



ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA DO CAMPO, EM CAMETÁ, PARÁ

SILVA, Jhon Leno Figueiredo da ¹
MARTINS, Kevem Marcel da Silva ²
FURTADO, Brenda da Silva ³
GAMA, Joiciele de Sousa ⁴
SANTOS, Maria de Jesus Américo dos ⁵
ARNAUD, Mário Júnior de Carvalho ⁶

RESUMO: O presente trabalho é resultado das observações do Projeto PIBID Educação do campo (ciências) e Geografia onde emerge a temática da educação inclusiva nas aulas de Geografia na escola do Campo. Ele teve como objetivo principal contribuir a partir do Projeto Interdisciplinar Ciências e Geografia (PIBID/UFGA) na aplicação de metodologias para auxílio nas aulas de Geografia, com atenção voltada aos estudantes com deficiência. Elaboramos essa proposta a partir do desafio da formação continuada de Professores de Geografia em Escola do campo, tendo em vista pensar formas de minimizar as dificuldades no atendimento na sala do AEE na escola Municipal Demóstenes Ranieri, lócus do Projeto PIBID. A metodologia se constitui no levantamento da bibliografia pertinente, na observação das aulas de Geografia e no atendimento aos alunos com deficiência. Depois, propomos a construção de oficinas que delimitam uma proposta mais pertinente no processo de ensino, a fim de atenuar paulatinamente no processo de aprendizagem em alguns conteúdos/aulas da disciplina. Assim, analisamos como foi posto o desafio da educação Inclusiva em desenvolver uma metodologia de ensino nas aulas de Geografia focada no aluno com deficiência e onde diretores, coordenadores, professores e profissionais especializados estejam alinhados em buscar estratégias e soluções pedagógicas para atender ao processo de ensino e aprendizagem e no atendimento aos alunos com necessidade especiais.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID; AEE; Geografia

1 INTRODUÇÃO

Os saberes escolares estão no campo de discussão dentro das disciplinas exigindo práticas interdisciplinares e transdisciplinares, ou simplesmente aquisição

¹ Graduando em Geografia (Licenciatura), Bolsista PIBID, UFGA, Campus de Cametá, figueiredojhonleno@gmail.com

² Graduando em Geografia (Licenciatura), Bolsista PIBID, UFGA, Campus de Cametá, marcelmartins100@gmail.com

³ Graduanda em Geografia (Licenciatura), Bolsista PIBID, UFGA, Campus de Cametá, brenda.furtado@cameta.ufpa.br

⁴ Graduanda em Geografia (Licenciatura), Bolsista PIBID, UFGA, Campus de Cametá, joicielesouza18@gmail.com

⁵ Graduanda em Geografia (Licenciatura), Bolsista PIBID, UFGA, Campus de Cametá, mariadejesusamerico216@gmail.com

⁶ Geógrafo, Doutor em Geografia. Docente do Curso de Geografia (UFGA), Coordenador PIBID área Geografia, UFGA, Campus de Cametá, marioarnaud@ufpa.br

de conhecimentos que fogem as áreas disciplinares. Na geografia só muito recentemente temáticas que adentram na educação inclusiva começaram a ser pesquisadas na Geografia e no contexto escolar, a exigência ao atendimento a essa demanda dos estudantes com deficiência. No contexto de uma escola do campo, essa exigência fica mais evidente e complexa, diante das condições físicas e humanas desses espaços escolares.

As observações do Projeto PIBID Educação do campo (ciências) e Geografia sobre educação inclusiva foram imediatas considerando que a escola Municipal Demóstenes Ranieri, lócus do Projeto, é pequena e detectou-se logo a problemática nas aulas de Geografia e Ciências. Por isso, objetivamos neste trabalho contribuir na aplicação de metodologias para auxílio nas aulas de Geografia, com atenção voltada aos estudantes com deficiência. Pensamos na formação continuada (nossa e do Professor de Geografia) com o apoio da docente responsável pela sala do AEE, como forma de minimizar as dificuldades nesse atendimento com os conteúdos geográficos.

