



Aprendendo com as diferenças: Experiência de um estagiário sobre educação inclusiva e o espaço de PCD's na escola

Kalel Pessanha¹

Universidade do Estado do Rio de Janeiro — UERJ/FEBF

Resumo. Este texto é fruto de um extenso relatório produzido para a disciplina de Estágio Supervisionado III em Geografia e adaptado para destacar uma temática de pesquisa a partir do olhar sobre o que foi narrado, preservando a identidade dos envolvidos. Contém um relato sobre o estágio no Ensino Médio de um licenciando que descreve a política de inclusão de uma escola pública da Baixada Fluminense e breve análise teórica sobre a inclusão de PCD's e Pés no ambiente escolar hoje, além do papel da escola e do professor de geografia frente à educação inclusiva.

Palavras-chave: estágio supervisionado; ensino de geografia; educação inclusiva; PCD; inclusão.

LEARNING FROM THOSE WHO ARE DIFFERENT: EXPERIENCE OF AN INTERN ON INCLUSIVE EDUCATION AND THE SPACE FOR PWDs AT SCHOOL

Abstract. This text is the result of an extensive report produced for the discipline of Supervised Internship III in Geography and adapted to highlight a research theme from the perspective of what was narrated, preserving the identity of those involved. It contains a report on the internship in High School that describes the inclusion policy of a public school in Rio de Janeiro, and a brief theoretical analysis on the inclusion of PWDs (persons with disabilities) in the school environment today and the role of the school in the face of inclusive education.

Keywords: supervised internship; geography education; inclusive education; persons with disabilities; inclusion.

APRENDIENDO CON LAS DIFERENCIAS: EXPERIENCIA DE UNA PASANTE SOBRE EDUCACIÓN INCLUSIVA Y EL ESPACIO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LA ESCUELA

Resumen. Este texto es el resultado de un extenso informe producido para la disciplina de Pasantía Supervisada III en Geografía y adaptado para resaltar un

¹ Graduando de licenciatura em geografia pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da UERJ. E-mail: kalelpgeo@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0070-9995>

tema de investigación desde la perspectiva de lo narrado, preservando la identidad de los involucrados. Contiene un informe sobre la pasantía en una escuela secundaria, que describe la política de inclusión de una escuela pública en Rio de Janeiro, y un breve análisis teórico sobre la inclusión de PCD en el ambiente escolar hoy y el papel de la escuela frente a la educación inclusiva.

Palabras clave: pasantía supervisada; educación geográfica; educación inclusiva; persona discapacitada; inclusión.

O estágio supervisionado como questão

O estágio relatado transcorreu no Instituto de Educação que chamarei Duque de Caxias (IEDC)² entre os meses de agosto e setembro de 2022. Trata-se de um estágio supervisionado realizado por um graduando do curso de licenciatura em geografia que observou durante dois meses a dinâmica de aula de uma professora da mesma disciplina no Ensino Médio em um colégio estadual periférico da Baixada Fluminense.

Segundo Rocha, Correia e Santos (2020), uma formação ideal, incluindo o estágio supervisionado, é uma que

possibilite a reflexão [do licenciando], que propicie a autonomia na tomada de decisões, que oportunize momentos e trocas para análise de sua prática. Que não seja apenas o cumprimento de horas para a conclusão do curso, mas uma parte da sua formação que se seguirá durante todo o exercício da docência. (ROCHA; CORREIA; SANTOS, 2020, p. 243)

É ancorada nesta visão que a disciplina em questão incentivava o registro das experiências vivenciadas em sala com o professor regente, onde deveríamos encontrar uma problemática na escola e trabalhar em cima dela na elaboração de nosso relatório. Não para cumprir horas apenas, mas para fazer parte de nossa formação durante todo o exercício da docência. Este texto é uma versão condensada de um vasto relatório final produzido para a disciplina.

Localizado no município de Duque de Caxias, região metropolitana do Rio de Janeiro, o IEDC conta com ensino fundamental e médio completos, comporta cerca de 1.200 alunos e aproximadamente 130 funcionários. Inicialmente pretendia-se um instituto de educação para toda a Baixada Fluminense, mas atualmente atende majoritariamente à população local. O curso normal de formação de professores é considerado hoje o carro-chefe do colégio e motivo de orgulho para a maioria de seus integrantes.

