

O ENSINO INCLUSIVO/ ESPECIAL E SUAS DIFICULDADES DA PRÁTICA NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA: UM ESTUDO DE CASO.

Anderson Mendes Gomes¹
Tatiane Rodrigues dos Santos²

*Especialista em Supervisão e Orientação Educacional- FIP, andersonm.g@hotmail.com¹,
Mestre em Geografia- UFPB, tatirodrigues_geo@hotmail.com²*

Resumo:

O direito comum a todos de acesso ao ensino regular existe para que as diferenças sociais exterior ao ambiente da sala de aula possa ser diminuídas. Porém, essa inclusão não deve ser somente a garantia de vaga dentro da escola, ela deve existir para que cada aluno tenha sua diferença cognitiva reconhecida e que sejam desenvolvidos materiais e métodos que garantam sua evolução dentro do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o professor tem fundamental importância para detectar as necessidades existentes, bem como, traçar estratégias junto com a coordenação pedagógica a fim de proporcionar recursos e métodos necessários a fim de promover um ensino inclusivo. Sendo assim, o presente artigo tem como objetivo analisar como acontece o processo de ensino-aprendizagem no ensino de geografia, tendo como principal característica o ensino inclusivo/especial. Para tanto, foram realizadas entrevistas com docentes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Pedro dos Santos- PB no mês de Outubro/2017, bem como, levantamento de material bibliográfico a respeito do ensino inclusivo/especial e a didática no ensino de geografia. Os dados coletados demonstraram que as professoras percebem as diferenças existentes dentro da sala de aula, porém, possuem uma prática de ensino que não contempla essas diferenças. Mesmo reconhecendo as dificuldades existentes, as professoras não demonstraram ações que visassem diminuir essa exclusão de aprendizagem aos alunos com algum tipo de deficiência.

Palavras-chave: Inclusão, Ensino de Geografia, Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

O maior desafio do sistema escolar é fazer com que todos os alunos sejam atendidos em suas necessidades de aprendizagem. É necessário um cuidado maior, no sentido de detectar e trabalhar para diminuir as deficiências de aprendizado existentes dentro da sala de aula. Esse cuidado significa “dedicação envolvente e contagiante, compromisso ético e técnico, habilidade sensível e sempre renovada de suporte ao aluno, incluindo-se aí a rota da construção da autonomia” (DEMO, 2004, p.130).

A prática de uma educação inclusiva é resultado da melhoria das políticas públicas e da pressão imposta ao Estado pelos movimentos sociais na consolidação de seus direitos e na criação de um modelo de projeto ensino inclusivo nas escolas. Para esse ensino adaptado às diferenças e necessidades individuais, Mittler (2003) afirma que:

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas [...] diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças [...] e não apenas a aquelas que são rotuladas com o termo “necessidades educacionais especiais” (MITTLER, 2003, p. 16).

Dentre os fatores que contribuem para esse processo, aponta-se a falta de formação dos professores das classes regulares para atender às especificidades dos alunos com necessidades educativas especiais, bem como, os portadores de deficiência; além da infraestrutura e materiais adequados para a realização do trabalho pedagógico para esses alunos com necessidade específica.

Para tal ação se faz necessário que, haja um planejamento e estudo detalhado visando conhecer cada aluno integrante do ambiente escolar, para que sejam levantados recursos necessários a serem trabalhados de acordo com o perfil de cada discente num dado espaço de tempo.

O docente tem uma função muito importante na construção de um saber inclusivo, pois, na maior parte do tempo escolar é ele que detém o poder da prática do currículo. Vale ressaltar que, como detentor de conhecimento das diferenças existentes entre os alunos na sala de aula, obedecendo o art.13 da LDBN 2017 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) o professor tem fundamental importância na elaboração de práticas pedagógicas que visem diminuir os menores rendimentos dos alunos em sala de aula.

Ainda nessa ideia, a LDBN ressalta a importância de uma preparação adequada dos professores como pré-requisito para a inclusão, determinando que os sistemas de ensino devam garantir professores capacitados e especializados para a integração e adaptação dos educandos com necessidades especiais, no ensino regular.