Nesse sentido, apresentamos no trabalho a metodologia amparada no levantamento bibliográfico sobre ensino de geografia e educação inclusiva, além da observação das aulas de Geografia e análise de possibilidades no atendimento aos alunos com deficiência. Nos resultados e discussões, propomos a construção de oficinas em relação aos conteúdos geográficos adequadas ao processo de aprendizagem dos alunos com deficiência. Fizemos também um cuidadoso relato das observações e análises nessas aulas de geografia, bem como a identificação das principais problemáticas para pensar as ações e estratégias soluções pedagógicas para atender ao processo de ensino e aprendizagem no atendimento aos alunos especiais.

2 METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho perpassou pela busca de bibliografias sobre Ensino de Geografia e Educação Inclusiva, como livros e artigos em revistas e periódicos, para entendermos basicamente o tema. Fizemos observações e análises sobre as aulas de Geografia e as formas pedagógicas de atendimento aos estudantes com deficiência na Escola Demóstenes Ranieri, no período de agosto a dezembro de 2024. Após a análise e observações pensamos na proposição de

formas para amenizar as ausências de um trabalho pedagógico mais efetivo diante dos alunos especiais. Fizemos ações práticas nas avaliações dos alunos, em contato direto com alunos com deficiência, junto a professora do AEE. Como proposta futura, planejamos uma oficina que potencialmente poderá ser usada para tema específico do ciclo hidrológico, no 9º ano.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como contribuição as discussões e como parte dos resultados deste trabalho, pontuamos alguns elementos: o ensino de Geografia na atualidade; as experiências vividas nas aulas de Geografia em relação à compreensão/necessidade da educação inclusiva numa escola do campo, a partir da experiência do PIBID Educação do Campo e Geografia na UFPA, Campus de Cametá, e pensar formas de amenizar a ausência de instrumentos pedagógicos adequados a educação inclusiva a partir de oficinas e atividades dentro do próprio PIBID, em nossa atuação.

O ensino de Geografia na atualidade convive com diversas exigências devido estar num lugar que não é mais só o da Geografia, o ensino escolar. Podemos pontuar como elemento crucial dessa afirmação encontra na escola o seu lócus de diversidade. Pensamos que a educação inclusiva, nesse âmbito, pressupõe um grande desafio, ao passo que também exige um leque grande de preparo do docente para tal. A convivência em um mundo tão diverso, pontuados por Cavalcanti (2005) no que tange a urbanização, o desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, a globalização e o multiculturalismo, constroem características relevantes para entender a escola e o próprio mundo.

Esses aspectos do mundo contemporâneo, revelam transformações que são mais do que simples mudanças de fatos e processos econômicos: o contexto atual é na verdade o de uma nova cultura, de novos processos de identidades, de um novo espaço, enfim uma espacialidade que é bastante complexa e que requer mais atenção dos professores de Geografia (Cavalcanti, 2005).

Segundo Cavalcanti:

Esse entendimento leva a voltar o ensino de geografia para um processo de apropriação cultural específico, para a formação de um modo particular de pensar e de ver a realidade, um modo geográfico, com base no desenvolvimento de conceitos geográficos

como ferramentas desse pensamento espacial (Cavalcanti, 2005, p.200).

Além desses aspectos, pensamos como Lopes e Pontuschka (2015), onde defendem que existe um saber escolar ou saberes da docência que marcam a descoberta da prática do professor e negam o saber tradicional, aquele oriundo de uma simplória relação de Saberes da Universidade para a Escola, em relação a formação de professores de Geografia. Os saberes da docência, permitem ou deveriam permitir uma aproximação colaborativa, pois só os saberes acadêmicos não garantem o ensino e aprendizagem dos alunos.

Assim,

É preciso, então, que o professor aguace bastante a sensibilidade para captar os significados que os alunos dão aos conceitos científicos que são trabalhados no ensino. Isso significa a afirmação e a negação, ao mesmo tempo, dos dois níveis de conhecimento (o cotidiano e o científico) na construção do conhecimento, tendo, contudo, como referência imediata, durante todo o processo, o saber cotidiano do aluno (Cavalcanti, 2005, p. 201).

