

CONHECER E APRENDER GEOGRAFIA: RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS DE ENSINO E A PESQUISA EDUCACIONAL A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Juliana Nóbrega de Almeida¹

RESUMO

O ensino de Geografia enfrenta, na contemporaneidade, o desafio de ressignificar as práticas educativas desenvolvidas no espaço da sala de aula, uma vez que os professores precisam aprender e adotar posturas inclusivas. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo promover uma reflexão que incentive a implementação de ações voltadas ao ensino e à pesquisa no campo da educação geográfica, especialmente sob uma perspectiva inclusiva, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) do curso de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba. A investigação possui uma metodologia com abordagem qualitativa e participativa, desenvolvida em articulação com o Grupo de Pesquisa Saberes da Educação Geográfica (GPSEG/UEPB). Como principais resultados, destacamos que os bolsistas puderam vivenciar práticas docentes inclusivas no contexto escolar, experiências que os prepararam não apenas no campo teórico, mas também no prático, para o exercício de uma docência pautada na qualidade, na empatia e na abertura para as múltiplas possibilidades de aprendizagem que emergem da realidade cotidiana da sala de aula, construindo uma postura reflexiva acerca da riqueza da diversidade humana presente nas salas de aula, reconhecendo que todos são capazes de aprender, sendo este um dos catalisadores que devem mover a prática docente. Com isso, compreendemos que o processo de inclusão deve ser realizado com todos e para todos, não se restringindo ao discurso, mas exigindo ações concretas que promovam, de fato, a inclusão. Portanto, ser professor é semear saberes de forma singular em cada território, isto é, em cada sala de aula, considerando que esse espaço se constitui não apenas como uma estrutura física, mas, sobretudo, como um ambiente composto por sujeitos únicos e diversos, sejam eles estudantes neurodiversos e neurodivergentes.

Palavras Chaves: Educação Geográfica, Inclusão, PIBID.

INTRODUÇÃO

Para Ruy Moreira (2014), a Geografia é a ciência das práticas e dos saberes espaciais. Na contemporaneidade, constitui-se como um conhecimento imprescindível para a construção de reflexões mais profundas acerca da produção do espaço geográfico e das diversas relações sociais, configurando-se também como instrumento de compreensão de conflitos e de lutas sociais. Além do estudo aprofundado das relações entre sociedade e natureza, a Geografia assume novos enfoques de pesquisa neste momento histórico, em especial no contexto da construção de uma educação geográfica inclusiva, colocando no centro do debate a importância do respeito, da inclusão, da equidade e da coletividade.

Dessa forma, a educação geográfica apresenta-se como ferramenta essencial para o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva, principalmente diante as concepções que

¹ Professora Adjunta do Departamento de Geografia- Campina Grande
Coordenadora do PIBID/Capes de Geografia - Campina Grande e Guarabira.
julianageo2020@servidor.uepb.edu.br



orientam os caminhos rumo a uma educação e a uma cidadania efetiva, tendo como uma das peças principais o professor. Com esse intuito, a Geografia tem como objetivo compreender a realidade espacial, contribuindo para sua transformação social e para a emancipação dos sujeitos.

Com isso, a Geografia contribui para que possamos compreender de forma mais consciente e crítica o nosso lugar no mundo, ao mesmo tempo em que luta pelo reconhecimento do direito de outros sujeitos afirmarem sua presença nos múltiplos espaços da vida cotidiana, como o convívio social, a escola, o mundo do trabalho, o lazer, a cidadania e demais dimensões da existência, para todas as pessoas inclusive as com deficiência (PCD), neurodiversas e neurodivergentes.

Para Wuo (2023) neurodiversidade é um termo guarda-chuva, que diz respeito as dificuldades de Aprendizagem-TDAH, em especial das pessoas com o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, Transtorno do espectro Autista- TEA e a dislexia. No âmbito da educação, a concepção de deficiência que orienta o paradigma da neurodivergência considera a multiplicidade dos modos de aprender nos diferentes e diversos sujeitos.

