



II CINTEDI
II CONGRESSO INTERNACIONAL DE
EDUCAÇÃO INCLUSIVA
II Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva

16 a 18
NOVEMBRO
2016
LOCAL DO EVENTO
CENTRO DE CONVENÇÕES
RAYMUNDO ASFORA
GARDEN HOTEL
CAMPINA GRANDE-PB

HIATOS E CONSONÂNCIAS DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA INCLUSIVA

Josélia Carvalho de Araújo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
joseliacarvalho@gmail.com

Moacir Vieira da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
moacirvs31@hotmail.com

Resumo do artigo: O ambiente escolar é, em sua essência, diverso. Inúmeros pensamentos, posturas, modos de ver, vivenciar e experimentar os saberes sistematizados; diferentes ritmos e formas de absorção dos conhecimentos. Em meio a esse espaço amplo e mútuo, é necessário garantir que o processo de ensino e aprendizagem seja significativo a todos os sujeitos, independente de sua condição cognitiva; é preciso efetuar uma educação inclusiva, ou seja, uma prática educacional que abarque todas as crianças, adolescentes e jovens, sem distinção, apoiando-as em suas demandas e necessidades educacionais. Diante dos apontamentos expostos, o presente trabalho visa, a partir de uma parceria que se firma entre universidade e a escola, por meio do estágio supervisionado em Geografia, a investigar de que forma a educação geográfica é inclusiva, diante da prática docente efetivada em sala de aula. Os aportes teóricos que dão base às discussões são os conceitos educação geográfica, educação inclusiva e prática docente. O contexto real a partir do qual o trabalho ora se apresenta são os professores de apoio pedagógico e o professor de geografia da Escola Estadual Professor José de Freitas Nobre, localizada na cidade de Mossoró, Rio Grande do Norte. Metodologicamente, foram adotados os seguintes procedimentos: primeiramente, a observação do ambiente e das práticas escolares inclusivas desenvolvidas na escola citada; posteriormente, entrevistas com os profissionais de apoio pedagógico e com o professor de geografia. Como resultados, aponta-se que a educação geográfica inclusiva posta em prática nessa instituição de ensino não ocorre de maneira coerente ao que se compreende por educação inclusiva, existindo um discurso e uma prática divergentes entre os sujeitos observados/analizados.

Palavras-chave: Educação geográfica, educação inclusiva, prática docente.

INTRODUÇÃO

Inquietou-nos o fato de sabermos que é comum a presença alunos com Necessidades Especiais Educacionais (NEE) nas escolas, sem um adequado Atendimento Educacional Especializado (AEE). Escolhemos então uma escola em particular para procedermos à investigação que resultou no trabalho ora exposto, dado que a Escola Estadual Professor José de Freitas Nobre está inserida na parceria de Estágio Supervisionado Obrigatório do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), instituição que oferece formação de docentes do ensino de geografia para a cidade de Mossoró e sua região de influência. E assim, dessa parceria entre universidade e escola, tanto resulta uma cooperação no sentido da formação do graduando em geografia, quanto da pesquisa como prática facultada aos graduandos, contribuindo ainda para a renovação do profissional já atuante no mercado de trabalho.

Nosso objetivo foi investigar de que forma a educação geográfica era ou não inclusiva sob a perspectiva da prática docente, como parte da parceria que se estabelece entre a universidade e a escola por ocasião do Estágio Supervisionado Obrigatório supracitado, e assim contribuir tanto para uma adequada formação dos futuros docentes quanto para a renovação dos professores da educação geográfica que já atuam no mercado de trabalho.

Com vistas ao início do processo de investigação, veio-nos a observação, pela qual já detectamos a presença de alguns alunos com NEE, mas sem ainda sabermos especificamente suas condições. O segundo passo foi procedermos a entrevistas junto aos profissionais de apoio pedagógico, conversando com três profissionais, em momentos privados, com o fim de compararmos posturas e práticas diferenciadas, o que resultou, ora em respostas semelhantes, ora discordantes. Isto porque, o processo de inclusão de alunos com NEE, além do peso que a formação acadêmica do profissional possibilita, depende também de uma postura profissional no sentido de envolvimento com a causa do aluno.