O domínio dos conhecimentos e práticas pedagógicas pelos professores torna-se essencial, pois assim, poderão desenvolver suas atividades planejando, ensinando e avaliando seus alunos de acordo com suas necessidades específicas educacionais.

O professor de geografia tem como função mediar o conhecimento do aluno para construir uma aprendizagem significativa e ativa. Ressalta-se que, essa função não é uma exclusividade da Geografia, mas é necessário um esforço interdisciplinar para atingir esses objetivos. Contudo, o grande desafio na formação que ocorre nas universidades é formar educadores preparados para construir estratégias de ensino e adaptar atividades aos conteúdos, não só para os alunos com alguma deficiência, mas, para todos os integrantes de sua classe.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo qualitativo no qual buscou-se analisar os métodos de ensino-aprendizagem dos docentes de Geografia da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Pedro dos Santos, localizada no município de São Sebastião de Lagoa de Roça- PB. A amostra da pesquisa constou com as únicas três professoras de Geografia da citada instituição de ensino, sendo que, a escolha por essa unidade escolar deu-se pelo fato de ser a única no município que possui o ensino fundamental II.

Para preservar a identidade das professoras, as docentes entrevistadas foram identificadas com o sinal de professora 1 (P1), professora 2 (P2) e professora 3 (P3). As professoras entrevistadas possuem entre dez meses e 12 anos de experiência na área de educação, sendo que, uma delas tem Licenciatura Plena em História e atualmente ministra aulas de Geografia.

Através de levantamento feito dos alunos deficientes na unidade escolar, foi constatado através dos relatos das professoras, psicóloga e gestora escolar que não existia nenhum discente com alguma deficiência física; porém, em sua maiorias os alunos eram diagnosticados ou detectados (apenas por observação pela psicóloga) com algum Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD), em sua maioria do espectro autista (casos diagnosticados).

Os dados das entrevistas foram analisados segundo a análise de conteúdo, a qual pode ser entendida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos as condições de produção/recepção (variáveis indeferidas) destas mensagens (BARDIN, 2010, apud SANTOS, 2014, p. 27)

Dessa forma, esse estudo classifica-se também como uma pesquisa explicativa, na medida em que se propõe a identificar os fatores que influenciam a ocorrência dos fatos apresentados, além de apresentar um caráter exploratório, tendo como finalidade o desenvolvimento de hipóteses, bem como, esclarecer e exemplificar alguns conceitos. As informações colhidas foram transcritas com o intuito de verificar os aspectos centrais de cada narrativa para a interpretação dos dados.

TEORIA E A PRÁTICA DO ENSINO INCLUSIVO/ ESPECIAL NA GEOGRAFIA: A REALIDADE DO ENSINO NO ESPAÇO ESCOLAR.

A principal característica da educação inclusiva garante que a aprendizagem seja comum a todos os presentes do espaço escolar. É imprescindível também que o professor se coloque como “aluno” no conhecimento e construção de práticas educadoras inclusivas. Assim afirma Freire (1996) :

“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (...)” e isso se caracteriza como prática formadora. Para que essa relação ensinante e ensinado possa se perpetuar, o ensinante deve ter consciência de que “(...) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção e sua construção.” (FREIRE, 1996, apud, FREITAS, 2008, p.6)

Não dissemelhante da maioria das escolas brasileiras, as professoras relataram falta de tempo em organizar alguma atividade específica para esses alunos deficientes, pois, trabalham em outras escolas devido à baixa remuneração salarial. Conseqüentemente, relataram elas ter pouco tempo em dedicar-se para pesquisas e elaboração de atividades específicas para esses tipos de alunos. Sobre esse assunto, questionada sobre o que falta na escola para lidar com educação inclusiva/especial, uma professora comentou:

“- Pra se trabalhar com aluno especial é necessário trabalhar com material especial, onde é que a gente vai arrumar tempo? Muitas vezes, nem material didático necessário a gente tem!” (P3)

Um fator que merece destaque é a instabilidade na manutenção do cargo, pois, das três professoras de geografia da unidade escolar, apenas uma é estatutária. Dessa forma, as professoras não se sentem motivadas em elaborar algum tipo de material para a execução de algum projeto permanente.