Diante dessa perspectiva, cabe aos profissionais da Geografia, especialmente aos professores, a complexa tarefa de construir pontes entre o ensino e a aprendizagem desta disciplina escolar para todos os alunos, inclusive os neurodiversos e neurodivergentes. No entanto, essa relação envolve inúmeros desafios, dentre eles: pedagógicos, estruturais e formativos dos espaços nos quais os professores podem ampliar e construir suas práticas educativas, como exemplo: a universidade e a escola.

Com isso precisamos mergulhar em todo o ecossistema que compõem a formação dos professores e assim teceremos possibilidades educativas, as quais são construídas por meio de caminhos visíveis (disciplinas acadêmicas que ampliam a dimensão da práxis da formação dos professores, com o objetivo de prepará-los para enfrentarem os desafios atuais da educação) e os caminhos invisíveis (ligados a subjetividade da profissão, ou seja, de cada profissional que está em processo de formação inicial, mirando em especial as vivências, medos e incertezas que emergem a formação profissional e pessoal de cada professor).

Nesse sentido, não há um caminho único ou absolutamente seguro que assegure ao futuro professor a capacidade de ensinar a todos os alunos, inclusive aqueles com perfis neurodiversos. No entanto, determinadas ações formativas revelam-se particularmente significativas, pois favorecem uma aproximação mais concreta e aprofundada do licenciando com a realidade da sala de aula, para além do que os estágios curriculares, por si sós, podem proporcionar (que é um momento mais pontual e determinado pelos calendários das escolas e das universidades, que nem sempre estão em consonância), tendo em vista que os estágios são espaços primordiais de problematização e de construção da identidade docente, embora permeados por limitações de ordem estrutural e pedagógica. Temos hoje o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à



Docência (PIBID), espaço de formação que oferece possibilidades concretas de reflexão acerca dos desafios e potencialidades do exercício profissional, sobretudo no campo da Geografia escolar.

O PIBID configura-se como uma das formas de ampliar essas possibilidades, proporcionando experiências que vão além da simples correlação entre teoria e prática, pois busca fortalecer o encontro do futuro professor com as dimensões da profissão na sala de aula, tendo o suporte dos professores supervisores e de uma coordenação de área.

Nesse contexto, a presente investigação apresenta reflexões sobre as singularidades do pensar e agir docente na formação de professores de Geografia, proporcionadas pelas ações desenvolvidas pelos colaboradores do PIBID, financiado pela CAPES, no âmbito da Universidade Estadual da Paraíba, no curso de Geografia. De acordo com o Edital CAPES/PIBID nº 10/2024, em convênio com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. O PIBID contempla como escolas parceiras num total 3 escolas, sendo duas situadas no município de Campina Grande, EEEFM São Sebastião e a ECI Itan Pereira, além de uma escola localizada no município de Guarabira/PB, a EEEFM Antenor Navarro. O grupo é composto por uma coordenadora, 24 estudantes bolsistas e três supervisoras.

O PIBID amplia as práticas de ensino e a pesquisa educacional, portanto, é um programa basilar para a construção de caminhos e metodologias que revigoram o ensino da Geografia, permitindo a elaboração de estratégias pedagógicas mais amplas para a atuação docente, que são desenvolvidas nos múltiplos espaços escolares e com diversos sujeitos, inclusive os neurodiversos.

Inegavelmente, é preciso elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de graduação, principalmente nos de licenciatura das universidades públicas, o que exige conceber a pesquisa como princípio educativo e científico (Demo, 2011). Nesse sentido, o PIBID se apresenta como um mecanismo estratégico para valorizar, qualificar e transformar a formação de professores e as licenciaturas, inserido em uma política educacional que visa fortalecer a educação brasileira, que contribui para promover uma reflexão sobre a formação de professores, sobretudo durante a momento inicial e continuado/permanente.

Por isso, conhecer e aprender Geografia, especialmente para futuros professores em processo de formação inicial, requer mais do que ressignificar conteúdos ou metodologias. É necessário repensar práticas de ensino que considerem a sala de aula como: singular, diversificada e desafiadora. Tais ações são primordiais para compreendermos as singularidades dos indivíduos que compõem esse espaço, bem como suas emoções, anseios e motivações educacionais.

