



UEPB

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO MÉDIO, TÉCNICO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

FRANKLIN HERMINIO BARBOSA

**O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM REMOTO EM GEOGRAFIA E A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS
VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

**CAMPINA GRANDE-PB
2021**

FRANKLIN HERMINIO BARBOSA

**O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM REMOTO EM GEOGRAFIA E A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS
VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado a Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, modalidade a distância, como requisito parcial à obtenção do título de licenciado em Geografia.

Orientadora: Profa. Ma. Maria Marta dos Santos Buriti

**CAMPINA GRANDE-PB
2021**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B238p Barbosa, Franklin Herminio.

O processo de ensino-aprendizagem remoto em Geografia e a educação inclusiva [manuscrito] : um estudo a partir das experiências vivenciadas no estágio supervisionado / Franklin Herminio Barbosa. - 2021.

30 p. : il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação EAD em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, EAD - Campina Grande , 2021.

"Orientação : Profa. Ma. Maria Marta dos Santos Buriti , Departamento de Geografia - CEDUC."

1. Ensino de Geografia. 2. Estágio supervisionado. 3. Educação inclusiva. I. Título

21. ed. CDD 910.7

FRANKLIN HERMINIO BARBOSA

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM REMOTO EM GEOGRAFIA E A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS
VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)
apresentado a Coordenação do Curso de
Licenciatura Plena em Geografia da
Universidade Estadual da Paraíba, modalidade
a distância, como requisito parcial à obtenção
do título de licenciado em Geografia

Aprovada em: 01/07/2021.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Ma. Maria Marta dos Santos Buriti (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Dra. Regina Celly Nogueira da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profa. Ma. Sâmara Íris de Lima Santos
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

A Deus, a meus familiares e amigos que sempre estiveram ao meu lado incentivando e apoiando, a meus professores(as) da educação básica, professores(as) do ensino superior, aos nossos Tutores(as) e em fim a minha querida professora e amiga a professora Marta Buriti que me orientou de maneira extraordinária, apontando sempre para bons caminhos no que tange a produção deste meu trabalho, DEDICO.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	07
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	09
2.1 A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA.....	09
2.2 A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA NA ESCOLA.....	11
2.3 A GEOGRAFIA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	13
2.4 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: ALGUNS MARCOS LEGAIS.....	15
2.5 O ENSINO REMOTO: UM MODELO EM ESSÊNCIA DESAFIADOR	18
3 METODOLOGIA	20
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	21
4.1 A ESCOLA CAMPO DO ESTÁGIO.....	21
4.2 AS ATIVIDADES DE REGÊNCIA NO ÂMBITO DO ESTÁGIO.....	22
4.2.1 AS ATIVIDADES DE REGÊNCIA E OS CONTEXTOS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	25
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	27
REFERÊNCIAS	28

O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM REMOTO EM GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

THE REMOTE TEACHING-LEARNING PROCESS IN GEOGRAPHY AND INCLUSIVE EDUCATION: A STUDY FROM EXPERIENCES IN THE SUPERVISED INTERNSHIP

Franklin Herminio Barbosa¹
Maria Marta dos Santos Buriti²

RESUMO

Neste trabalho apresenta-se uma reflexão acerca do ensino de Geografia e de suas interfaces com o ensino remoto e, dentro deste, com a educação inclusiva. Para isto, conta-se com as experiências vivenciadas no decorrer do Componente Curricular Estágio Supervisionado II, ofertado pelo Curso a distância de Licenciatura Plena em Geografia, da Universidade Estadual da Paraíba, no período acadêmico de 2020.2. Por meio do mencionado Componente, pôde-se vivenciar, através da regência no ensino médio, a realidade do ensino de Geografia em uma escola da rede estadual de ensino da Paraíba, a Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Médio Antônio Galdino Filho, que se localiza no município de Pocinhos-PB, e, conseqüentemente, em virtude do contexto pandêmico, a configuração do processo de ensino-aprendizagem remoto e como este tem contemplado alunos com deficiência inseridos em salas regulares, já que na turma em que se realizou o estágio havia a participação de um estudante com este perfil. Diante desse quadro, no presente trabalho teve-se como objetivo central compreender a construção do processo de ensino-aprendizagem remoto em Geografia e seus desdobramentos no âmbito da educação inclusiva. Do ponto de vista metodológico, tomou-se por base a abordagem qualitativa, em que optou-se pela pesquisa exploratória para chegar a um diagnóstico pormenorizado da realidade na qual se esteve imerso. Quanto aos procedimentos metodológicos, houve a realização de pesquisas bibliográfica, documental e colaborativa. Quanto aos resultados alcançados, pode-se destacar que o processo de ensino-aprendizagem, independente do contexto, exige planejamento e ações centradas nas especificidades dos sujeitos a serem contemplados e diante do ensino remoto isto é ainda mais necessário. O ensino remoto de Geografia no ensino médio, conforme apreendido no estágio, é desafiador e envolve problemas diversos que não são exclusivos da escola, mas reflexo de uma sociedade historicamente desigual, que faz da escola uma escala de reprodução de suas desigualdades estruturais. Neste cenário, quando se trata de analisar a educação inclusiva, nota-se que os desafios são ainda maiores, pois para além do “acesso” propriamente dito ao processo de ensino-aprendizagem remoto, é preciso criar estratégias para alcançar os alunos com deficiência de forma a contemplá-los efetivamente nessa nova realidade educacional no âmbito escolar.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Estágio Supervisionado. Educação Inclusiva.

¹ Licenciando em Geografia pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: franklinherminio2013@gmail.com

² Professora Substituta no Departamento de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba. Mestre e Doutoranda em Geografia pela Universidade Federal da Paraíba. E-mail: martaburiti@geo.ufpb.br

ABSTRACT

This work presents a reflection on the teaching of Geography and its interfaces with remote education and, within it, with inclusive education. For this, it counts on the experiences lived during the Curriculum Component Supervised Internship II, offered by the distance course of Full Degree in Geography, from the State University of Paraíba, in the academic period of 2020.2. Through the aforementioned Component, it was possible to experience, through the regency in high school, the reality of teaching Geography in a school in the state education system of Paraíba, the Antônio Galdino Filho State Integral Citizen School, which is located in the municipality of Pocinhos-PB, and, consequently, due to the pandemic context, the configuration of the remote teaching-learning process and how it has contemplated students with special needs inserted in regular classrooms, as in the class in which the internship took place there was the participation of students with this profile. Given this framework, the present work had as its main objective to understand the construction of the remote teaching-learning process in Geography and its consequences in the scope of inclusive education. From a methodological point of view, the qualitative approach is taken as a basis, through which exploratory research was chosen to arrive at a detailed diagnosis of the reality in which it was immersed. As for the methodological procedures, bibliographic, documentary and collaborative research was carried out. As for the results achieved, it can be highlighted that the teaching-learning process, regardless of the context, requires planning and actions centered on the specificities of the subjects to be covered and, in view of remote education, this is even more necessary. The remote teaching of Geography in high school, as learned in the internship, is challenging and involves several problems that are not exclusive to the school, but a reflection of a historically unequal society, which makes the school a scale for reproducing its structural inequalities. In this scenario, when it comes to analyzing inclusive education, it is noted that the challenges are even greater, as in addition to the "access" itself to the remote teaching-learning process, it is necessary to create strategies to reach students with special needs in order to effectively contemplate them in this new educational reality in the school environment.

Keywords: Geography Teaching. Supervised Internship. Inclusive Education.

1 INTRODUÇÃO

Diante de uma pandemia como esta que esta vivenciada desde o ano de 2020, quando a disseminação da Covid-19 no Brasil e no mundo se tornou mais expressiva, não há como a sociedade não ser impactada de diferentes formas. Na educação escolar, por exemplo, a adoção de medidas de ajustamento das atividades ao modelo de ensino remoto trouxe muitas questões para se pensar o processo de ensino-aprendizagem e o modo como professores e alunos estão se inserindo nessa nova realidade cheia de dificuldades.