Ao serem questionadas sobre os conteúdos ministrados, as professoras demonstraram bastante preocupação com o fato de não possuírem nenhum material didático adequado e/ou elaborá-los:

“- A gente enquanto professor não tá sabendo avaliar esse aluno. Essa aluna pode até saber, entender, mas, eu não estou sabendo se ela está sabendo, eu não tenho nenhum método para avaliar essa criança.” (P2)

Percebe-se pela fala da professora que o atendimento aos educandos com necessidades especiais não ocorre respeitando as especificidades dos alunos envolvidos nesse processo de aprendizagem. É indispensável que os estabelecimentos de ensino adotem práticas pedagógicas adequada às diferenças existentes dentro da escola, principalmente no que se refere às necessidades especiais dos alunos.

O educador a todo momento tem que estar aberto e também buscar compreender as realidades que envolvem o espaço escolar. Se faz necessário que sempre exista um objetivo em suas ações e que elas não “enferrujem” ao longo do tempo.

Ao tratar sobre o ensino e o processo de construção do conhecimento entre o professor e aluno, Cavalcanti (2002) nos aponta que esse recurso “deve ser uma atividade mediada, que requer uma intervenção intencional e consciente do professor”. (CAVALCANTI, 2002, p.18). Contrário a essa idéia, a professora 3 fez o seguinte relato:

*“-Se a gente tratar eles de maneira diferente, então a gente tá excluindo. Então, as atividades tem que ser a mesma, as provas tem que ser a mesma”
(P3)*

Neste caso percebemos que existe um tratamento igualitário sem levar em consideração as diferenças individuais e tal ação pode conduzir à desigualdade e até mesmo à exclusão escolar. Desigualdade e exclusão, muitas vezes, já anteriores e exteriores à escola e que ela ajuda a ratificar (LUNARDI, 2005, apud, BARREIROS e col.2009, p. 73)

Para Silva (2001) apud Schmidt (2003, p.66) esse tipo de ensino é provido de um daltonismo cultural. Nesse modelo, os professores não procuram (re)conhecer a diversidade presente em sala de aula e assim não constroem um currículo relacionado com uma pedagogia diferenciada para cada sala de aula e/ou tipo de aluno.

A avaliação educacional tem um papel fundamental na educação inclusiva, sem ela é impossível traçar as necessidades e possibilidades de conhecimento do aluno com a assimilação de conteúdos, porém seu objetivo principal deve ser o de diagnosticar os avanços pessoais relacionados à deficiência pelo aluno.

“As dificuldades, deficiências e limitações precisam ser reconhecidas, mas não devem conduzir ou restringir o processo de ensino (CARNEIRO, 2011. p.158). Para tal diagnóstico a avaliação precisa ser dinâmica e com todos os registros de retrocesso, avanços e dificuldades do aluno. No momento em que se é determinado uma média mínima para a progressão do indivíduo a escola reflete um modelo conservador e tecnicista praticado em suas avaliações.

Nessa forma tradicional de ensino-aprendizagem o aluno tem como principal tarefa aprender tudo aquilo que é passado com a transmissão de conteúdo. Esse tipo de ensino é feito de modo fechado e muitas vezes não existe nenhuma mudança na sua forma de execução, pois, as salas de aulas são vistas como espaços homogêneos que se adequam a forma como o conteúdo é passado pelo professor.

Detentor do poder em execução das práticas curriculares em sala de aula, se a escola não mudar seu método de avaliação de forma que contemple as diversidades dos alunos dentro do ambiente escolar, cabe ao professor mudar sua forma de corrigir as avaliações.

“- A gente não tem que esperar que ele vá avançar, que ele vá aprender igual aos outros. Mas, tem casos onde uma criança nem sabia se comunicar e que quando começa a entrar no ensino regular, ela começa a falar melhor, começa a segurar o lápis, então isso é inclusão.” (Professora 3)

“- Porque, o aprendizado do aluno você não só analisa no papel, você analisa também em outras formas, e pra alunos com necessidade especial é mais visível do que no papel. Porque, ,muitos não tem condição nenhuma de expressar no papel o que eles aprenderam.” (Professora1)

Através dos relatos das professoras, percebemos que teoricamente que elas vêm a importância se levar em consideração as limitações naturais dos alunos durante a avaliação. Para que esse ensino inclusivo de fato aconteça, se faz necessário que esses alunos deficientes sejam estimulados e tenham sua potencialidades valorizadas. Ainda sobre como avaliar o processo de aprendizagem dos alunos deficientes, a professora 2 fez os seguintes relatos:

“- Eu não posso colocar essa criança adiante se eu sei que ela não adquiriu nenhum tipo de aprendizagem (grifo meu), porque a deficiência foi minha enquanto professora, e também dos outros (professores)” P2.