Em relação a metodologia, a pesquisa foi construída a partir de um levantamento



bibliográfico pertinente sobre o tema, além das contribuições advindas de estudos desenvolvidos junto ao Grupo de Pesquisa Saberes da Educação Geográfica (GPSEG/UEPB). Esse grupo tem produzido estudos relevantes no campo da Geografia da Inclusão, servindo de base teórica para este trabalho, referência local dessa discussão. Complementarmente, realizamos uma pesquisa de campo por meio do *Google Forms*, contendo questões aplicadas durante os meses de agosto e setembro de 2025 aos estudantes do PIBID/Capes/Geografia da UEPB. A metodologia da pesquisa é qualitativa, baseada na pesquisa participante a partir de diálogos e proposituras que estimularam reflexões para construirmos uma educação colaborativa, emancipadora, crítica e inclusiva mediada pelo espaço de criação de ações educativas possibilitadas pelo PIBID.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: O PIBID COMO CONSTRUÇÃO DE PONTES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Diante do cenário educacional brasileiro, as Políticas Educacionais possuem uma grande importância, no entanto seus desafios são imensos, dentre eles: fragilidades no ensino e aprendizagem dos estudantes da rede pública, lacunas teóricas e práticas deixadas pela formação de professor, dentre outros problemas socioeducacionais. No ano de 2007 tivemos a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por meio dele foi possível aprimorar a formação inicial de professores, tendo em vista que por meio do PIBID os futuros docentes obtiveram um maior contato com o cotidiano escolar (André, 2012).

No Estado da Paraíba, mais precisamente na UEPB, o PIBID começou a atuar com o financiamento de bolsas para os estudantes de licenciatura no ano de 2012, por meio da Capes. Com a CAPES os cursos de Licenciatura passaram a ter mais um apoio com a implementação de ações e recursos para a formação de professores, unindo dessa forma, o ensino e a pesquisa na docência, proporcionando uma melhor formação para os profissionais da Licenciatura.

Dessa maneira, precisamos continuar a receber mais investimentos e recursos para os cursos de licenciaturas, por meio do PIBID ou de outros projetos de formação para docência que demonstram ações efetivas para melhoria da formação docente, especialmente na UEPB. Por isso, consideramos que é relevante a existência de Políticas Educacionais como o PIBID, uma vez que, os estudantes que estão no processo de formação inicial poderão desenvolver práticas docentes, habilidades, competências e experiências múltiplas e inclusivas.

Com essa finalidade, uma das principais contribuições do PIBID para os futuros professores é permitir que eles reflitam sobre a prática docente, nesse momento de formação inicial, antes de assumirem de fato a função de professor (Therrien; Mamede; Loyola, 2007). Dessa maneira, com o PIBID na UEPB construímos um diálogo entre os múltiplos espaços



educacionais (escola e universidade), pois entende-se a educação como uma ação contínua e permanente, que não pode ser feita apenas na universidade. Com o PIBID, foi possível construir pontes para a formação docente e derrubar muros, ou seja, esses muros são representados pela distância entre a universidade e a escola, bem como entre as teorias e práticas, pois a universidade sozinha não é capaz de formar na íntegra o professor, tendo em vista os múltiplos desafios da realidade educacional e a diversidade de sujeitos escolares, pois o modelo padronizado de alunos alimenta a rejeição, discriminação e exclusão dos diferentes na escola.

Conforme Neves (2012), o PIBID é destacado como um “[...] celeiro de produção de conhecimento para licenciandos, formadores de professores, docentes em exercício nas redes públicas escolares, gestores educacionais e pesquisadores”. Nessa vertente, o PIBID tem uma grande relevância na preparação de professores, promovendo experiências educacionais significativas, especialmente, a partir do cotidiano e da realidade em sala de aula.