Cada escola tem vivenciado situações particulares no ensino remoto. Desta forma, embora submetidas a problemas recorrentes e gerais como a falta de acesso as tecnologias utilizadas e de um planejamento bem estruturado para que se possa estabelecer estratégias para lidar com as adversidades, as particularidades de cada escola tende a fazer com que o ensino remoto tenha um impacto mais grave ou mais moderado no processo de ensino-aprendizagem, pois pesa também o modo como as instituições de ensino vão se adaptando e se inserindo neste novo contexto.

Frente a isso, uma constatação que tem se mostrado evidente é que, em alguns casos, como da educação inclusiva, o ensino remoto tende a ser ainda mais caracterizado por dificuldades e desafios. É pensando nisso que neste trabalho estabeleceu-se como objetivo central compreender a construção do processo de ensino-aprendizagem remoto em Geografia e os seus desdobramentos na educação inclusiva. Para isso, parte-se das experiências práticas e reflexões teóricas que foram construídas no Estágio Supervisionado II, Componente Curricular obrigatório do Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, modalidade a distância, ofertado no período acadêmico 2020.2. O mencionado estágio tem como foco na escola as atividades de regência no ensino médio, as quais foram desenvolvidas na Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Médio Antônio Galdino Filho, que se localiza no município de Pocinhos-PB, em uma turma regular do ensino médio.

As razões que motivaram a construção deste trabalho são diversas. Além do interesse em compreender a realidade do ensino remoto e do ensino de Geografia no ensino médio nessa nova realidade, questão discutida e trabalhada nos objetivos do Componente Estágio Supervisionado II, destaca-se a experiência prévia do autor no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica e a necessidade que esta experiência gestou de procurar desvendar as formas de inserção dos estudantes com deficiência na dinâmica do ensino remoto. Portanto, acredita-se que o trabalho é importante e se justifica pela discussão que propõe, isto é, focada em um público que já é, muitas vezes, excluído em contextos “normais”

de ensino, como é o caso do ensino presencial, e que passa a encontrar ainda mais dificuldades de inclusão no ensino remoto que, por si só, já é seletivo e excludente.

Aqui há, assim, um esforço não só para identificar os limites que têm sido levantados para a educação inclusiva no ensino remoto no curso do processo de ensino-aprendizagem em Geografia, mas também para apontar recursos, estratégias e metodologias que podem ser utilizadas nas turmas de ensino regular, que assim como a turma acompanhada através da regência no estágio, possuam alunos com algum tipo de deficiência.

No tocante a metodologia utilizada, tivemos como referência central em termos de abordagem, a pesquisa qualitativa que foi priorizada por permitir diversas formas de análise das relações entre os sujeitos e o meio (GOGOY, 1995). Seguindo o foco da abordagem qualitativa e da pesquisa exploratória, os procedimentos metodológicos selecionados foram: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e pesquisa colaborativa. A pesquisa bibliográfica foi organizada a partir dos textos selecionados para a compreensão teórica da importância dos estágios supervisionados, da prática de ensino em Geografia e do processo de ensino e aprendizagem em Geografia no ensino médio. A pesquisa documental foi realizada a partir da consulta a documentos normativos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do ensino médio e a documentos regulamentadores e deliberativos da educação inclusiva no Brasil. Em se tratando da pesquisa colaborativa, o que buscou-se através desta foi formas de análise da realidade experienciada baseadas na cooperação entre professor e pesquisador com a intenção de identificar os desafios e as possibilidades de superá-los.

A partir do que foi apreendido com este caminho de pesquisa percorrido no estágio de regência no ensino médio, é pertinente destacar que é necessário manter um olhar sempre investigativo e reflexivo diante da construção do processo de ensino-aprendizagem, buscando identificar e contemplar as demandas de cada sujeito que dele faz parte. O ensino remoto de Geografia no ensino médio, conforme apreendido no estágio, é desafiador e envolve problemas diversos que não são exclusivos da escola, mas reflexo de uma sociedade historicamente desigual. Neste cenário, quando se trata de analisar a educação inclusiva, nota-se que os desafios são ainda maiores, pois para além do “acesso” propriamente dito ao processo de ensino-aprendizagem remoto, é preciso criar estratégias para alcançar os alunos com deficiência de forma a contemplá-los efetivamente nessa nova realidade educacional no âmbito escolar.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A importância do estágio supervisionado na formação do professor de Geografia

No âmbito das discussões teóricas que subsidiam as reflexões aqui postas, apresenta-se inicialmente uma reflexão acerca da importância do estágio supervisionado e de sua influência no processo formativo dos professores de Geografia, o que nos remonta, *a priori*, para uma compreensão acerca do estágio docente em si. Segundo Raymundo (2013, p.361):

O estágio supervisionado constitui um componente integrante do currículo dos cursos de licenciatura, sendo concebido como tempo e espaço de aprendizagem e não apenas como uma atividade extracurricular realizada para o cumprimento de uma carga horária isolada e descontextualizada do curso. Ao mesmo tempo em que integra prática e teoria, o estágio colabora para que o futuro professor compreenda e reflita sobre as complexas relações que ocorrem no ambiente escolar, seu futuro lócus profissional.

Nesta mesma direção, Pimenta (1995) afirma que o estágio mais do que uma disciplina do currículo a ser cumprida, consiste em uma atividade dinâmica viabilizadora da relação teoria e prática e instrumentalizadora da *práxis*. Ratifica esta compreensão da autora a concepção de que o estágio é uma atividade na qual o licenciando irá a escola prover formas de articulação entre o que foi aprendido na academia e o que a realidade prática lhe apresenta. Neste processo que envolve várias etapas (observação, regência, intervenção, análise, reflexão, etc.) o professor em formação tem a oportunidade de desenvolver saberes, práticas e posturas que coadunam com a construção de sua identidade docente. De acordo com Raymundo (2013, p. 360), o estágio docente comparece como a “forma com que se concretiza a Prática de Ensino das licenciaturas, constitui um processo criador, de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade”.

Sendo assim, o estágio supervisionado busca qualificar e preparar o licenciando para a vida profissional e, para isso, assegura a inserção e participação no ambiente de trabalho, possibilitando o contato com a realidade escolar mesmo antes do exercício profissional de fato.

Conforme Andrade (2008, p.23):

O Estágio Supervisionado, além das práticas como atividade curricular em cada disciplina, é o próprio confronto entre as várias formulações teóricas e alguns problemas com que se depara a escola. No estágio, os alunos perceberão a interdisciplinaridade necessária para a compreensão da realidade.

Em relação ao estágio supervisionado em Geografia, pode-se afirmar que através deste momento da formação é possível compreender, para além da teoria, a funcionalidade, dinâmica

e complexidade dos processos de ensino-aprendizagem. Para Martins e Tonini (2016), o estágio supervisionado docente em Geografia é importante, uma vez que:

A construção de uma trajetória profissional necessita de um determinado tempo e envolve saberes que são construídos e se legitimam no dia a dia da sala de aula, sendo influenciados pelas características pessoais de cada um e pelos enfrentamentos próprios da profissão (MARTINS; TONINI, 2016, p. 101).

A Geografia é uma ciência dinâmica e em movimento constante, o que se desdobra também nos contextos da Geografia escolar. Neste sentido, o estágio supervisionado em Geografia, tanto como uma oportunidade formativa para o desenvolvimento de conhecimentos didático-pedagógicos, é também um momento para compreender como se dá a construção do conhecimento geográfico na realidade escolar.

Se na universidade tem-se acesso aos conhecimentos teórico-científicos da Geografia, na escola, através do estágio, tem-se a possibilidade de apreender como estes são materializados no contexto escolar através do processo de transposição didática e de mediação que coloca o professor como um sujeito articulador de múltiplos saberes.