A geografia enquanto disciplina escolar numa escola do campo, a partir das práticas docentes, incluem ou excluem o aluno com alguma deficiência? A escola supre as necessidades dos professores e professoras, dentre eles os da disciplina geografia? Como se dá a problemática da inclusão na escola do campo?

Passamos a questionar se nas aulas de Geografia e no conjunto da escola do campo, qual o ideal de inclusão e a experiência de inclusão vivida? A prática do professor se permeou pelo paralelismo curricular, portanto, uma prática exclusiva ou inclusiva? (MESQUITA, ROCHA, 2017).

A escola municipal Demóstenes Ranieri possui mais de 200 alunos. Abaixo demonstramos o número de estudantes que recebem atendimento especial e os que ainda não recebem efetivamente por falta de laudo médico.

Quadro 1 – Estudantes do AEE na E.M.E.F Demóstenes Ranieri/Cametá-Pará

ESTUDANTES ATENDIDOS NO AEE			
Turma/Ano	Número de alunos ⁷	Tipo de deficiência	Alunos sem laudo ⁸
6º ano	2	Def. Intelectual (D.I);	8 alunos. Desses, 6

⁷ Alunos que já possuem Laudo médico.

⁸ Alunos sem laudo, mas já com uma pré indicação de necessidade de atendimento identificados pela escola.

		Def. Visual (D.V)	estão envolvidos em ações inclusivas, mesmo sem laudo.
7º ano	1	Def. Auditiva (D.A)	
8º ano	-	-	
9º ano	2	Def. Intelectual (D.I); Def. Auditiva (D.A)	

Fonte: PIBID Cametá, 2023.

Mesmo no espaço escolar, local privilegiado para ocorrência da implementação de uma educação mais inclusiva notamos que há uma condição complexa para ocorrer o atendimento aos alunos que necessitam de atenção e cuidados devido a alguma deficiência. Vejamos:

Não negamos que temos uma escola assentada historicamente em práticas de seletividade, classificação e homogeneização. Contudo, precisamos analisar a prática no contexto da inclusão a partir de perspectivas outras que nos ajudem a identificar os avanços, ainda que sutis, sem desconsiderar os diferentes condicionantes que se impõem ao *fazer* dos professores (Mesquita, Rocha, 2017, p. 348).

Concretamente, na E.M.E.F Demóstenes Ranieri constatamos problemas recorrentes nas aulas de Geografia em relação a educação inclusiva. Vimos que uma das principais dificuldades das escolas citadinas, é como atender e desenvolver alunos com algum grau de especificidade necessária. Na escola do campo essa dificuldade se torna muito mais elevada, por muitas especificidades de deficiência não serem diagnosticadas e receberem o acompanhamento escolar compatível. Observamos no ensino da disciplina geografia onde a mesma contempla grandes possibilidades na temática da inclusão, na escola Demóstenes Ranieri ela é trabalhada apenas de forma expositiva, deixando de lado, toda e qualquer outra forma de desenvolver o conteúdo relevante a essa área do conhecimento de forma mais articulada a atender aos objetivos daqueles conteúdos com as especificidades de cada aluno que necessita de atendimento.

Vimos que cada aula em que o professor deixou de conferir as atividades de um aluno, em que não desenvolveu um conteúdo o qual foi trabalhado deixa os alunos distantes de uma igualdade de desenvolvimento de ensino, impossibilitando desenvolver suas habilidades cognitivas, por não serem estimuladas, de formas compatíveis com a qual a sua deficiência exige.

Ademais, a educação inclusiva nas escolas do campo enfrentam historicamente uma série de desafios e dificuldades, as quais sejam: falta de

infraestrutura adequada para atendimento; ausência de recursos materiais suficientes para atender as necessidades dos alunos com deficiência; o desafio da formação de professores que no caso da escola, não receberam a capacitação necessária para lidar com essas questões.

Segundo a professora da sala do AEE:

A reforma da escola não abarcou o atendimento aos alunos do AEE. Não temos material adequado e suficiente. É necessário mais docentes na área da Educação inclusiva, pois, os casos são diversos e bem desafiantes. Temos deficiência auditiva, intelectual, visão, TDH, e possibilidades de diversos graus de autismo. Não temos como fazer um atendimento suficiente com essas dificuldades (professora AEE, E.M.E.F Demóstenes Ranieri, 2023).