Por fim, o terceiro passo da investigação, que se desenvolveu junto a um professor de geografia, colaborador do Estágio Supervisionado Obrigatório do Curso de Licenciatura em Geografia, dado que nosso foco é a educação geográfica inclusiva, por meio de entrevista. Da entrevista com o docente do ensino de geografia, também identificamos semelhanças e diferenças entre o discurso do seu fazer docente na inclusão de alunos com NEE, por ocasião das suas aulas e o discurso do pessoal de apoio pedagógico. Esse quadro aponta que não há uma linguagem comum, na escola, no sentido do atendimento às necessidades de inclusão dos alunos.



Tendo presente que o nosso objetivo era investigar de que forma a educação geográfica era ou não inclusiva sob a perspectiva da prática docente, e com base na análise do discurso, estes foram os meandros pelos quais percorremos cujos resultados apresentamos a seguir. Mas já podemos antecipar que a prática docente inclusiva no ensino de geografia, na referida escola campo da investigação é um tanto confusa, quiçá, inadequada e pouco eficaz, se considerarmos que o efetivo sujeito do processo de ensino e aprendizagem deve ser o aluno, e que a inclusão, no processo de ensino e aprendizagem, deve ser do aluno. Em outras palavras, este aluno quem deve ser incluído, tomar parte no processo, ser efetivo sujeito dele. E isto só se faz por meio de adequações metodológicas que o inclua adequadamente, e não precariamente, que já é sua condição. Entendemos que tentar o professor incluir precariamente o aluno com NEE apenas reforça a sua condição, não resultando em uma aprendizagem favorável. Identificamos ainda um descompasso entre adequações feitas entre o desenvolvimento das aulas e o processo de avaliação da aprendizagem.

O APRENDER E O FAZER DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Entendemos que, na prática docente da educação geográfica na atualidade, considerando o contexto demandante de inclusão por parte dos alunos com NEE e o conhecimento e a consciência por parte dos seus familiares acerca desse direito, não pode a escola prescindir de uma adequada formação continuada, passando a formar todo o seu quadro de pessoal, com vistas a atender às necessidades dos alunos, contribuindo assim para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

Para a discussão tem tela, lançamos mão dos conceitos de *educação geográfica*, *educação inclusiva* e *prática docente*, os quais julgamos adequados para a leitura proposta da realidade escolar sobre a qual ora discorreremos, bem como à atuação docente no sentido da inclusão de alunos no ensino da ciência geográfica. E assim, num primeiro momento, desenvolveremos uma discussão destes conceitos, sempre voltando nossa análise para a experiência de investigação desenvolvida junto ao processo de ensino e aprendizagem da educação geográfica da Escola Estadual Professor José de Freitas Nobre, em Mossoró, Rio Grande do Norte.

Iniciamos pelo conceito de Educação Geográfica, por entendermos ele ser central nesse trabalho, dado que é o foco principal da nossa preocupação com a prática docente, seja no sentido da preocupação em relação à formação de futuros professores do ensino de geografia, seja no sentido da renovação daqueles que já atual nessa área. E, à medida que as



discussões forem sendo apresentadas, invocaremos os outros dois conceitos, como forma de diálogo entre teoria e empiria. Temos então presente que

[...] a educação geográfica apoiará os sujeitos-alunos a formarem uma **consciência da espacialidade** dos fenômenos vivenciados como parte da sua história sócio-cultural: consciência da possibilidade de **intervenção no mundo**, do agenciamento da condição de sujeitos nesse mundo. Assim, os atos de **ler o mundo**, indagar-se sobre ele, questioná-lo, explicá-lo, implicam – ao educador – entender a educação geográfica como processo que entende o sujeito-aluno enquanto agenciador, alguém que, ao ler o mundo, projeta um mundo [...] (NOGUEIRA, CARNEIRO, 2009, p. 3, grifos nossos).

Dessa defesa feita pelos autores em discussão, apoiamos algumas posturas nossas, as quais serviram de base para julgar a pertinência da adequação do processo de ensino e aprendizagem do ensino de geografia no contexto em análise. Vejamos que os autores se referem ao aluno enquanto sujeito, e essa é a nossa postura, advinda tanto do nosso processo de formação quanto da nossa prática docente, e a razão pela qual nos inquietamos a tal processo investigativo.

Defender que o aluno é sujeito do processo de ensino, na educação geográfica, significa assumir com ele a sua caminhada rumo a uma adequada leitura do mundo, pela consciência de espacialização dos fenômenos vivenciados, podendo assim vir a intervir neste mundo. Neste sentido, cumpre ao professor de geografia fazer adequações em materiais didáticos conforme as NEE dos alunos.