Na perspectiva de Martins e Tonini (2016, p. 104):

Compreendendo que os saberes da docência se constituem num processo de seleção, organização e sistematização do conhecimento, identificamos que o estágio supervisionado em Geografia oportuniza a mobilização de diferentes saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, possibilitando aos estagiários a apropriação destes saberes de acordo com as demandas da prática pedagógica.

Dessa forma, o estágio é, para os futuros professores de Geografia, um espaço para a construção de diversas aprendizagens essenciais, que não necessariamente vão de encontro com as expectativas prévias dos licenciandos, mas que devem refletir a realidade escolar em todo seu movimento, sua complexidade, suas possibilidades e seus desafios. É compreendendo a realidade escolar e suas transformações que se faz possível estabelecer os mecanismos adequados à construção do processo de ensino-aprendizagem, pois este se configura como um produto de dinâmicas e contextos que variam no tempo e no espaço. Portanto, percebe-se que o estágio supervisionado é um momento da formação voltado a construção e mobilização de saberes, bem como da análise e reflexão acerca da forma como ocorre esse processo.

2.2 A construção do processo de ensino-aprendizagem de Geografia na escola

Quando fala-se de educação logo somos remetidos aos diversos fatores que de forma direta ou indireta refletem no processo de ensino-aprendizagem nas escolas. Com esse aspecto, pode-se dizer que o processo de ensino-aprendizagem está relacionado as práticas vivenciadas em salas de aulas, mas também aos fatores que ocorrem fora delas. No que tange ao que acontece na sala de aula, o professor tem um papel importante, pois em sua função de mediador, isto é, de articulador do conhecimento teórico e dos saberes prévios dos alunos, tem a possibilidade de acionar processos formativos capazes de construir uma visão de mundo crítica e condizente com a necessidade de reflexão constante da realidade da sociedade. É claro que para que isto ocorra, o professor precisa contar com condições materiais e imateriais que lhe assegurem um cenário viável para a educação transformadora e, infelizmente, não é isso que tem sido visto.

O ensino de Geografia nas escolas já foi influenciado por muitos fatores ao longo do processo histórico evolutivo e continua sendo. Estes fatores incidem no processo de ensino-aprendizagem sob a forma de políticas curriculares, metodologias, desdobramentos da ciência geográfica, etc. Apesar das diferentes nuances, o que se tem cada vez mais clareza é do quão o ensino de Geografia nas escolas tende a ser potencialmente importante para a construção cidadã dos alunos. A Geografia escolar reflete em seu campo de abordagem questões inerentes a um mundo em movimento que, na medida em que se transforma, exige adaptações multidimensionais nas mais diversas instancias da sociedade, inclusive na esfera educacional. De acordo com Thiesen (2011, p. 86), na medida em que o mundo se redesenha desencadeia também um “redesenho nas expectativas da população que demanda a implementação de políticas educacionais e, por consequência, há também a necessidade de um redesenho na organização dos tempos e dos espaços da escola”.

Neste sentido, além de ser alvo deste processo de redefinição que envolve a escola como um todo, a Geografia tem ainda a missão de buscar explicar as transformações e promover a formação de uma consciência crítica nos alunos. Diante disso, é imprescindível que o processo de ensino-aprendizagem em Geografia esteja sempre sendo objeto de reflexão e problematização, pois só assim poderá responder de forma eficiente aos novos contextos da realidade.

Nas palavras de Thiesen (2011, p. 86), com o movimento das transformações na sociedade e na escola:

Notadamente, busca-se uma releitura sobre o sentido e o significado do ensino da Geografia, considerando-se, sobretudo, os problemas e limitações dos modelos pedagógicos e curriculares que durante a modernidade vêm legitimando a cultura escolar em geral e a Geografia em particular.

Isso implica dizer que o ensino de Geografia vai sendo repensado na direção de novas bases teóricas, práticas e curriculares que precisam ser estabelecidas para dá sustentação a Geografia escolar nos novos cenários advindos com a evolução temporal.

[...] no âmbito teórico e de seus propósitos, cada vez mais a Geografia escolar vem se colocando como uma área de conhecimento comprometida socialmente com a produção da condição humana e com a produção consciente dos espaços, sejam eles naturais, sociais, culturais ou políticos. Percebem-se, inclusive, algumas iniciativas por parte de sistemas educativos que, mesmo de forma prescritiva, vêm elaborando propostas curriculares orientadas por abordagens críticas que dialetizam, ou pelo menos buscam dialetizar as discussões produzidas tanto no campo da Geografia Física quanto da Humana (THIESEN, 2011, p. 87).

Para Ross (2013), muitas vezes, se estabelece uma relação desestimulada entre os estudantes e a Geografia escolar, o que representa a prevalência de um certo desinteresse dos alunos por essa disciplina escolar. Assim, segundo o autor, para superar esta visão, o ensino de Geografia deve ser pensando como um processo que possibilite ao aluno refletir o espaço como um todo e onde se constroem as vivências cotidianas no âmbito das relações sociais. Isso permite estruturar um processo de ensino-aprendizagem pautado no rompimento da neutralidade das compreensões e no investimento em um aluno que se coloca diante do mundo de forma analítica e reflexiva.

Para Cavalcanti (2010, p. 03):

Os professores de Geografia relatam que estão frequentemente enfrentando dificuldade em “atrair” seus alunos nas aulas, pois a maioria não se interessa pelos conteúdos que essa disciplina trabalha. No entanto, se a Geografia contempla a diversidade da experiência dos homens na produção do espaço, as questões espaciais estão sempre presentes no cotidiano de todos eles, sejam as de dimensões globais ou locais. É o caso de se questionar, então, por que os alunos não mostram interesse especial pelos conteúdos da disciplina, limitando-se, na maior parte das vezes, ao cumprimento formal das obrigações escolares.

Essa constatação apresentada por Cavalcanti (2010) é salutar para a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem em Geografia deve ser constantemente refletido e analisado mediante as questões emergentes a cada período e que se desdobram na sociedade e, conseqüentemente, no ensino de Geografia nas escolas. Afinal, a cada novo contexto novos desafios se erguem trazendo à tona elementos e situações que precisam ser discutidas no

contexto de suas repercussões no processo de ensino-aprendizagem e do modo como alunos, professores e demais sujeitos se colocam neste mesmo processo.

2.3 A Geografia escolar no ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A educação consiste em um processo que exerce influência sobre os sujeitos, devendo prepará-los para a vivência em sociedade. Isso confere a educação e aos sujeitos que dela fazem parte uma posição de destaque, já que o processo educativo escolar é uma forma de mudar a sociedade, desde as suas faces mais superficiais, até as suas estruturas mais consolidadas. Querendo ou não, com esse aspecto, a educação é uma forma de espelhar a sociedade e sua configuração, a cada período, retratando objetivos traçados de acordo com uma concepção pedagógica e social determinada.

Do mesmo modo que a educação, a Geografia escolar também reflete em sua história a incidência de elementos diversos, que vão juntos construindo um “desenho” para o ensino geográfico nas escolas. Para Rocha (2014), um destes elementos que influenciam no ensino de Geografia nas escolas é o currículo prescrito, que desde quando a Geografia foi institucionalizada como Disciplina escolar em 1837, no Colégio Imperial de Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, vem estabelecendo formalmente caminhos para o ensino geográfico na esfera escolar.

Apesar dos muitos momentos que o currículo passou na história da educação brasileira e das diferentes maneiras como ele influenciou a Geografia escolar, foca-se aqui especificamente no contexto delimitado pelas novas orientações postas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual será discutida no âmbito de suas orientações para a etapa do ensino médio, foco do estágio que serviu de base para as reflexões aqui apresentadas. A BNCC não é o currículo propriamente dito, mas um documento que reúne orientações para nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino dos estados e municípios, como também as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas (BRASIL, 2018).