“- Na minha visão, pelo que entendo de conselho de classe, eu acho que esses alunos ficam retidos. Porque não tem condições de passar esse aluno sem nenhuma aprendizagem.”P2

A professora 2 desconhece as evoluções dos seus alunos deficientes no decorrer do ano, bem como, não expõe quais procedimentos foram falhos, para que assim possa ser corrigido e trabalhado de outra forma no ano posterior. Para a docente, se faz necessário que os alunos fiquem retidos, mesmo ela não sabendo com qual critério avalia-lo. Esse tipo de prática constrói um ensino bancário apenas pautado pela classificação homogênea em notas.

Ao analisar as entrevistas em relação como é feita a avaliação pelas professoras da disciplina, percebeu-se que não existe uma organização em como se dá esse procedimento. Oposto a fala da p2, a professora 3 fez relatou:

“- A gente bota a prova normal, mas, não corrige igual a dos outros. Por exemplo, eu não estou colocando nota, eu vou colocando visto e no final do ano a psicóloga nos orienta o que fazer. A gente não pode reter eles ne?!” P3

Essa forma de “contemplar” os alunos deficientes em seu processo de avaliação gera muita discordância na ótica dos professores sob o ensino inclusivo. Se é debatido do insucesso da não repetência desses alunos nas salas de ensino regular, mas, mesmo reconhecendo as deficiências de aprendizado desses alunos e dos outros dito “normais,” dentro da sala de aula o ensino é feito de forma homogênea.

O processo ideal de uma avaliação sob o modelo inclusivo é aquele que acompanha o percurso do aluno ao decorrer dos anos letivos na escola. É imprescindível que esteja registrado nos documentos da escola a forma como aquele discente chegou no ambiente escolar, bem como, seus avanços e retrocessos ao longo dos anos escolares.

Carneiro (2011) aponta como instrumentos de apoio nesses tipos de avaliação: os registros e anotações diárias do professor, os portfólios dos alunos e as provas aplicadas; desde que, elas sejam postas em análise com os professores, alunos e pais dos discentes para detectar as dificuldades e os sucessos obtidos.

Essa tarefa de ensinar a turma toda e avaliar todos de forma inclusiva traz para o professor uma responsabilidade de juntamente com seus alunos construir novos conceitos e entendimentos de acordo com a realidade de cada um de acordo com o assunto estudado. Como aponta Carneiro (2011, p. 159) “esse professor arranja e explora os espaços educacionais com seus alunos, buscando perceber o que cada um deles consegue aprender do que está sendo estudado e como procedem ao avançar nessa exploração”.

Em si tratando especificamente do ensino de geografia, questionados sobre os conteúdos ou a forma como elas procuram fazer a conexão com a realidade vivenciada pelos alunos, as professoras fizeram os seguintes relatos:

“- Se tratando da geografia física, aquela parte do solo, relevo. Aquilo é mais fácil de fazer com que ele aprenda, com que ele distinga, porque são palpáveis (...) agora, quando chega na parte de geografia humana, toda aquela coisa de população, de você discutir o problema social, ali eu acho bem mais complicado.” P1

“- A parte área da geografia mais complicada de se trabalhar é a física. Porque, a humana eles vivenciam mais no dia a dia. De alguma maneira vivencia através da televisão, de algum meio de comunicação. Já a geografia física, eu tenho que comprovar mais. A geografia física não é uma coisa passada no habitual.” P2

Percebe-se que existe uma preocupação das professoras em articular o conteúdo vivenciado com a prática exterior a sala de aula dos alunos. Porém, em relação as áreas da geografia existe uma contradição em relação com a materialização dos conteúdos com a realidade dos alunos.