Mas essa adequação do ensino de geografia necessita, antes de tudo, passar por uma tomada de consciência global por parte do professor e de todos os que lidam com os alunos com NEE, processo esse que se inicia com a formação em nível de graduação, e precisa ser continuada na escola, dado que é a realidade da escola quem demanda e indica quais adequações devem ser feitas, segundo as condições particulares dos alunos.

Isto porque, para além da prática docente isolada do professor de geografia,

A Educação Geográfica não valoriza apenas a aprendizagem de conceitos e conteúdos geográficos, mas também de conteúdos atitudinais e procedimentais, que auxiliam os alunos na construção de seus espaços de vivência, e os conduz a estabelecer seus princípios, hábitos e costumes nas relações cotidianas entre sociedade e meio (ANDRADE, 2011, p. 31).

Vejamos que nosso pensamento, fazendo eco ao de Andrade (2011), volta-se para o aluno de um modo global, o que requer da escola tratar esse aluno como sujeito global. Essa postura requer, como já assinalamos, a preparação de todos os envolvidos no trabalho com os alunos com NEE, no sentido de atender às suas necessidades especiais de aprendizagem, mas



também de afetividade e socialização. E assim, tais demandas vão além da prática docente do professor de geografia, antes, engloba os professores de todas as disciplinas, sobre as quais não discutiremos nesse trabalho, dado que não é nossa seara, apenas julgamos oportuno sinalizar, aventando assim nossa consciência e nossa postura a respeito da matéria em discussão.

E para indicarmos uma concepção de prática docente a partir da qual estamos analisando a educação geográfica desenvolvida na Escola Estadual Professor José de Freitas Nobre, expomos pensamento de Cruz (2007, p. 195) a seguir:

[...] a prática docente no contexto da sala de aula não pode ser encarada como um exercício meramente técnico, marcado pelo atendimento às prescrições curriculares desenvolvidas por outrem. Os aspectos que perpassam o ofício do professor são múltiplos e complexos, inviabilizando qualquer tentativa de redução da sua ação.

Entendemos ser importante, no processo de ensino e aprendizagem, a mediação (a prática docente), e esta devendo envolver todos os sujeitos do processo, sendo o aluno o sujeito por excelência desse processo. Neste sentido, recomenda ainda Cruz (2007) que

Nesse processo de mediação, se revelam as nuances de seu ofício em que ele, a partir das análises dos fundamentos sociais e culturais do currículo, encaminha a sua ação no contexto da sala de aula, fazendo a interpretação e a crítica, produzindo e organizando conhecimentos, identificando e escolhendo técnicas e métodos pedagógicos para a socialização das experiências de aprendizagem de seu grupo de ensino (p. 195).

Mas para empreender tal esforço, carece o professor de geografia de uma adequada parceria junto aos profissionais de apoio pedagógico na escola, razão pela qual empreendemos, na consecução dessa investigação, um diálogo junto a estes profissionais – sendo um grupo de três profissionais de apoio pedagógico – da Escola Estadual Professor José de Freitas Nobre. Lançamos questões a princípio genéricas, com vistas a nos situarmos no contexto; e em seguida, lançamos questões específicas, procedendo assim à investigação propriamente ao objetivo ao qual nos propomos.

Da pergunta “*Há alunos com necessidades de inclusão nessa escola?*”, obtivemos resposta uníssona entre os profissionais do apoio pedagógico, indicando que estes têm consciência das condições dos alunos com NEE em seu campo de atuação, mesmo porque essa é uma condição sinalizada desde a matrícula junto ao sistema de cadastro, conforme indica a declaração do profissional “A”, ao responder outra pergunta nossa, sobre “*Como é feita a distribuição desses alunos por sala? Quais são os critérios para a distribuição?*”



Informa o referido profissional “A” de que “A distribuição é feita de acordo com a quantidade de alunos e do tipo de NEE, seguindo a orientação da Secretaria de Estado da Educação (SEEC). A matrícula de um aluno com NEE vale por duas matrículas comuns.”