A BNCC do ensino médio foi aprovada em 04 de dezembro de 2018 através do Parecer do CNE/CP nº15/2018. A Base Nacional Comum Curricular é um Documento organizado a partir de competências e habilidades que se distribuem a partir de áreas do conhecimento. De forma geral, propõe uma formação integrada nas diferentes etapas da educação básica, de modo que possa haver no ensino médio um aprofundamento do que foi estudado no ensino fundamental. Desta forma, a BNCC do ensino médio se organiza em continuidade ao proposto para a educação infantil e o ensino fundamental, partindo de competências e habilidades que possam prover a formação integral do estudante (BRASIL, 2018).

A BNCC também especifica que:

As aprendizagens essenciais definidas na BNCC do Ensino Médio estão organizadas por áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), conforme estabelecido no artigo 35-A da LDB. Desde que foram introduzidas nas DCNEM/1998 (Parecer CNE/CEB nº 15/1998⁵⁶), as áreas do conhecimento têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender a complexa realidade e atuar nela (BRASIL, 2018).

A Geografia se insere na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas juntamente com os Componentes de História, Filosofia e Sociologia. Essa organização dos componentes por área é defendida no documento como uma estratégia que não enfraquece os saberes de cada componente, mas, pelo contrário, os fortalece a partir das relações estabelecidas entre eles através de um trabalho colaborativo e conjugado. Todavia, vale ressaltar que este não é um consenso entre educadores e pesquisadores. Há uma preocupação que tal organização dos componentes possa levar a uma interdisciplinaridade “desmedida” que, mais do que fortalecer cada componente na interação com os demais, possa comprometer as especificidades formativas de cada disciplina, incluindo aí a Geografia. Para Lopes (2018), a BNCC reflete um discurso universalista que aponta para uma concepção homogeneizante e negativa da escola, em que este Documento se coloca como aquele que vem para suprir o que falta. Isso, contudo, tende a ser prejudicial quando não se leva em consideração as especificidades de cada sistema de ensino e de cada componente.

Cada componente possui sistemas analíticos próprios que tem a ver com a sua forma de explicar os fenômenos do seu campo de abordagem. É assim com a Geografia. Mesmo sendo imprescindível estabelecer relações interdisciplinares com outros campos de saberes, é preciso ter bastante atenção para que o ponto de partida permaneça sendo o geográfico.

Sobre a Geografia os desdobramentos da BNCC se manifestam principalmente sob a forma das metodologias impostas. Ao promover um ensino integral e emancipatório pautado no protagonismo da juventude, a Base passa a requerer, ao menos em seu discurso aparente, o uso de metodologias que levem a uma reflexão dinâmica. Na prática, contudo, isso se desdobra em realidades diversas e adversas onde nem sempre há possibilidades para tal.

Na leitura de Ozório (2018), a BNCC traz para o ensino de Geografia uma atmosfera marcada pela desvalorização desta disciplina que perde espaço no currículo em razão da ideia propalada de que o conhecimento geográfico não é relevante para a inserção do indivíduo no modelo de sociedade pretendida. Essa sociedade seria a neoliberal, isto é, aquela pautada sob

princípios econômicos que privilegiam a reprodução desigual de classes, fazendo da educação escolar um instrumento de viabilização dessa reprodução.

Nesta concepção, a formação crítica capaz de compreender a sociedade em toda sua complexidade não seria interessante, pois isso colocaria sempre em questionamento as engrenagens da própria sociedade. O fato é que, desta forma, a Geografia acaba sendo prejudicada na medida em que tem suas forças de transformação da sociedade reduzidas por currículos que limitam as possibilidades para a construção do conhecimento geográfico.

Sendo assim, podemos dizer que este novo Documento intitulado de Base Nacional Comum Curricular propõe um processo de ensino-aprendizagem em que, teoricamente, se disseminam as ideias de flexibilidade, interdisciplinaridade e formação crítica, mas na prática há diversas questões que deve-se levar em conta. Desse modo, é sempre pertinente, assim como analisar os aspectos gerais deste documento, analisar as diversas formas como ele passa a se materializar nas escolas.

Diante do exposto pode-se afirmar que com a BNCC o processo de ensino-aprendizagem da Geografia escolar vai tomando um novo significado e contraditoriamente buscando aliar a formação geográfica no âmbito educacional aos interesses da sociedade capitalista neoliberal.

2.4 A educação inclusiva no Brasil: alguns marcos legais

A ideia de inclusão no contexto escolar é, para Amaral et al (2014), bastante ampla e não se restringe apenas à inclusão dos alunos com deficiência motora, sensorial ou cognitiva, pois se estende a todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A partir do momento em que a educação inclusiva foi inserida na legislação, esta passou a ser referência para a inclusão de todas as pessoas com deficiências que, assim como qualquer outro cidadão brasileiro, deve ter direito a educação escolar.

Em relação a educação inclusiva no Brasil e suas perspectivas no contexto da escola, muitos são os documentos norteadores para práticas de políticas públicas voltadas para estas questões da inclusão. Para viabilizar a discussão, vamos priorizar algumas das deliberações legais principais que enfocam a educação inclusiva.

Embora até 1980 tenham havido deliberações em prol da educação para pessoas com deficiência, é sobretudo a partir da Constituição Federal (1988) que vamos ter direcionamentos mais específicos neste sentido. A Constituição Federal de 1988 em seu Art. 208, inciso 3º, assegura as pessoas com deficiência o direito a escolarização de preferência na rede regular de

ensino, objetivando sua integração em todas as áreas da sociedade, direito este comum a todos (BRASIL, 1988). Desta forma, a Constituição já traz uma especificação importante no sentido de ser assegurado a pessoa com deficiência o acesso à escola regular, o que é necessário no entendimento do Documento para uma inclusão plena na sociedade.

Temos outro importante marco legal em nosso país, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Esta Lei destina-se “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Trata-se, portanto, de um marco legal importante no que se refere ao reconhecimento das obrigações do Estado para com os sujeitos que precisam ser incluídos na sociedade de forma digna como merece todo cidadão brasileiro.

Dentre as muitas deliberações da Lei n. 13.146/2015, temos, em seu Art. 3º, inciso 5º, o reconhecimento nas formas de comunicação das interações específicas, a exemplo da Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS). Em seu Art. 27º, a referida Lei vem reforçar e atualizar o que diz a Constituição de 1988. Na forma da Lei, o Art. 27 assim estabelece:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

Complementando esta deliberação, o Art. 28 determina que cabe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a oferta e garantia da educação inclusiva, zelando pela qualidade dos serviços ofertados. Esta Lei, bem atual, demorou para ser estabelecida, pois as demandas da pessoa com deficiência em relação ao acesso à educação sempre existiu. Contudo, ela é extremamente importante e vem responder em parte aos anseios desta parcela da população brasileira, deixando muito claro as obrigações da instâncias governamentais e da família em relação ao acesso à educação para as pessoas com deficiência, e para isto, determina a implementação de investimentos por parte do poder público que assegurem a inclusão com equidade e não apenas a mera integração dos alunos.

No âmbito da principal referência legislativa da educação no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), a educação especial é tratada no Capítulo V, onde entende-se por educação especial “a modalidade de educação escolar oferecida

preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996).

Em conformidade com a LDB N° 9394/1996, cabe aos sistemas de ensino assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 2013).

Em 2001, outro momento importante para a educação inclusiva ocorreu com a aprovação da Resolução CNE/CEB N° 2, de 11 de setembro de 2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Em seu Art. 1º, a presente Resolução assegura o acesso à educação dos alunos com deficiências em todas as modalidades da educação básica, estabelecendo que o atendimento destas demandas deve ser garantido desde a etapa da educação infantil e ainda assegurando-lhes serviços de educação especial através do AEE- atendimento Educacional Especializado como forma complementar e suplementar.