Assim, vimos que as escolas do campo não têm o devido olhar de uma política pública voltada as mesmas, no qual acarreta o comprometimento de uma educação inclusiva qualificada e na E.M.E.F. Demóstenes Ranieri não é diferente, as dificuldades são maiores, como vimos tanto para o corpo docente quando para os discentes, especificamente os alunos da educação inclusiva, o qual nos coloca em uma posição crítica e reflexiva.

Nesse sentido, os aspectos postos como identificadores do denominado “fracasso” da educação inclusiva revelam, na verdade, a cristalização de práticas ainda assentadas em perspectivas homogeneizadoras e tradicionais de desencadear o processo de ensino, assim como a falta de estrutura, de formação e de suporte pedagógico para a garantia da inclusão de alunos com deficiência. Portanto, se não houve alteração de práticas, mas apenas a inserção do aluno em situação de deficiência na classe comum, a prática não pode ser considerada como fracassada, mas como reveladora de que essa estrutura e organização da escola não são suficientes para possibilitar aprendizado e desenvolvimento aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (Mesquita, Rocha, 2017, p. 348-349).

No entanto, apesar de ter uma professora exclusiva para o atendimento educacional especializado (AEE), a mesma não atende toda a demanda pois a escola possui quadros de alunos matriculados com deficiências. Além disso, a escola não possui ambiente adequado para esses alunos que necessitam de cuidados especiais. Dessa forma, o professor de geografia tem enfrentado dificuldades em atendê-los, pois precisam de um olhar mais atento e específico.

Para superar as dificuldades identificadas nas práticas (docentes), Cavalcanti (2012) diz que é um princípio da formação docente, da problematização da

geografia escolar, definindo-a como eixo de formação, transversal; para compreender as diferentes especialidades da ciência geográfica (Cavalcanti, 2012, p.103). soma-se a isso, as especialidades e saberes escolares, muitas vezes não compreendidos ou ausentes da formação na academia e ainda enquanto professores da rede pública. Afinal, quem foi preparado pra isso para a educação inclusiva, as escolas públicas?

No cotidiano da presença do PIBID na escola, notamos as mais variadas atividades que tiveram acompanhamento, como no dia da realização da prova da olimpíada cametaense de matemática (OCM), 2ª fase - nível 4, no ano de 2023. Um aluno com deficiência visual não conseguiu ler a prova, pois o “exame” não estava adaptado para o mesmo, levando-o a desclassificação da próxima fase. No mesmo ano, no segundo semestre, em uma das avaliações de geografia o mesmo aluno apresentou dificuldade, tendo o mesmo problema anterior, assim precisando de um atendimento específico com a professora do AEE.

Na execução do PIBID, vimos alunos com deficiência auditiva, baixa visão, TDH. Estes ainda enfrentam dificuldades dentro de sala de aula junto ao professor de Geografia e nas demais disciplinas. Junto ao aluno com deficiência auditiva observou-se durante as aulas que não se tinha interação entre aluno/professor, pois não se envolvia nas atividades, não escrevia, não se observando nenhum contato ou metodologia específica com o mesmo, refletindo comportamento retraído do discente.

O professor de geografia, como exemplo de um dia de aula comum, elaborou uma atividade dinâmica, na sala do 6º ano em que os alunos tinham que ler sobre os conceitos geográficos e encontrar no caça-palavras as respostas, o aluno portador da deficiência não conseguiu entender a dinâmica da atividade, deixando a mesma sem resolver.

Portanto, observamos que ficaram lacunas no atendimento aos alunos, na estrutura da escola para tal, bem como na formação do professor de Geografia, na ausência de formação na educação inclusiva na grade curricular dos cursos de licenciatura em Geografia.

A partir das observações da realidade do atendimento aos alunos especiais na escola Demóstenes Ranieri, vimos a possibilidade de uma oficina no 9º ano como objetivo de desenvolver uma aula dinâmica para alunos com baixa visão e surdez,

fazendo uso de recursos audiovisuais e construção de uma maquete. O conteúdo seria o ciclo hidrológico, compreendendo brevemente a dinâmica da água (escassez e problemáticas) no Brasil e no mundo. Nas atividades, pensou-se em um planejamento em conjunto com a Professora do AEE, o professor de Geografia e os Pibidianos. Além disso, previmos o planejamento prévio com os professores; utilização de recursos didáticos e tecnológicos como, livros paradidáticos, projetor data show, textos xerocopiados, maquete, garrafa pet, água, quadro, computador.

