maior atenção. Uma sugestão seria utilizar as aulas de Metodologia de Ensino e

Estágio Curricular Supervisionado para promover pesquisas e debates aprofundados sobre o tema. Além da possibilidade de criação de novos componentes curriculares voltados para a Geografia da Inclusão.

Referências

ALMEIDA, J. N. de. Formação do professor de geografia e inclusão: um olhar a partir das lentes do estágio supervisionado curricular na UEPB. CONEDU - Formação de Professores (Vol.02) Campina Grande: Realize Editora, p. 960-974, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/106127>. Acesso em: 28 de abril de 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 28 de abril de 2024.

BRASIL. Lei no 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2015.. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 de abril de 2024.

CALLAI, H. C. Aprendendo ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7mpTx9mbrLG6Dd3FQhFqZYH/>. Acesso em: 28 de abril de 2024.

CONTE, E.; OURIQUE, M. L. H.; BASEGIO, A. Ca. Tecnologia assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade. **Educação em Revista**, v. 33, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xY3m8QFyHQwXzfXykFHYFHz/#>. Acesso em: 27 de agosto de 2024.

DEMO, P. Pesquisa qualitativa: busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Rev.latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/wSwfj7n6VCZJ4gShkMCFF9f/#>. Acesso em: 27 de agosto de 2024.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/riachao/panorama>. Acesso em: 29 de agosto de 2024.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias**, Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. In: Roberta GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Org). **Caminhos pedagógicos da Educação Especial**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. **Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84805803.pdf>. Acesso em: 29 de agosto de 2024.

MELO, A. de Ávila; SAMPAIO, A. C. F. Educação Inclusiva e Formação de Professores de Geografia: primeiras notas. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 8, n. 24, p. 124–130, 2007. DOI: 10.14393/RCG82415622. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15622>. Acesso em: 29 abr. 2024.

PELOSI, M. B. A comunicação alternativa e ampliada nas escolas do Rio de Janeiro: Formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades especiais. Dissertação de Mestrado em Educação defendida na Universidade do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 213f, 2000.

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

SANTOS, V. T. A.; ALBUQUERQUE, S. A.; ALMEIDA, J. N. A formação do professor de Geografia e a inclusão: tessituras sobre o papel da universidade na construção de um saber/ fazer geográfico mais humano e empático Geografia da inclusão. In: SANTOS, F. K. S; BOTÊNHO, L. A. V; SANTOS, M. F. (Org) **Educação geográfica, cultura escolar e inovação para além dos "muros"**. Recife-PE: Edições Legep/UFPE, 2022, p. 240-253. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/1147022/4179590/E-book_VI+EPEG+Atualizado1.pdf/dd1b03f9-7967-4f27-86b2-fec4a1a3892a?version=1.0. Acesso em: 28 de abril de 2024.

SIEMS, M. E. R. **Educação especial em tempos de Educação Inclusiva: identidade docente em questão**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 194.

SILVA, F. F. da. ALMEIDA, J. N. de. Ensino de Geografia e os seus desafios na Educação Inclusiva: respeitando as diferenças. Anais I CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/7215>. Acesso em: 28 de abril de 2024.