Nesta dinâmica da inclusão das pessoas com deficiências o AEE- Atendimento Educacional Especializado, é um elemento importante, mas não pode ser confundido com acesso ao ensino nas escolas propriamente dito. O AEE é realizado através das Salas de recursos multifuncionais e busca disponibilizar um atendimento de forma complementar e suplementar a educação escolar de alunos com deficiências. Contudo, muitas vezes, o AEE é mal compreendido, inclusive no espaço escolar, pois acaba sendo visto como o único espaço destinado a educação inclusiva, quando se sabe que este atendimento deve ser complementar ao ensino em salas de aula do ensino regular.

No 2º Art. da resolução CNE/CEB N° 2, de 11 de setembro de 2001 aborda-se a obrigatoriedade das instituições de ensino de garantir aos alunos com deficiência a matrícula e

garantir-lhes equidade no processo de ensino-aprendizagem. Ainda sobre as responsabilidades das escolas, no Art. 7º, a Resolução trata da presença destes alunos também frequentando salas regulares, e, por sua vez, no Art. 8º aborda as questões relacionadas a acessibilidades e processos adaptacionais nos aspectos físicos, pedagógicos e profissionais para viabilizar o processo de inclusão nas escolas adequadamente. Em seu Art. 17 obriga as escolas brasileiras a não apenas acolher estes alunos e alunas, mas assegura-lhes promoções e condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino (BRASIL, 2001).

Portanto, o que pode-se observar é que há diversos documentos oficiais que vêm deliberando e assegurando na forma da lei o direito ao acesso à educação inclusiva no Brasil. Contudo, ainda assim, sabe-se que na realidade diversa e adversa da educação escolar no Brasil, sobretudo da rede pública, nem sempre se faz cumprir a lei e as formas de exclusão se perpetuam. Desta forma, a educação inclusiva, embora regulamentada por marcos legais que deveriam garantir o acesso a todos os cidadãos brasileiros a escola em condições de equidade, vai se constituindo em uma realidade que varia de lugar para lugar e de escola para escola, onde os desafios vão se manifestando em níveis e amplitudes diferentes.

2.5 O ensino remoto: um modelo em essência desafiador

A pandemia da Covid-19 impactou o mundo em 2020 de muitas formas e no Brasil não foi diferente, tendo sido, em muitos momentos até mais grave do que em outros países. A adversidade de combater um vírus que se dissemina rapidamente e que tem no contato social a principal via propagadora exigiu a adoção de diversas medidas que pudessem promover o distanciamento social. Foi nesta direção que implantou-se, em caráter emergencial, o ensino remoto nas escolas como uma estratégia para dá continuidade as aulas de uma forma segura.

Para isto foram publicados inúmeros documentos oficiais que orientam nas esferas federal, estadual e municipal o ensino remoto nas escolas. Estes documentos (decretos, resoluções, pareceres, etc.) estiveram em curso durante o ano de 2020 e também neste ano de 2021 com a finalidade de estabelecer e regulamentar o ensino remoto.

O ensino remoto é visto até então como uma forma temporária de continuar os processos de aprendizagem, através da continuidade das atividades escolares fora da escola, adotando-se plataformas digitais para a comunicação ou outras formas de interação onde não haja contato presencial ou, se havendo, sendo este reduzido.

Ainda é difícil definir ensino remoto pela forma variável como ele se realiza nos diferentes estabelecimentos de ensino, no entanto, é importante entender que trata-se de um modelo novo que não pode, por exemplo, ser simplesmente confundido com educação a distância. Para Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 07) o ensino remoto remete a questões que o diferencia da educação a distância, a exemplo da interação síncrona e da prevalência de “um envio de evidências de desenvolvimento de atividades não avaliativas, que funcionam como uma forma de controle do uso do tempo, uma das características da disciplina”.

Há uma certa concordância que o ensino remoto é a alternativa viável para dá andamento as atividades escolares em um cenário marcado pela pandemia da Covid-19. Contudo, por outro lado, é notório o quão este modelo de ensino emergencial tem sido desafiador e imposto limites a construção do processo de ensino-aprendizagem nas escolas, principalmente da rede pública. O ensino remoto salienta contradições que há muito tempo são refletidas na educação e que agora se potencializam na diversificação das formas de exclusão dos estudantes do processo educacional.

As plataformas de interação utilizadas requerem o acesso à internet e a aparelhos como smartphones e computadores, o que é uma realidade distante para muitos alunos. Para Saviani e Galvão (2021, p. 38):

[...] determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o “ensino” remoto, tais como o acesso ao ambiente virtual propiciado por equipamentos adequados (e não apenas celulares); acesso à internet de qualidade; que todos estejam devidamente familiarizados com as tecnologias e, no caso de docentes, também preparados para o uso pedagógico de ferramentas virtuais.

Contudo, na prática, não foi bem isso que aconteceu e o ensino remoto tem tido, conforme aponta os autores acima citados, impactos pedagógicos que devem ser considerados pela gravidade que possuem. Os alunos que não têm acesso aos meios de interação ficam com a aprendizagem comprometida e isso é um problema que tende a se desdobrar em inúmeros outros, como a evasão escolar, por exemplo.

Tratando-se da educação inclusiva, esse quadro se complexifica ainda mais, pois além do acesso aos recursos, surge a necessidade de promover a inclusão dos alunos com deficiência neste novo contexto do processo de ensino-aprendizagem. É dever da escola prover as formas de inclusão, mas a verdade que as escolas têm tido muitas dificuldades no processo de adaptação em si ao ensino remoto, ainda mais na direção do estabelecimento de uma educação que possa contemplar alunos com algum tipo de deficiência.

Portanto, o que pode-se perceber é que durante todo ano letivo de 2020 as escolas experimentaram de forma extraordinária o contexto do ensino remoto, esperançosos que haveria um ano letivo presencial em 2021. Isso, contudo, não aconteceu e iniciou-se mais um ano letivo de forma remota, pois o contexto pandêmico continua e até tem se intensificado no país, de forma que mais uma vez o ensino remoto foi adotado como estratégia emergencial necessária. Em face disso, mais uma vez, professores e alunos se viram diante novamente do ensino remoto e de suas dificuldades.

3 METODOLOGIA

Para a construção do trabalho, parte-se de uma abordagem qualitativa. A abordagem qualitativa é, para Godoy (1995), uma via que permite o estabelecimento de diversas formas de análise das relações entre os sujeitos e o meio. Partindo dessa perspectiva, recorreu-se a pesquisa exploratória na busca por uma análise pormenorizada da realidade. Na ótica de Gil (2002), a pesquisa exploratória permite uma maior familiaridade com o problema, o que possibilita ter clareza nas hipóteses levantadas e nos demais processos de análise desempenhados.

Quanto aos procedimentos metodológicos, fez-se uso de pesquisas bibliográfica, documental e colaborativa. A pesquisa bibliográfica é entendida por Fonseca (2002, p. 32) como sendo aquela que “é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”. Para subsidiar as reflexões acerca da realidade pesquisada, a pesquisa bibliográfica esteve organizada em torno de textos que dialogam com temas relacionados ao estágio e a formação de professores, bem como do ensino de Geografia nas escolas.

No âmbito da pesquisa documental, foram analisados documentos normativos da educação básica, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular, e que regulamentam e deliberam sobre a educação inclusiva no Brasil. Para Gil (2002, p. 45):

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes: Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico.