Cumpre-nos questionar a paridade que a referida secretaria faz entre qualidade – enquanto condição especial – e quantidade de alunos com NEE. Seria uma forma de dizer que este aluno dá trabalho por dois? Ou seria uma forma de preocupar-se e de duplicar esforços no sentido de atender a estes alunos? Salutar seria que pudéssemos confirmar a segundo proposição. Mas não é este o objetivo do trabalho em tela. Pode ser sim, um trabalho futuro, o qual investigue a concepção que há de educação inclusiva por parte da gestão pública da educação.

Retomando a exposição do contexto escolar no qual aportamos nossa investigação, como resultado da pergunta “*De quais tipos de inclusão os alunos presentes nessa escola precisam?*”, temos o seguinte quadro: dois alunos com deficiência física; cinco alunos com deficiência intelectual; um com paralisia cerebral; um com transtorno desintegrativo da infância (autismo); cinco outros alunos com tipos diversos de NEE.

Pensando que entrevistamos apenas um professor – aquele junto ao qual firmamos parceria com vistas ao Estágio Supervisionado Obrigatório do Curso de Licenciatura em Geografia, vejamos que este único professor, além da carga horária semanal de aulas que tem, que é de trinta horas nessa escola, há que atender a um total de quatorze alunos com NEE em suas aulas de geografia. E, ao voltarmos nossa atenção para as necessidades dos alunos, expostas pelos profissionais de apoio pedagógico, vemos que a maioria das NEE estão afeitas a âmbito cognitivo.

Estabelecendo um diálogo com o professor “A”, iniciamos por perguntar-lhe: “*Na sua graduação (licenciatura), você teve formação sobre educação inclusiva ou sobre alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE)? Em caso positivo, sobre quais necessidades especiais você obteve formação teórica e prática?*” E, apesar da resposta ter sido favorável, indicando “sim”, de que teve formação sobre alunos com NEE na Licenciatura em Geografia, ao responder sobre quais NEE obteve formação adequada, vem, ao nosso ver, a limitação no processo de formação do profissional da educação geográfica: “Paguei uma disciplina de **libras**.” (Grifo nosso). E ainda pondera: “Porém foi algo limitado”.

Entendemos que, por si só, ter apenas uma disciplina voltada para alunos com NEE na Licenciatura em Geografia já é limitado, mais ainda, quando esta única disciplina já teve uma projeção limitada. Configura-se então a redundância da limitação do processo de formação do professor de geografia com vistas a atender a alunos com NEE.



Nas disciplinas afeitas ao ensino de geografia, por ocasião da graduação, o futuro professor é formado no sentido de conduzir seu aluno a uma adequada leitura do mundo, independente da condição física, intelectual ou afetiva que esse aluno apresente. E assim, “ler o mundo” é discussão norteadora na educação geográfica, porque, resultante dessa leitura do mundo é que o ser em formação – o aluno – conseguirá desenvolver-se enquanto cidadão, e assim intervir neste mundo, com vistas à sua sobrevivência e à sua socialização, num processo de desenvolvimento integral do ser humano.

Essa nossa postura se aporta no pensamento de que

A idéia de Educação Geográfica está relacionada ao ensino de uma linguagem própria da Geografia, necessária para entender e interferir no mundo, devendo haver uma relação entre o pensar pedagógico [...] e o pensar geográfico [...]. Não se trata de ensinar apenas os conteúdos, conceitos e temas geográficos, mas sim apresentar como esses saberes contribuem para entendermos o mundo, bem como estes nos dão embasamento para agirmos no mundo na condição de sujeitos (ANDRADE, 2011, p. 30-31).

Continuando nosso diálogo com o professor entrevistado, perguntamos ao mesmo se ele tinha conhecimento de alunos com NEE na escola em tela, e a resposta foi “sim”. Dando prosseguimento ao diálogo, e buscando investigar o processo de inclusão de alunos com NEE de forma global, expusemos as condições de NEE dos alunos presentes na escola, fornecidas pelo serviço pedagógico, e perguntamos: “*Você foi preparado pelo serviço de apoio pedagógico no sentido de atender a estas necessidades em função da educação geográfica destes alunos?*” A resposta que veio a esta pergunta foi a seguinte: “Não. Existem apenas conversas paralelas (complementares) com os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tiro dúvidas, peço ajuda em relação a algumas limitações.”