Entendo que alguns dos problemas narrados são constituintes e intrínsecos à maioria das escolas públicas (senão do país ao menos do estado) e suas contradições. Porém, acredito também compensar o registro que faço

² Nomes e identidades foram suprimidos ou substituídos a fim da não identificação e exposição dos envolvidos.

da política inclusiva que descobri adentrando e explorando esse espaço ao mesmo tempo segregante e acolhedor. Destarte, escolhi registrar apenas dois desses contratempos, isto é, aqueles que mais despertaram minha atenção. Em seguida, atendo-me finalmente à prazerosa descoberta que tive ao conversar com demais funcionários e alunos sobre a diversidade que observei ao frequentar a escola.

Aprendendo com as diferenças

Ao adentrar o prédio no primeiro dia, logo destacou-se aos meus olhos a necessidade de “grades de contenção”³ no segundo andar para que os alunos do Ensino Médio não descessem ao térreo durante o período das aulas. Ao questionar um tanto de servidores, incluindo professores, sobre a existência de tais contenções, a resposta era sempre a mesma, em certo tom de ironia e frustração: “não há inspetores suficientes e a circulação de estudantes deve ser limitada”. Mesmo sendo um instituto de grande porte, essa deficiência continuava latente já há algum tempo. Descaso público?

O segundo contratempo, minutos depois, veio quando questionei minha professora regente de turma sobre o projeto político-pedagógico adotado pela escola e fui repentinamente informado de que não havia um. Os professores simplesmente seguiam, aqueles que seguiam, o “currículo mínimo” estabelecido pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) desde 2012.

Ao andar pela escola para tentar entender melhor essa dinâmica (e certo descaso), notei uma frequência incomum, para escolas públicas, de alunos com necessidades especiais que, não só frequentavam a escola, mas também os mesmos espaços que todos os estudantes. Minha professora regente fez questão de contar sobre o programa eminente que vinha sendo desenvolvido ali meses atrás, apesar da ausência de um projeto político-pedagógico expresso claramente. Diferente da maioria das escolas, e portando autonomia para tanto, o instituto desenvolveu sua própria política de inclusão voltada para alunos PCD e PNE.

³ Grandes portões automáticos que impediam o livre trânsito do andar para as escadas.

Optou-se por utilizar aqui as denominações PCD (pessoa com deficiência) e PNE (pessoa com necessidades especiais) seguindo as orientações da ONU, que desde a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006 adota tais termos.

Em março de 2022, uma reforma na antiga Sala de Recursos do IEDC deu lugar a um ambiente mais acolhedor e propiciou um espaço dedicado às necessidades especiais de alunos PCD: a Sala de Apoio. Dentre eles, a escola recebe autistas, portadores de baixa visão, microcefalia, Atrofia Muscular Espinhal (AME), síndrome de Asperger e demais condições crônicas. Todos estudando juntos com os demais alunos, diferenciando-se apenas na hora das avaliações e de necessidades cognitivas e fisiológicas específicas, espaço para o qual a Sala de Apoio, esse novo ambiente criado, se mostra ideal.

O projeto da reforma foi coordenado por uma das professoras e abraçado pelos demais funcionários do Instituto. A nova Sala de Apoio possui conexão à internet, notebooks adaptados, ar condicionado e funciona de segunda à sexta-feira nos turnos manhã e tarde. Além de mapas e objetos interativos para alunos de baixa visão e uma série de atrativos artístico-visuais ao redor do ambiente que captam a atenção de qualquer um. É pensado para socializar não só os alunos PCD's entre si, mas permitir a troca entre quaisquer estudantes da instituição.

Para além da Sala de Apoio, o projeto de inclusão busca também a visibilidade e a estimulação artística desses alunos, convidando-os a realizar todo tipo de atividade na escola, principalmente as que desenvolvem a cognição e a coordenação, como pinturas em murais e dentro da própria Sala.

Como estudante de licenciatura em geografia, minha atenção se voltou para dois pontos nesse momento: 1. O ensino de conceitos abstratos e específicos da nossa ciência (como lugar, território, paisagem) usando métodos não-convencionais⁴ e a preocupação com a inclusão dos diferentes, não só entre si, mas entre os demais. Minha reflexão e problemática de estágio a partir de então voltou imediatamente, de modo bastante pertinente no meu entender,

⁴ Aqui cabe destacar o esforço descrito por minha professora regente, pois esses alunos, na maioria das vezes, possuem déficit de atenção e explicar conceitos tão abstratos sem recursos mínimos seria inviável.

para o papel da escola. Ou seja, certas perguntas passaram a direcionar minha experiência: Qual o papel da escola no mundo de hoje? Que tipo de educação nós buscamos quanto professores? Se a resposta for uma educação inclusiva, como defendia Paulo Freire, por exemplo, que tipo(s) de inclusão é(são) essa(s)? E que sujeitos são incluídos?