Com isso, o PIBID é nesse momento a ação mais próxima de Políticas Educativas eficazes que temos em atuação para a formação de professores, presente nas universidades públicas no Brasil. No dia 06 de junho de 2025, a Comissão de Educação aprovou um substitutivo que consolida o PL 7552/2014 (também o PL 5054/2016 e o PL 3970/2021) com vistas a transformá-lo em Lei o Programa PIBID pela Câmara dos Deputados Federais votem favoravelmente ao projeto de Lei que visa transformar o PIBID em política de Estado (e sua efetivação em 2025), garantindo sua institucionalização, estabilidade orçamentária e continuidade institucional. Este Projeto de Lei, que já avançou em comissões da Câmara dos Deputados, propõe estabelecer regras legais que impeçam contingenciamentos ou interrupções das bolsas e que fortaleçam o caráter permanente do PIBID.

De certo, é relevante que o PIBID faça parte de uma pauta de formação de professores, que tem como principal objetivo, ampliar os princípios educativos da docência, além de melhorar os processos formativos, didáticos e metodológicos para os professores da rede pública, trazendo resultados positivos entre a relação ensino e aprendizagem, ou seja, pois proporciona uma experiência significativa para os graduandos nas áreas da licenciatura, além de ressignificar o papel da ciência mãe e disciplina escolar, no nosso caso a Geografia.

Para Pimenta (2012) a profissão docente é uma prática social, pois é uma forma de intervir na realidade constituída por uma práxis e ação. Com essa visão, para enfatizar aspectos importantes da formação do professor, é preciso observar a relação indissociável entre teoria e prática, além de conhecer as singularidades do pensar e agir que constitui a formação do professor, levando em consideração os seus lugares de vivências, experiências e processos formativos.

Esses elementos fazem do professor um profissional único e dotado de conhecimentos



que são construídos ao longo do tempo, a partir das escolhas pedagógicas e conceituais, sobretudo diante do saber/fazer docente, além da realidade escolar na qual ele atua. Nóvoa (2024), apresenta que as transformações nas habituais práticas de formação docente, tanto nas instituições formadoras quanto no seio das escolas são necessárias, pois é preciso dar destaque à valorização das dimensões humana, intelectual, profissional e política dos professores com vistas ao fortalecimento de sua profissão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo Pimenta (2012), a universidade é incapaz de formar completamente um professor em apenas quatro ou cinco anos. Por esse motivo, para que seja possível alcançar resultados satisfatórios na formação inicial dos futuros docentes de Geografia, bem como das demais licenciaturas, é de extrema importância que os projetos de caráter formativo estejam alicerçados em propostas pedagógicas desafiadoras (Carvalho, 2021). Uma das propostas apresentadas por Carvalho se concretiza por meio do PIBID. O programa representa uma oportunidade de ampliação das vivências relacionadas à realidade e ao cotidiano escolar, embora seu alcance seja restrito a um número limitado de licenciandos, em virtude dos recursos financeiros disponíveis.

No caso do PIBID/CAPES de Geografia da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), o projeto conta com uma coordenação geral, uma coordenação de área responsável por três supervisores, atuantes em escolas públicas, e 24 estudantes bolsistas (16 no campus Campina Grande e 8 no campus de Guarabira), com duração total de 24 meses. Considerando o universo de 501 alunos matriculados no total no curso de Geografia (Campus Campina Grande) e 495 alunos em (Guarabira), observa-se que o número de participantes do programa é reduzido, o que reforça a necessidade de ampliação de políticas de incentivo à formação docente.

Os principais resultados evidenciam que os bolsistas vivenciaram práticas docentes inclusivas no contexto escolar, experiências que contribuíram na formação teórica e prática. Essas vivências permitiram a construção de uma docência pautada na flexibilidade, empatia e abertura para as múltiplas possibilidades de aprendizagem que emergem no cotidiano escolar.