A consonância que há entre as respostas obtidas entre os profissionais entrevistados, englobando professor e pessoal de apoio pedagógico é de que a inclusão dos alunos com NEE é feita de forma estanque, alheia ao processo de ensino e aprendizagem no momento em que a aula é desenvolvida. Vejamos que da pergunta “*Como os alunos com NEE são ajudados pelo conjunto da escola?*”, vem-nos a seguinte resposta do Profissional de Apoio Pedagógico “B”:

Eles têm as orientações dos professores de sala de aula comum e também recebem o **Atendimento Educacional Especializado (AEE)** realizado na **Sala de Recursos Multifuncional (SRM)** da escola pelas professoras de **Educação Especial**. O aluno com Transtorno Desintegrativo da Infância (autista) também conta com o acompanhamento de uma professora de Educação Especial para o auxiliar em seu processo de inclusão. Geralmente, os professores de **sala de aula comum** solicitam aos professores de AEE



para auxiliarem na **aplicação de provas** a esses estudantes com NEE (grifos nossos).

Ao retomarmos a discussão da resposta a partir dos grifos feitos por nós, identificamos, no discurso do referido profissional de apoio pedagógico, a condição estanque do processo de inclusão do aluno, ou até mesmo o que poderíamos chamar de inclusão precária dos alunos. Precária porque não global. Isto porque ainda perduram expressões como “sala de aula comum” em oposição a “sala de aula especial”. Esse discurso advém de uma prática há muito banida nas escolas brasileiras, cujo foco não é o desse trabalho, mas há que pontuarmos nessa discussão.

Ao compararmos a prática docente presente na escola cujo processo de ensino de geografia está em análise ao pensamento a seguir, vemos que há um hiato ou uma dissonância entre academia e escola, entre a formação do docente e a sua prática. E mesmo que as condições presentes na escola justifiquem tal prática, não elimina seus efeitos.

Em análise ao processo de inclusão, Glat e Blanco (2007, p. 15) relatam que

A Educação Especial tradicionalmente se configurou como um sistema paralelo e segregado de ensino, voltado para o atendimento especializado de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem e ou comportamento, altas habilidades ou superdotação. Foi caracterizando-se como serviço especializado por agrupar profissionais, técnicas, recursos e metodologias específicas para cada uma dessas áreas. Estes especialistas se responsabilizavam pelo ensino e aprendizagem dos alunos então chamados de ‘especiais’, mesmo quando estes participavam de turmas comuns em escolas comuns. Nas últimas décadas, em função de novas demandas e expectativas sociais, aliadas aos avanços das ciências e tecnologias, os profissionais da Educação Especial têm se voltado para a busca de novas formas de educação escolar como alternativas menos segregativas de absorção desses educandos pelos sistemas de ensino.

E apesar de a educação inclusiva estar adquirindo novos contornos na escola, vemos que os termos “Atendimento Educacional Especializado”, “Sala de Recursos Multifuncional” e “Educação Especial” expressam discursos de práticas institucionais preconizadas pela Secretaria de Estado da Educação do Estado do Rio Grande do Norte, as quais são postas em prática na educação básica, provocando uma dissonância entre o processo de formação do profissional da educação geográfica por ocasião da sua graduação e a prática docente que lhe é facultada. Recomendamos, para superar esse quadro, o pensamento de Glat e Blanco (2007):

A Educação Inclusiva significa um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e **remoção das barreiras para a**



aprendizagem. Para tornar-se inclusiva, a **escola precisa formar seus professores e equipe de gestão,** e rever as formas de interação vigentes **entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem** (p. 16, grifos nossos).

Mas esse quadro dissonante só reforça para nós a parceria que se deve estabelecer num adequado exercício de pesquisa-ação, pelo qual o graduando em formação faz da escola campo de estágio um laboratório de pesquisa e aprendizagem, bem como leva até o seu campo de estágio os novos conhecimentos produzidos na academia, contribuindo assim para a renovação do profissional da educação geográfica, já supostamente formado, podendo assim colocar em prática as recomendações das autoras supracitadas. Esse é o desafio que se descortina para aqueles que lidam com as disciplinas afeitas à educação geográfica nos Cursos de Licenciatura em Geografia.