Nas palavras do próprio Freire:

Como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes? Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? (FREIRE, 2011, p. 27)

O ensino inclusivo pensando a Geografia

Como graduando de geografia, penso especificamente na relação entre a ciência geográfica e o ensino escolar. Alguns nomes vêm à mente quando se trata dessa relação, como os das professoras Lana Cavalcanti e Nídia Pontuschka, referências no assunto.

Pontuschka, Cacete e Paganelli (2007), por exemplo, listam insatisfações em comum entre os professores das redes estaduais: ineficiência da Geografia na vida do estudante, livro didático como única fonte de estudo, orientações didáticas tendenciosas e desvinculação da Geografia acadêmica com a geografia escolar (PONTUSCHKA; CACETE; PAGANELLI, 2007). Todos pontos importantes, reivindicações indispensáveis.

Contudo, parte da minha experiência na disciplina de estágio leva-me a refletir sobre outra questão: a inclusão (e que tipo) de grupos segregados no Ensino Médio homogeneizado. Existe pertinência em discutirmos a inclusão quando todos esses problemas supracitados tornam-se cada vez mais evidentes? Que tipos de políticas podem e vêm sendo adotadas pelas escolas nesse sentido? Como acolher e, ao mesmo tempo, adaptar o ensino caso necessário sem que afete a composição curricular de todos?

As professoras e pesquisadoras Patrícia Garcia, Rosimeire Diniz e Morgana Martins (2016, p. 1001) sustentam que o modelo de escola construído ao longo do tempo é homogeneizador, “categoriza os indivíduos e os divide a

partir de critérios estabelecidos socialmente, desconsiderando as particularidades e o potencial formador” dos educandos. Para tais especialistas, o papel da escola no caso da educação inclusiva é amplificado, pois reside justamente no fato de que ela precisa construir estratégias diferenciadas para garantir o desenvolvimento desse grupo desuniforme (PCD, pessoas com transtornos globais de desenvolvimento e superdotados) dentro de um modelo homogêneo.

Uma dessas estratégias diferenciadas passa pela análise e redefinição da prática pedagógica (GARCIA; DINIZ; MARTINS, 2016). Ou seja, é preciso necessariamente “discutir a identidade do professor, tendo em vista que todo processo educativo escolar está diretamente relacionado à sua atuação, embora dependa de uma estrutura macro e micro” (p. 1001).

Entre outras razões, o “bom aprendizado” não é alcançado por questão de conformismo do docente, que não consegue ligar sua formação à ação prática (GARCIA; DINIZ; MARTINS, 2016). Nesse sentido, as autoras afirmam adequadamente que a formação inicial acadêmica de qualidade “é indispensável ao professor e essencial à sua atuação com o aluno” (p. 1002).

Quanto à formação precária e o ensino de Geografia existe um artigo curto, porém notável, de Sonia Castellar, em que a professora da USP reflete sobre a formação e o papel do professor, também tensionando o leitor a romper com a prática tradicional. Para Castellar (2015), essa formação precária passa pela negligência das instituições governamentais e a conseqüente baixa qualidade do sistema educacional, que o retroalimenta. Assim sendo, o papel do professor deveria ser repensar a atribuição que desempenha e questionar o mal-estar docente desencadeado dentro do professorado.⁵

“O processo ensino-aprendizagem já começa debilitado, pois, se o professor não tem clareza sobre seu papel, [...] como fazê-lo romper com a prática tradicional? ”, escreve Castellar (2015, p. 54).

Enfim, podemos citar ainda Lana Cavalcanti. Em seu livro *Pensar pela Geografia* (2019), a notável professora marca que as demandas atuais no

⁵ Além deste, Castellar (2015) lista: evitar memorização, programar e dar sequência aos conteúdos, pensar a aprendizagem a partir da ordem cognitiva e afetiva e defender a autonomia docente.

ensino de Geografia incluem a cartografia como linguagem, a integração dos componentes físicos-naturais e a estruturação de conteúdos articulados a conceitos geográficos. Mas que, todavia, a Geografia escolar não é uma mera simplificação da Geografia acadêmica.