Isso favorece a uma postura reflexiva diante da diversidade humana, reconhecendo que todos estudantes são capazes de aprender. Ao orientar o desenvolvimento das ações pedagógicas com os bolsistas do PIBID/CAPES/UEPB de Geografia, buscou-se compreender as vivências proporcionadas pelo programa, especialmente quanto às formas de conhecer e aprender Geografia na escola. Como principais resultados temos o seguinte: 63% dos participantes consideram que o PIBID permite correlacionar os saberes geográficos com a realidade social dos alunos; 42% afirmam que o programa contribui para o desenvolvimento de habilidades práticas e

reflexivas; 5% destacam o estímulo à criação de metodologias e alternativas inovadoras de ensino.

Nessa vertente, ao orientar o desenvolvimento das ações teóricas e pedagógicas desenvolvidas com a equipe de estudantes bolsistas do PIBID/CAPES/UEPB de Geografia, buscamos compreender as vivências proporcionadas pelo programa, especialmente no que diz respeito às formas de conhecer e aprender Geografia, rompendo com o ensino tradicional.

Diante disso, esses dados reforçam que o PIBID atua como um elo entre a formação acadêmica e a prática docente, favorecendo a identidade e a autonomia do futuro professor. De acordo com Almeida *et al.* (2024), a formação inicial de professores de Geografia deve pautar-se na construção de profissionais críticos-reflexivos, aberto à criação, inovação e à ressignificação de sua prática, promovendo o empoderamento e a emancipação educativa.

Em relação à questão que aborda o PIBID sob a perspectiva da ressignificação das práticas docentes, da permanência e valorização dos estudantes junto ao curso de Geografia, 100% dos licenciandos responderam positivamente a essa questão. Como nos traz Nóvoa (2024), ao reforçar que a formação docente deve conectar teoria e prática, universidade e escola. No século XXI, precisamos construir um cenário que valorize a dimensão pública da educação, acolhendo, no entanto, uma diversidade cada vez maior de iniciativas organizacionais, curriculares e pedagógicas, rompendo com o sistema excessivamente burocratizado, buscando a inclusão.

Sobre o PIBID e a formação inclusiva em sala de aula: 72% afirmam que o programa os coloca em contato direto com diferentes ritmos e formas de aprendizagem, conscientização e transformação; 18% destacam o enfrentamento dos desafios relacionados à equidade e inclusão; 4,5% reconhecem a importância do planejamento voltado a alunos com deficiência; 4,5% enfatizam a aproximação do programa com o princípio da inclusão escolar.

Destacamos que os bolsistas puderam vivenciar práticas docentes inclusivas no contexto escolar, experiências que os prepararam não apenas no campo teórico, mas também no prático, para o exercício de uma docência pautada na qualidade, na empatia e na abertura para as múltiplas possibilidades de aprendizagem que emergem da realidade cotidiana da escola, construindo uma postura reflexiva acerca da riqueza da diversidade humana, reconhecendo que todos são capazes de aprender, sendo este um dos catalisadores que devem mover a prática docente educativa.

Esses resultados mostram que o PIBID favorece o desenvolvimento de metodologias ativas e diversificadas, baseadas em práticas que valorizam as diferenças culturais e cognitivas. Assim, os bolsistas reconhecem a sala de aula como espaço heterogêneo e plural, fortalecendo o compromisso com uma educação inclusiva. Essa perspectiva dialoga com Freire (1996), ao enfatizar que a educação deve ser um instrumento de conscientização e transformação social.



Diante disso, ao refletirem sobre o tipo de professor que desejam ser após vivenciar as experiências profissionais por meio do PIBID, 45% afirmaram que PIBID o fez desejar ser um professor inclusivo, 45% responderam que o programa incentivou a ser a um professor reflexivo, e 10% a ser um professor criativo e inovador.

Para Almeida (2024) buscamos durante a formação inicial dos professores sensibilizar os estudantes, que em breve estarão em salas de aula como profissionais da Geografia, assim a inclusão é um tema necessário para que a sua prática educativa seja significativa na vida dos alunos. Um professor inclusivo, não apenas assume teorias, mas, realiza associações com as vivências, valores e possibilidades dos sujeitos, ações basilares na construção de uma educação humana e de uma Geografia da Inclusão.