Tendo presente essa postura, questionamos então ao Professor “A” sobre sua prática docente: *“Ao desenvolver suas aulas, você faz adaptações na metodologia para que alunos com NEE alcancem os objetivos estabelecidos no planejamento?”*. A resposta indica uma consonância entre a limitação do referido professor em sua formação na graduação, limitação essa sobre a qual ele mesmo já evocou uma visão crítica, e a condição estanque ou precária de inclusão de alunos com NEE oferecida no seu ambiente de trabalho. Informa o Professor “A”:

Não faço adaptações na metodologia de trabalho, entretanto busco trabalhar com uma **linguagem mais simples**, de modo que eles **alunos compreendam o que está sendo exposto**. Dedico também mais atenção a eles, no sentido de está sempre **indagando se os mesmos compreendem**, se estão com alguma dúvida. Sei que talvez isso não melhore o processo de ensino-aprendizagem, mas é uma forma de pelo menos **amenizar as dificuldades** (grifos nossos).

Inclusão de alunos com NEE na educação geográfica, ao nosso ver, é inclusão do sujeito que a demanda. Mas, pelo que depreendemos da fala do professor entrevistado, tendo por base a ênfase dada aos grifos que fizemos, a inclusão praticada, no caso em tela, é a do professor. Isto porque ainda é prática corrente o processo de ensino e aprendizagem, seguindo uma postura tradicional, ser centrado no professor. E mesmo que novos professores cheguem ao mercado, levam consigo essa prática que absorveram quando da sua formação. Observamos assim um verdadeiro descompasso: entre o que o professor aprende na academia, quando da sua graduação, e o que consegue exercer em sua prática docente; entre o conhecimento que se renova por meio de novas descobertas na academia e a chegada desse conhecimento ao professor que já está exercendo a profissão, que carece de formação



continuada; e ainda, “entre o discurso e a prática”, mesmo que essa afirmação já pareça ser clichê, julgamos pertinente assim dizer, pela força que tem esta expressão.

A linguagem simples à qual se refere o Professor “A” há de ser utilizada em qualquer sala de aula, independente da presença de alunos com NEE. Ademais, a educação geográfica demanda uma gama de recursos e estratégias didáticas de observação, leitura, discussão e produção de materiais, envolvendo, num processo conjunto e no momento do tratamento de dado assunto, professor e alunos, independente das suas condições físicas, cognitivas ou sociais. Não é possível postergar a apreensão do saber geográfico para um momento em que os alunos com NEE estejam em uma “Sala de Recursos Multifuncionais”, sob o olhar de um “Atendimento Educacional Especializado”, desenvolvido por um professor de “Educação Especial”, utilizando-nos dos termos correntes na prática de ensino - esse é um quadro muito mais de fragmentação cognitiva do que de inclusão de alunos com NEE.

Do exposto sobre essa prática, indagamos: estaria assim claro para os gestores da educação básica que atuam nessa escola que o saber especializado, em nosso caso, a educação geográfica não interessa ou não funciona para alunos com NEE? A resposta que já antecipamos é de que há um equívoco. Isto porque é possível produzir recursos auditivos e visuais para que os alunos com necessidades especiais possam ler o mundo, construir e expressar uma imagem desse mundo que conseguiram ler, juntamente com o professor de geografia. Não que o profissional especializado em NEE seja prescindível, apenas entendemos que o processo é que está fora do lugar, numa outra sala, num outro momento, configurando-se um problema muito mais de gestão do que de concepção de ensino.

Já quanto a fazer um esforço para que os “alunos compreendam o que está sendo exposto”, como informa o professor, só reafirma nossa visão de uma prática centrada no professor, em detrimento do processo cognitivo do aluno. O inverso seria necessário ser considerado: o professor há que diagnosticar a aprendizagem do aluno de uma forma dialógica e contínua durante uma aula, podendo assim ir aprofundando o nível de conhecimento, reconstruindo com ele o saber geográfico. E isso só é possível com um adequado preparo do professor, abrangendo concepção e postura de ensino; recursos didáticos e metodologias; apoio pedagógico especializado.

Tal qual a possível inclusão de alunos com NEE na escola em questão se faz de forma estanque e fragmentada é a avaliação da aprendizagem destes alunos. Vejamos que para a pergunta “Ao elaborar suas avaliações, você faz adaptações na metodologia para que alunos com NEE consigam demonstrar seu aprendizado?” A resposta foi objetiva: “Não”, em



dissonância à resposta do Profissional de Apoio Pedagógico “C”, o qual expõe sobre uma prática inclusiva que abrange adequadamente ensino e avaliação da aprendizagem:

Alguns professores conseguem desenvolver práticas inclusivas em sala de aula, levando recursos diferenciados, como o uso de imagens, vídeos, slides etc., o que facilita mais a assimilação de alguns conteúdos, não ficando só restritos a atividades no quadro, com a escrita e leitura de textos. **Adequações de provas:** são colocadas só **informações mais centrais**, mais resumidas daquele conteúdo estudado e são inseridas imagens para facilitar o entendimento por parte do aluno com NEE. Geralmente são organizadas para se **responder só com opções de marcar, de ligar**.