Para analisar a realidade empírica na qual se esteve inserido, a pesquisa colaborativa compareceu como um procedimento fundamental, no qual buscou-se uma aproximação maior com o ambiente e contextos do estágio. Para Gasparotto e Menegassi (2016, p. 950) este tipo

de pesquisa “ancorada nas bases da pesquisa qualitativa, apresenta aproximações com a etnografia em ambiente escolar e vem sendo ricamente utilizada no sentido de ampliar a participação do pesquisador na escola”. No decorrer da pesquisa colaborativa, além das atividades analíticas e reflexivas inerentes a atividade de regência em si, foi aplicado um questionário direcionado aos alunos da turma alvo da regência. A turma tinha um total de 45 alunos e destes apenas onze responderam ao questionário que foi disponibilizado via Google Forms. O objetivo do questionário foi obter informações mais detalhadas sobre os alunos de forma geral e sobre a situação destes em relação ao processo de ensino-aprendizagem remoto. A turma em que ocorreram as atividades de estágio, foi do ensino médio, a qual não será especificada para não identificar os sujeitos pesquisados, já que além das atividades de regência em si, discute-se também os contextos de aprendizagem de um discente em especial.

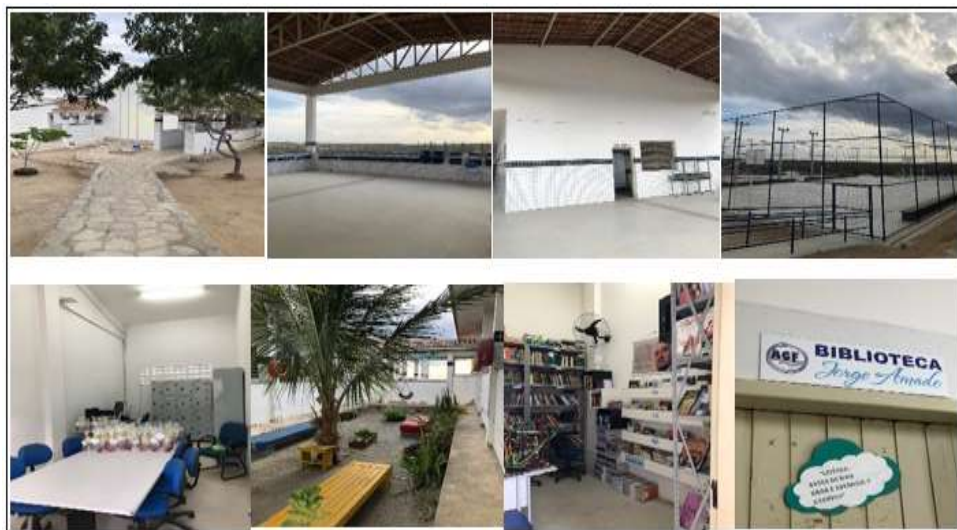
A partir deste caminho metodológico foi possível chegar aos resultados apresentados e discutidos a seguir.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 A escola campo do estágio

O Estágio Supervisionado II teve como palco para as atividades práticas de regência no ensino médio a Escola Cidadã Integral Estadual de Ensino Médio Antônio Galdino Filho (figura 1), localizada na Rua Joaquim do Nascimento, S/N, no Bairro Ivo Benício, mais conhecido como Compel, na cidade de Pocinhos-PB.

Figura 1- Escola campo de estágio



Fonte: Acervo da escola, 2020.

A referida escola, em sua equipe, é constituída pelo um Trio Gestor, uma Coordenadora Pedagógica e uma Secretária Escolar e 32 professores. Com relação aos alunos, atende a 672 estudantes, distribuídos em turmas do Ensino Médio regular e da Educação de Jovens e Adultos, sendo que o ensino médio é ofertado no modelo integral. A instituição faz parte da Terceira Região de Ensino da Secretaria da Educação e da Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba.

Em relação a estrutura física a escola dispõe de 10 salas de aulas, 01 banheiro para professores, 01 banheiro masculino, 01 banheiro feminino, 01 secretaria, 01 sala de direção, 01 biblioteca, 01 refeitório, 01 uma quadra de esportes, e laboratórios de ciências e informática, mas que em virtude da necessidade de novas salas de aulas, ambos estão sem espaço físico.

Os alunos atendidos pela instituição são oriundos das mais variadas localidades do município, residentes tanto na zona rural como na zona urbana. Ambos, para chegar até a escola que fica em um Bairro afastado do centro, utilizam-se do transporte escolar, sendo que o mesmo não foi utilizado neste período de pandemia, em virtude da nova configuração das aulas, através do ensino remoto.

A instituição tem como objetivo, conforme estabelecido no PPP, desenvolver um trabalho didático-pedagógico de forma que possibilite o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem na própria escola, de maneira que viabilize de forma geral estimular a construção de jovens autônomos, competentes e solidários, além de auxiliá-los na construção de seus projetos de vida.

4.2 As atividades de regência no âmbito do estágio

O estágio de regência, como já mencionado, ocorreu em uma turma do ensino médio que, assim como as demais pertencentes a esta etapa da educação básica na escola opera a partir do modelo integral. Contudo, em virtude da pandemia da Covid-19 e da adoção do ensino remoto, o regime de aulas encontra-se adaptado, não seguindo a rotina diária da escola integral tal como ocorria no ensino presencial. A turma possuía 45 alunos, sendo que um destes possuía deficiência auditiva, tendo como forma de comunicação a Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS).

O ensino remoto, como pontuado em outro momento deste trabalho, tem se caracterizado por diversas e adversas realidades, em que se sobressaem desafios gerais, mas também desafios particularizados por um contexto codificado por situações específicas. Desta forma, sempre que for tomado como contexto de discussão, o ensino remoto deve ser enfatizado

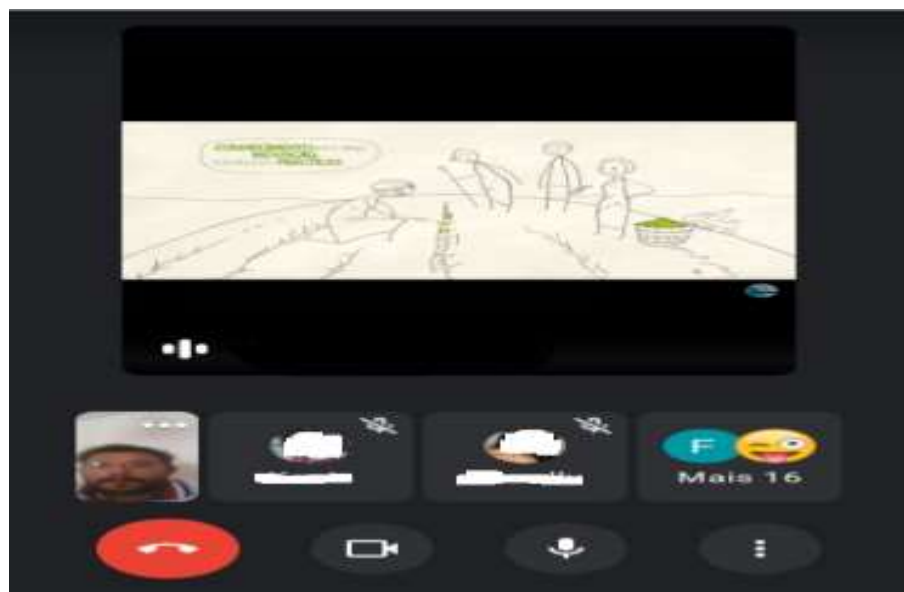
como produto de uma determinação geral que se especializa e se complexifica na medida em que se materializa no cotidiano dos sujeitos.

Na escola campo de estágio, o ensino remoto durante o período de regência (outubro a dezembro de 2020) ocorreu mediante o uso de diferentes meios que buscavam, dentro das dificuldades encontradas, contemplar o maior número de alunos. Desta forma, a realização das aulas contou com plataformas digitais, a exemplo do Google Meet e do WhatsApp, bem como com a distribuição de atividades impressas para os alunos que não dispunham de acesso a internet e aos equipamentos necessários.