Sobre a ampliação da Geografia da Inclusão na escola, tivemos as seguintes respostas: 36% afirmaram já ter desenvolvido ações que incentivam ações práticas da Geografia da Inclusão; 27% disseram não ter tido oportunidade; 18% reconhecem a importância da diversidade, mas ainda não realizaram ações concretas; 9% disseram que desenvolveram atividades que estimulam a educação geográfica inclusiva por meio do uso de recursos tecnológicos inclusivos; 9% destacaram que realizaram metodologias que valorizam a colaboração mútua entre estudantes.

As respostas dos participantes apontam que é necessário ampliarmos o processo de formação docente, no qual a inclusão é reconhecida como valor e como elemento crucial, no entanto, temos pela frente um longo caminho para a consolidação dessas ações. Assim, reforça-se a importância de uma formação docente que promova o desenvolvimento de saberes críticos, reflexivos, capazes de sustentar uma ação educativa verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Dessa forma, as experiências vivenciadas com os alunos sobretudo neurodiversos estimularam ideias, práticas e ações voltadas para o desenvolvimento de metodologias ativas e diversificadas com o PIBID, por meio do uso de recursos didáticos acessíveis e práticas que respeitam as diferenças cognitivas, permitindo que por meio do ensino de Geografia, os estudantes bolsistas explorem sua criatividade ao elaborar práticas educacionais inclusivas.

As posturas adotadas por professores que seguem um ensino tradicional são trazidas por Freire ao destacar que a educação tradicional privilegia a aprendizagem passiva. Ou seja, os alunos ouvem as aulas e absorvem as informações sem muita participação ativa. Além disso, é um método de ensino focado na repetição e memorização, com o ensino de forma teórica e acrítica e a gênese desse professor começa durante a etapa de formação inicial.

Essa racionalidade técnica e instrumental reproduz uma prática docente tradicional, caracterizada pela escuta passiva e pela ausência de criticidade (Menezes, 2018). Buscando construir uma formação que adote uma práxis que ultrapasse o ensino tradicional e as metodologias obsoletas temos a seguinte questão: qual a contribuição central do PIBID para a sua formação inicial? Tivemos as seguinte argumentações pelos participantes:



Por meio das reuniões de estudo e das diversas ações promovidas pelo PIBID, foi possível compreender de maneira mais aprofundada o conceito de inclusão e conhecer metodologias adequadas para diferentes contextos pedagógicos. (Bolsista PIBID/Geografia X, 2025).

Essa experiência favoreceu a conexão com a realidade dos alunos, reconhecendo suas diferenças, modos de pensar e aprender, além de possibilitar uma articulação efetiva entre teoria e prática. As atividades desenvolvidas foram direcionadas aos conteúdos curriculares, mas também aplicadas de forma prática em sala de aula, promovendo o compartilhamento de saberes e experiências entre todos os envolvidos. (Bolsista PIBID/Geografia K, 2025).

O programa abriu um amplo leque de possibilidades pedagógicas, permitindo ao professor explorar sua criatividade na elaboração de aulas mais dinâmicas e inclusivas. É fundamental compreender que a sala de aula é um espaço diverso, composto por estudantes que aprendem em ritmos e de maneiras distintas. Dessa forma, a utilização de estratégias variadas, como atividades práticas, debates e metodologias participativas, contribui para que todos se sintam parte do processo educativo. (Bolsista PIBID/Geografia Y, 2025).

Além disso, destaca-se a importância da criação de oficinas e intervenções voltadas à temática da inclusão, possibilitando a participação efetiva de todos os alunos. Tais ações, especialmente realizadas no ambiente escolar, também têm papel essencial na conscientização sobre a diversidade e na valorização do respeito mútuo, reforçando o compromisso com uma escola verdadeiramente inclusiva. (Bolsista PIBID/Geografia W, 2025).

Nóvoa (2024) em uma reportagem da Revista Educação e Território enfatiza que “A tendência para falar cada vez mais em aprendizagem empurra o debate educativo para lógicas de individualização, de consumo de serviços, tecnologias e retira a educação dessa dimensão pública. Há muitos espaços de Educação, mas nada substitui a escola. A força da escola está em ser diferente, está no fato de ser um espaço diferente, com um tempo e lógica e ritmo diferentes.