São dissonantes os discursos entre professor e profissionais de apoio pedagógico da escola campo dessa investigação, revelando que, certamente, são dissonantes suas práticas. O que reforça essa nossa visão é a abertura da fala do profissional de apoio pedagógico, de que “alguns professores conseguem desenvolver práticas inclusivas”, indicando que não há um compromisso global entre os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com NEE presentes na referida escola. Ademais, as adequações feitas quando da realização de provas revelam e reforçam uma inclusão precária, centrada em “informações centrais” – centrais para quem? quem é o sujeito do processo no momento de demonstrar o que aprendeu? –; e em “responder só com opções de marcar, de ligar”, o que revela que as respostas dadas pelos alunos com NEE já são presumidas pelos professores.

Já, na contramão das respostas do pessoal de apoio pedagógico, segue a prática do Professor “A”, sobre as adaptações feitas no momento de avaliação da aprendizagem:

Avalio de forma ‘diferenciada’, no sentido de atribuir pontuações com **pesos diferentes**. As questões simples valem mais para os alunos com NEE, por exemplo. Também coloco questões para **expressar o entendimento através de desenhos** (ilustrações). Além disso, **fazem parte da minha avaliação, o envolvimento e o desenvolvimento desse aluno (com NEE) durante as aulas**.

Iniciemos a retomada da resposta do professor por “expressar o entendimento através de desenhos”. Essa prática se distancia do discurso do pessoal de apoio pedagógico, por facultar uma avaliação subjetiva, diferente daquela condição de “ligar” e “marcar”; ou seja, enquanto nessa prática, o professor considera o saber dos alunos com NEE, naquela, o saber destes alunos já vem presumido. Já quanto a “pesos diferentes” para alunos em uma mesma questão mostra que os alunos com NEE não são efetivamente incluídos no processo de ensino e aprendizagem. Essa prática de “pesos diferentes” só atesta a admissão de que fora feita uma inclusão precária, a qual precisa ser superficialmente avaliada para alguns, mesmos que sejam



aqueles que de mais atenção careciam. Indica também que não foram “aceitos”, ou melhor dizendo, não foram “adotados” pelos colegas de turma, no processo de ensino e aprendizagem, fazendo deste aluno “uma ilha” face aos demais, inviabilizando uma experiência dialógica da aprendizagem entre os sujeitos presentes na sala de aula.

CONCLUSÕES

Ao confrontarmos aporte teórico e respostas dados pelos profissionais sujeitos da pesquisa, é confirmado um processo de inclusão precária e fragmentada no ensino de geografia, quiçá, em toda a educação dos alunos com NEE na Escola Estadual José de Freitas Nobre, descortinando novos desafios da parceria em curso junto ao Estágio Supervisionado do Curso de Geografia Licenciatura da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

As incoerências e limitações presentes na proposta de educação inclusiva implantada nessa escola mostram o longo caminho que ainda deve ser percorrido para que os alunos com NEE sejam atores no processo de ensino e aprendizagem. E para que as barreiras da educação inclusiva sejam superadas é preciso que ocorra uma preparação dos profissionais da educação, e que essa seja iniciada, desde a academia, e se prolongue durante a sua vida profissional, visto que a inclusão é um processo constante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Livia Iglesias de. **A Educação Geográfica como um Caminho para a Promoção de Sustentabilidades:** resgatando valores socioambientais com o 6º ano do ensino fundamental. 2011. 75 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Programa de Pós-graduação em Geografia, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2011.

CRUZ, Giseli Barreto da. A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares. **Educar em Revista**, [s.l.], n. 29, p.191-205, 2007. FapUNIFESP (SciELO).

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação Inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7letras, 2007.

NOGUEIRA, Valdir; CARNEIRO, Sonia M. M.. Educação Geográfica e formação da consciência espacial cidadã no ensino fundamental: sujeitos, saberes e práticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA, 10., 2009, Porto Alegre. **Anais...** . Porto Alegre: Agb, 2009. p. 1 - 19.