Diante deste cenário, o desenvolvimento das atividades de regência ocorreram por meio de aulas síncronas ministradas pelo Google Meet, de interações via WhatsApp e da elaboração de atividades para serem impressas e distribuídas pela escola com os alunos que não estavam assistindo as aulas síncronas. As aulas ministradas foram elaboradas e executadas com o apoio direto da professora regente titular, a qual cedeu o espaço para o desenvolvimento da regência, mas esteve sempre presente acompanhando e auxiliando na condução das atividades.

Entre os conteúdos trabalhados com a turma, destacam-se as dinâmicas socioterritoriais e políticas do campo e as dinâmicas populacionais. Com relação a metodologia adotada nas aulas, foi priorizada a abordagem expositiva e dialogada em que buscou-se incentivar o debate crítico, contando, para isto, com a aproximação dos conteúdos trabalhados com a realidade dos alunos. Desta forma, o lugar de vivência dos alunos foi tomado sempre como referência no processo de materialização dos conteúdos.

Figura 2- Aula ministrada



Fonte: Acervo do autor, 2020.

Ao longo das atividades desenvolvidas, analisava-se constantemente em colaboração com a professora regente titular a participação e o engajamento dos alunos, de modo a ir diagnosticando os desafios e as possibilidades de atuação diante destes. Neste processo, foi aplicado inicialmente um questionário diagnóstico com os alunos da turma com o objetivo de apreender a situação dos alunos diante do processo de ensino-aprendizagem remoto de Geografia.

Assim, as sondagens iniciais junto aos alunos acerca da concepção destes sobre o ensino remoto e do processo de ensino-aprendizagem de Geografia neste novo contexto, revelou, através de um questionário aplicado, que os alunos não só tem dificuldade em acessar as plataformas digitais utilizadas no ensino remoto, a exemplo do Google Meet, como também manifestam descontentamento com esse modelo de ensino. Quando indagados sobre as dificuldades vivenciadas no contexto do ensino remoto, mais da metade, 60% dos alunos que responderam ao questionário (11 alunos), afirmaram não gostar do ensino remoto. 20% dos alunos relataram possuir algum tipo de dificuldade para acessar as aulas síncronas devido ao acesso precário a internet e aos equipamentos necessários (computadores e celulares).

Os relatos dos alunos, aliados as atividades gerais de observação realizadas ao longo de toda a regência, permitem presumir que a desigualdade socioeconômica é um fator de peso para este diagnóstico, pois muitos alunos fazem parte de famílias em situação de vulnerabilidade social e não possuem condições de adquirir os equipamentos e custear o acesso à internet. Existem ainda o caso dos alunos que residem na zona rural do município, o que dificulta ainda mais a participação nas aulas através das plataformas digitais, pois a disponibilidade de sinal de internet na zona rural do município é escassa e, onde há, é instável.

Outra dificuldade constatada foi a de organização do tempo de estudo na dinâmica do ensino remoto. Segundo a professora regente titular, alguns alunos sentiam dificuldade para realizar as atividades em virtude de não estarem conseguindo distribuir seus horários de forma que viessem a conseguir cumprir com as atividades dentro dos prazos. Além disso, ainda em conformidade com os relatos da professora regente titular, era notório o quanto os alunos estavam desestimulados, o que poderia estar relacionado com a dificuldade de acessar o ensino remoto via plataformas digitais e com a falta da interação social presencial.

Quando questionados quanto a metodologia que vinha sendo utilizada nas aulas remotas de Geografia, os alunos, apesar das dificuldades expostas, avaliaram positivamente as aulas de Geografia. 36,4% dos alunos avaliaram as aulas de geografias de forma remota como boas, e afirmam que estas ajudaram no processo de construção de novos conhecimentos. Enquanto isso,

63,6% consideraram as aulas ótimas, avaliando-as como bastante animadas, sendo considerado seus conhecimentos prévios e onde as exposições viabilizaram a sua compreensão.

Quando questionados se sua aprendizagem estava sendo satisfatória, 54,5% dos alunos declaram que sim, pois buscaram participar ativamente das vivências; 18,2% consideraram sua participação ótima mesmo considerando as dificuldades que se depararam; 9,1% avaliaram sua aprendizagem regular, uma vez que nem sempre participaram do que era proposto; e outros 18,2% afirmaram sua aprendizagem como ruim.

Tais constatações apontam para a necessidade de refletir sobre a necessidade de adotar estratégias que possam contemplar todos os alunos. O Google Meet, apesar de ser uma ótima plataforma para a ministração de aulas, uma vez que permite a interação ao vivo, é inacessível para a maioria dos alunos. Do total de alunos da turma, 45, apenas 22% tinham acesso ao meet, conforme relatado pela professora regente. Desta forma, as aulas ministradas por esta plataforma, ainda que importantes para manter um contato mais próximo com os alunos, é também uma forma de exclusão para todos os outros que não tem acesso a internet e aos equipamentos. É compreensível que as escolas estão em processo de adaptação, todavia, parece clara a necessidade urgente de estabelecer possibilidades iguais de acesso para os alunos no processo de ensino-aprendizagem remoto.

4.2.1 As atividades de regência e os contextos para a educação inclusiva

A educação inclusiva, mesmo em cenários tidos como “normais” na educação básica, é permeada de desafios, ainda que assegurada pela legislação. Há muitos fatores que implicam negativamente para a plena inclusão da pessoa com deficiência, desde a falta de profissionais com formação adequada, até a falta de investimentos estruturais que permitam as escolas e aos professores construir um processo de ensino-aprendizagem dinâmico que contemple a todos os alunos mediante as suas particularidades e necessidades.

No contexto do ensino remoto, onde a exclusão de uma forma geral já é um aspecto tão marcante, a inclusão dos alunos com deficiência tem sido um desafio. É sabido que cada necessidade, exige um conjunto de ações de inclusão, por isso discute-se aqui especificamente a realidade experienciada, em que se fez necessário desenvolver formas de inclusão para um estudante com deficiência auditiva que se comunica através da Linguagem Brasileira de Sinais.

O fato da escola não dispor de um tradutor de Libras nas aulas síncronas de Geografia, assim como dos demais componentes, limitou a participação do estudante ao acesso ao material distribuído impresso. A escola vem buscando, mesmo antes da implantação do ensino remoto,

o apoio de um profissional de Libras, que possa auxiliar os professores e toda a equipe pedagógica na plena inclusão dos alunos. Contudo, ainda não dispõe deste serviço.

Com a implantação do ensino remoto, houve uma mobilização da professora regente titular para que, ainda que por meio das atividades impressas, o estudante fosse contemplado. Desta forma, as atividades e materiais disponibilizados foram organizados de forma simples e objetiva, explorando bastante as ilustrações. Este estudante possuía acesso a internet e aos equipamentos para assistir as aulas pelo Google Meet, todavia, como as aulas eram ministradas apenas na linguagem oral, ele se sentia desmotivado.

No estágio, a partir das atividades de regência, foi adotado também como estratégia para contemplá-lo no processo de ensino-aprendizagem o compartilhamento de vídeos bilíngues adaptados com imagens que retratavam o conteúdo. Esta estratégia se mostrou muito válida, o que permite pontuar que, em casos como estes em que falta um intérprete de Libras, a produção de material específico é fundamental.

O estudante também participa das atividades desenvolvidas na AEE em outra escola do município que dispõe deste recurso. Lá, ele tem acesso a materiais, recursos e atividades que incentivam o desenvolvimento da comunicação, pois ainda está em fase inicial de uso da LIBRAS e saindo da comunicação gesticulada. O Atendimento Educacional Especializado é oferecido no contra turno, para evitar que o mesmo se prejudique em relação a sua participação no ensino regular. Durante estes encontros que ocorrem semanalmente o estudante tem a oportunidade de ter contato com LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e português escrito como segunda língua.

Como foi citado acima durante os dias de estágios infelizmente não conseguimos ter participação do estudante nas aulas pelo Google meet. Para tentar aproximar o estudante da turma e melhorar sua participação sugerimos uso de vídeos bilíngues dos conteúdos, visando estimular sua interação, mas ainda foi possível identificar outro problema que impede um processo de inclusão pleno, ou seja, a ausência de um profissional específico.