Então sim, retomando às perguntas norteadoras, existe pertinência em discutirmos inclusão mesmo com todos os problemas enfrentados e listados por Pontuschka, Cacete e Paganelli (2007), pois o papel da escola hoje não trata apenas da simples transmissão de conhecimento, mas do desenvolvimento da subjetividade dos educandos e do processo de humanização, o que inclui a diversidade de sujeitos em sua composição (ROCHA; CORREIA; SANTOS, 2020, p. 238).

Sobre o acolhimento, a adaptação do ensino sem afetar o currículo geral faz parte das estratégias diferenciadas de redefinição das práticas pedagógicas apontadas por Garcia, Diniz e Martins (2016, p. 1001). Tais estratégias são construídas para garantir o desenvolvimento de grupos “não-homogêneos”. Isso perpassa a Geografia também quando tange a produção de conteúdos audiovisuais (como mapas sonoros, táteis, etc.) e dialoga diretamente com a proposta do estágio como pesquisa. Ademais, um estagiário interessado encontraria aqui terreno fértil para a produção de tais conteúdos, que atendam às demandas cada vez maiores de alunos PCD's e PNE's.

Além disso, a própria existência da Sala de Recursos do IEDC coloca em prática a teoria abordada, visto que, com um espaço dedicado às diligências específicas de PCD's, a função de integrar sai do papel e ganha materialidade com a inclusão de todos os alunos e a permissão da pesquisa por parte dos estagiários que frequentam a escola.

Considerações finais

É ao ensinar que o professor se depara com ideais diferentes das suas, com corpos diferentes do seu, que ocupam espaços da mesma forma diferentes. A reflexão sobre a atuação do professor perante sujeitos diferentes não é só desejável, é indispensável. Pensar sobre a inclusão e o ensino

diferenciado faz parte do papel docente e deve ser tratado com a mesma importância das demais reivindicações expostas aqui.

A realização deste estágio me levou a pesquisar não só as pontes para o ensino inclusivo, mas também as especificidades (e possibilidades) da minha área. E aqui, cumpre seu papel: o de estimular o fazer docente, não só o cumprimento de horas, e incentivar a análise da prática. Muitas vezes somos levados a permanecer conformados com a escola homogênea sem perceber, parafraseando Paulo Freire, que aprendemos com as diferenças, não com as igualdades.

Homogeneizar significa ignorar as potencialidades dos educandos e garantir o desenvolvimento de todos os grupos, incluindo o desuniforme (PCD e PNE).⁶ Não há respostas definitivas, mas eu diria que, inspirado em Castellar (2015), o papel do professor também se tece por repensar a atribuição que desempenha e questionar o mal-estar docente, principalmente quando causado por um sistema homogeneizador e apagador de potencialidades individuais.

Referências

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. A formação de professores e o ensino de Geografia. **Terra Livre**, São Paulo, v. 1, n. 14, p. 51-59, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/374>. Acesso em: 9 dez. 2022;

CAVALCANTI, Lana de Souza. Formação do pensamento geográfico para orientar práticas espaciais cotidianas e a reafirmação de um posicionamento teórico. *In*: CAVALCANTI, Lana de Souza. **Pensar pela Geografia: Ensino e relevância social**. Goiânia: Editora Alfa Comunicação, 2019;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011;

GARCIA, Patrícia Mara Almeida; DINIZ, Rosimeire Ferreira; MARTINS, M. de F. A. Inclusão escolar no ensino médio: desafios da prática docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp2, p. 1000–1016, 2016. Disponível em:

⁶ A lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases), nos incisos IV e XIV do artigo 3º prevê que o ensino deve ser ministrado com base nos princípios do respeito à liberdade e apreço à tolerância e respeito à diversidade humana, linguística e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência.

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8939>. Acesso em: 5 nov. 2022;

ROCHA, Julimar Santiago; CORREIA, Patrícia Carla da Hora; SANTOS, Débora Regina Oliveira. A interlocução do estágio supervisionado e a educação inclusiva: Que dizem os trabalhos científicos? **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 41, p. 236-254, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6460>. Acesso em: 5 nov. 2022.