São utilizadas estratégias diferentes de acordo com os mesmos temas trabalhados. O fator principal apontado pelas professoras é a vivencia dos seus alunos com a realidade. Se faz necessário que o professor inclusivo busque ao máximo extrair a percepção dos seus alunos, buscando compreender qual a visão dos mesmos para o assunto estudado, partindo daí para um planejamento maior em como proceder na exploração do conteúdo.

Como enfatiza Ainscow (2009) apud Santos (2014, p. 40) “a valorização da comunidade demonstra o papel social que a educação possui, criando e mantendo as comunidades, além de apontar a relação mútua que atravessam as instituições educacionais e a esfera comunitária.”

Outro desafio encontrado pelas professoras e também relatado pela gestora escolar durante visita para pesquisa: a pouca participação dos responsáveis dos alunos no ambiente escolar. Em si tratando especificamente dos alunos deficientes, esse desafio é ainda maior, pois, diante de uma necessidade de acompanhamento maior do seu processo de aprendizado, as professoras sentem-se sozinhas na elaboração de estratégias para melhor rendimento dos alunos, bem como, conhecimento de sua realidade exterior a sala de aula. Sobre o caso da participação dos pais de uma aluna, uma professora fez o seguinte relato:

“(...) - Eu não sei te dizer se o pai ou a mãe dessa aluna vem regularmente na escola. Porque, a gente precisa que a família esteja regularmente na escola dizendo do que é que ela tem medo, do que pode ocasionar digamos um surto. Então a gente tem que ter um conhecimento do aluno através da família.” P2

. O direito a vaga em uma escola de ensino regular é apenas a porta de entrada para a promoção de um ensino que garante o desenvolvimento do aluno. Estar somente matriculado não é nenhuma garantia da promoção das habilidades de qualquer indivíduo. Essa chamada para a participação dos pais dentro da escola na construção das ações pedagógicas para seus filhos é parte de uma conscientização de que todos são importantes no processo de uma educação inclusiva.

Todavia, não deve-se atribuir a culpa dos problemas do ensino regular para este ou aquele setor da sociedade. O ensino inclusivo deve ser visto como uma responsabilidade e necessidade de todos para a promoção de uma sociedade mais igualitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o que foi apresentado neste trabalho, é possível perceber que os professores não se sentem aptos para trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais. A obrigatoriedade da inclusão de alunos no espaço escolar não garantiu uma formação específica para que todos os professores em tempo hábil pudessem estar preparados para lidar com as diferenças existentes dentro da sala de aula.

Nota-se dessa forma que, o atendimento aos educandos ditos especiais dentro de um modelo inclusivo não ocorre. As avaliações não consideram as diferenças cognitivas de cada um, bem como, todas as atividades propostas não possuem recursos de ensino e equipamentos

destinados aos portadores de deficiência ou a necessidade educacional de aprendizagem dos alunos. A escola tem ausência em recursos didáticos adequados para esses alunos, apoio pedagógico dentro da escola e referencial teórico para consulta dos professores sobre o tema.

Espera-se com esse trabalho levantar novas pesquisas, sobretudo no ensino de geografia, bem como, ter propiciado um momento de reflexão aos docentes sobre sua prática em sala de aula, suscitando a importância da formação e atuação do professor no ensino de geografia na inserção e participação dos alunos com necessidades especiais dentro da escola.

REFERÊNCIAS

BARREIROS e col; Débora. Tornar a educação inclusiva. Brasília: Unesco, 2009

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

CARNEIRO, Moaci Alves. O acesso de Alunos com deficiência às Escolas e classes comuns: Possibilidades e limitações. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

DEMO, Pedro. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FREITAS, Reinaldo de. Ensino de Geografia e Educação Inclusiva: Estratégias e Concepções. Urutágua, Maringá, 2008.

MITTLER, P. Educação Inclusiva: Contextos Sociais. Editora: Arame, São Paulo, 2003.

SANTOS. Luizete Alves dos. A Formação do Professor na Educação Inclusiva: A Percepção de Docentes de uma Escola Regular. UEPB, Campina Grande, 2014.

SCHMDT, Elizabeth Silveira. Currículo; Uma Abordagem Conceitual e Histórica. Publicado em Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes. Ponta Grossa, p. 59-69, Junho, 2003.