Enquanto estagiário, pôde-se perceber as dificuldades do processo de inclusão percebidos na escola e o esforço dos profissionais da educação para tentar amenizar e aproximar da equidade que deveria ter. Para quem não conhece a escola inclusiva na prática seria aquela que acolhe em seu ambiente físico alunos também com deficiências e disponibilizará de profissionais, estratégias, recursos, didáticas e apoio profissional que possibilite não só a presença, mas a permanência destes alunos nas salas regulares. Por sua vez, a escola bilíngue é aquela onde o aluno terá acesso aos conhecimentos à partir de sua língua, que neste caso seria a LIBRAS, esta vem sendo a luta da comunidade surda.

Pode-se afirmar que os problemas para promover a inclusão de fato do estudante matriculado na turma alvo do estágio, mais atrapalham e desmotivam-na do que colaboram para sua aprendizagem e desenvolvimento. Através deste diagnóstico, sugere-se o envio de vídeos de apoio, sendo estes bilíngues, vídeos bem ilustrados para facilitar a associação do material apresentado nas aulas síncronas do ensino regular e nas atividades disponibilizadas de forma impressa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O novo é sempre desafiador, ainda mais quando chega repentinamente redefinindo todo um modelo de ensino historicamente praticado e reproduzido. A adoção do ensino remoto e junto com ele a demanda pelo acesso as plataformas digitais, tem sido algo controverso diante de uma sociedade historicamente desigual, em que a escola pública é, em muitos contextos, o reflexo de comunidades imersas a cenários marcados por situações de vulnerabilidade social que impedem o acesso aos recursos necessários.

A pandemia da Covid-19 acentuou ainda mais as desigualdades socioeconômicas e isso pode ser percebido nas disparidades dentro das escolas. Estas disparidades produziram um cenário marcado pela participação fragmentada dos alunos no ensino remoto, de modo que alguns tem acesso através das aulas síncronas e, a maioria, através de plataformas assíncronas. Isso, querendo ou não, gera formas de exclusão para os alunos, pois a aprendizagem acaba sendo esfacelada entre possibilidades distintas de interação.

Essa realidade, contudo, é ainda mais notória e preocupante quando toma-se por base as perspectivas para a construção de uma educação inclusiva que contemple alunos com algum tipo de deficiência. No caso do experienciado, foi possível constatar que, a falta de atendimento especializado nas aulas síncronas das salas regulares tornou estas excludentes para o estudante com deficiência. Apesar de todo esforço dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem da Escola onde se deu o estágio, a acessibilidade ainda está aquém do que dita a legislação e com isto percebe-se que acaba sendo limitada a participação do aluno nas aulas online durante o ensino remoto.

Para amenizar o problema e evitar uma possível evasão se garantiu envio de atividades impressas. A escola tem buscado a presença de profissional especializado para ajudar o aluno, mas até agora não obteve êxito nas suas tentativas, em contrapartida tem buscado apoio e encontrado na sala de Recurso Multifuncional de Pocinhos.

Diante de tais constatações, apreendemos que se faz urgente a necessidade de expandir a educação inclusiva nas escolas no ensino remoto. É preciso, já no plano de ações que veem

constantemente sendo pensado para as escolas neste novo cenário, estabelecer estratégias de inclusão para a pessoa com deficiência.

REFERÊNCIAS

AMARAL, M. B. et. al. Breve histórico da educação inclusiva e algumas políticas de inclusão: um olhar para as escolas em Juiz de Fora. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, s/v, n. 16, p. 1-24, 2014.

ANDRADE, A. M. de. **O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente**. In: SILVA, Maria Lucia Santos Ferreira da. (Org.). **Estágio Curricular: Contribuições para o Redimensionamento de sua Prática**, 2008. Disponível em <http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/2013194041d9bb1407884cfa65784ee2e/Estgio_2.pdf> Acesso em 28 de abril de 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular- **BNCC** (etapa do ensino médio). 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Dispõe sobre a Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm Acesso em 12 de mai. de 2021.

CAVALCANTI, L. de. S. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: **ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO** – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file> Acesso em: 12 de mai. de 2021.

FONSECA, J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GASPAROTTO, D. M; MENEGASSI, R.J. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948-973, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, 35(2), 57-63, 1995.

LOPES, A.C. Apostando na produção contextual do currículo. In.: AGUIAR, M. A; DOURADO, L, F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 23-27.

MARTINS, R. E. M. W; TONINI, I. M. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. **Geografia e Ensino**, v. 20, n.3, p. 98-106, 2016.

OZÓRIO, Augusto Monteiro. **O ensino da geografia e sua especificidade na base nacional comum curricular brasileira: uma cartografia das ausências**. 2018. 127 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: Unidade entre teoria e prática? USP, Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada**: São Paulo, 1995. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>>. Acesso em 15 de abril de 2021.

RAYMUNDO, G. M. C. A prática de ensino e o estágio supervisionado na construção dos saberes necessários à docência. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 16, n. 2, p. 357-374, 2013.

ROCHA, G. O. R. O Colégio Pedro II e a institucionalização da Geografia escolar no Brasil império. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 15-34, 2014.

ROSS, D. O ensino e aprendizagem de Geografia em sala de aula a partir de visão crítica. **Revista Eletrônica Georaguaia**, v. 3, n. 2, p. 113-125, 2013.

SARAIVA, K; TRAVERSINI, C; LOCKMANN, K. A educação em tempos de covid-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 15, s/n, p. 1-24, 2020.

SAVIANI, Dermeval; GALVÃO, Ana Carolina. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Revista Universidade e Sociedade**. S/L, s/v, n. 67, p. 36-49, 2021.

THIESEN, J. DE S. Geografia escolar: dos conceitos essenciais às formas de abordagem no ensino. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 15, n.1, p. 85-95, 2011.

AGRADECIMENTOS

Num momento como este em que vivenciamos uma pandemia que assola e ceifa vidas, minha gratidão inicia pelo autor da vida e da história DEUS, que através de seu filho Jesus e da ação diária do Espírito Santo tem me mantido de pé, saudável, além de presentear com sabedoria e entendimento para fazer boas escolhas, dentre as quais a escolha pelo curso de Geografia, minha permanência e agora conclusão.

Aos meus familiares(meus pais, irmãos, irmã, cunhado e cunhadas, sobrinhos e sobrinhas, esposa e filhinho)e tantos amigos que sempre me apoiaram e estimularam, inclusive em momentos em que estive desestimulado e pensei em parar. Nestes momentos suas palavras foram fundamentais e aqui estou.

As pessoas que me cercaram ao longo da vida no processo de formação, tantos professores(as) da educação básica pelos quais passei e que a seu modo dedicaram-se e orientaram-me para melhor desenvolvimento e construção de minha identidade de forma que pudesse exercer minha cidadania, como tenho buscado fazer hoje para honrar seus trabalhos. Aqui faço memória a professora Maria Helena ou como chamávamos carinhosamente Leninha (In Memoriam).

Aos meus professores do Ensino superior, que contribuirão para que conseguisse lapidar meus conhecimentos, através das experiências acadêmicas e de forma especial a minha querida professora Marta Buriti que desde começo deste trabalho procurou me incentivar e mostrar me potencial.

Não poderia esquecer de meus tutores e de forma especial a professora Elayne que sempre procurou acompanhar, estimular, alertar-nos e apoiar-nos, de forma que mesmo no ensino EAD, sentia que nunca estávamos só.

Por fim faço uma homenagem póstuma a um amigo, que assim como eu cursou nesta instituição sua licenciatura Geografia também em regime EAD e que de forma prematura se foi do nosso convívio, meu amigo Joselito Correia, carinhosamente conhecido em minha terra por Josa de Jandira.