Propomos na oficina o estudo do meio na própria escola, pesquisa na internet e material audiovisual. No conteúdo, pensamos dois momentos: o primeiro, a partir de uma aula delimitada com o objeto do conhecimento “Ciclo Hidrológico” tendo como base as competências: (EF06GE04) Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural, reconhecendo os principais componentes da morfologia das bacias e das redes hidrográficas e a sua localização no modelado da superfície terrestre e da cobertura vegetal, e (EF06GE11) Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físicos-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.

Na execução da oficina, buscaremos apresentar brevemente a questão da água no planeta e sua distribuição; num segundo momento, o foco será o de visualizar dois vídeos com o enfoque no ciclo hidrológico e a dinâmica da água no espaço brasileiro, tendo em vista que um dos alunos tinha deficiência auditiva, por isso, portanto o recurso visual instrutivo e animado. Como último momento buscando acompanhar o público de alunos especiais, nos dois momentos finais, objetivando alcançar um melhor aprendizado com os aspectos cognitivos, e assim, partir para o aspecto manual e construtivo da oficina.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos grandes desafios em pensar propostas e implementá-las, na educação inclusiva, passa pelo conhecimento das especificidades do alunado, uma das ferramentas principais do Projeto Interdisciplinar Ciências e Geografia (PIBID/UFGA), consiste na possibilidade dos graduandos viverem a realidade da escola do campo, no dia a dia, dialogando com vivências acadêmicas que estão em constante fase de atualização, desenvolvimento e construção de metodologias para

abordar e construir aulas mais interativas, de plural conectividade com as especificidades dos mais variados alunos presentes na sala de aula.

O subprojeto, fortalece a formação dos futuros docentes e promove uma troca de ações que envolve experiências, conhecimento dos alunos, das condições da escola por parte dos professores supervisores do projeto (professor atuante na escola), com as práticas trazidas pelos pibidianos, e construídas em conjunto, tendo por base esses múltiplos fatores de fortalecimento do processo de inclusão na escola do campo, em face de inclusão, ser resultado de esforço conjunto, para que os mais variados sujeitos da educação possam construir juntos um presente de igualdade, respeito, companheirismo, dignidade e um futuro de sujeitos sociais mais ativos na busca de uma nova mentalidade social, onde a palavra inclusão, não represente um esforço do sistema educacional para aceitar determinados alunos e a sociedade por consequência, mas uma fase de igual construção onde a escola, é lugar de aprender, com todos os seus entes pensantes na sua singularidade.

A geografia, busca dialogar e construir o entendimento sobre o mundo, porém, para dialogar sobre o mundo é necessário conhecê-lo, e na escola do campo o mundo da inclusão, precisa ser constantemente trabalhado por meios e materiais mais próximos das individualidades dos alunos, necessitando o corpo docente construir seus meios e suas ferramentas para fazer das aulas uma constante experiência de aprendizado para o conjunto total da sala e não da parcela. O subprojeto, é a estrutura de conexão entre os professores e seu desejo de deixar as aulas mais próximas de todos os alunos e a dificuldade de realizar essa ação.

5 AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES), por meio e bolsas PIBID aos Projetos institucionais da UPFA.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, L. S. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

CAVALCANTI, L. S. **O ensino de Geografia na escola.** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

LOPES, Claudivan Sanches, PONTUSCHKA, Nídia Nacib. O conhecimento pedagógico do conteúdo na prática profissional de professores de geografia. **GEOUSP Espaço e Tempo** (Online), [S. l.], v. 19, n. 1, p. 76–92, 2015.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo; ROCHA, Genylton Odilon Rego. Elementos de inclusividade e cultura escolar: outras perspectivas para a análise de uma prática curricular inclusiva. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.2, p. 345 – 375 abr./jun.2017 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.