Concordamos com ele, que temos o desafio de construir um professor diferente, para uma escola diferente, para um aluno diferente, na formação docente deve ocorrer dentro da profissão, aproximando a teoria da prática e a universidade da escola. É justamente nesse contexto que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) se destaca, promovendo uma formação mais conectada com o cotidiano profissional.

Com isso, em relação a construção das práticas educativas desenvolvidas relacionadas ao TEA e TDAH, os dados mostram que: 50% ampliaram a compreensão sobre as necessidades educacionais para os múltiplos alunos; 22% passaram a planejar aulas mais participativas; 14% destacaram a criação de um ensino mais acolhedor e transformador; 13% ressaltaram o estímulo à reflexão crítica sobre o papel do professor diante da diversidade.

Para Ainscow (2019) pode haver alguns processos comuns que ligam as diferentes formas de exclusão na escola experimentadas por estudantes com deficiências, possivelmente alguns deles já foram excluídos na escolas, sobretudo os com menor poder econômico e pertencente a famílias com baixa escolarização, no qual uma das origens tem como base estruturas socioeconômica e escolar de suas famílias. Assim a exclusão pode se manifestar,

entre outras formas também na escola, por meio das diferenças entre os gênero, idade, doença, orientação sexual, residência, bairro, espaço rural, ser PCD ou neurodiversos, dentre outros elementos..



Conforme observou Geovana Lunardi, o estudante que é desprovido do domínio escolar e não acompanha a forma de funcionamento do ritmo da proposta curricular da escola, ou seja, o aluno que não vê sentido na atividade escolar logo acaba se desinteressando de seguir na escola, ao centrar-se no ensino de “conteúdos” e no treinamento de habilidades sem significado para os educandos, estabelecendo para isso uma relação coercitiva entre professor e aluno, demarca que o sucesso é restrito àqueles que se sujeitam ativamente a essa estrutura (LUNARDI, 2005).

Por isso, o ato de exclusão pode ser visível e provocar capacitismo. Em alguns casos pode ocorrer a reprovação imediata dos alunos diferente, pelos colegas de sala e até por alguns professores, deixando esse estudante com um “ser invisível”. Com isso, é necessário mais cooperação, solidariedade, empatia, pesquisa, valorização dos saberes, bem como a afetividade, entre outras dimensões do trabalho docente, deve ser considerada, visto que a docência exige dos profissionais uma postura reflexiva em relação às próprias práticas. Essa reflexão deve problematizar métodos tradicionais, desconstruir rótulos negativos e evitar abordagens mecanizadas que tornam invisíveis os estudantes com deficiência e neurodivergência. Todas as pessoas, sem exceção, demandam uma atenção mais humanizada (Almeida, 2024).

Dessa forma, a partir do PIBID precisamos refletir sobre a formação inicial docente, em muitos casos temos ainda uma prática docente que segue uma lógica centrada no professor como detentor do saber, enquanto o aluno é visto apenas como receptor passivo do conhecimento. Para tanto, é crucial, colocar no centro da discussão dos cursos de licenciatura, a importância da presença do PIBID, com toda a sua dimensão e vivências educativas, pois este programa tem o papel de ampliar as possibilidades reais do ensino e da pesquisa, compreendidas de maneira reflexiva, cidadã e inclusiva, que mobiliza a construções de saberes da experiência, entre os seus pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas demonstram que o PIBID possibilita uma maior articulação entre teoria e prática, o que favorece a construção de uma formação docente ampla, crítica e emancipatória. Além disso, o programa estimula o desenvolvimento de práticas de ensino transformadoras, que promovam diversidade, a criatividade e o compromisso com uma educação inclusiva e humanizadora

Dessa maneira, formar professores para o momento atual requer mudanças, especialmente na preparação desses profissionais para as realidades e vivências, pois eles atuarão em salas de aulas compostas por pessoas cada dia mais diversas. Por isso, é fundamental compreender a multiplicidade de estudantes presentes nos espaços escolares. Logo, o professor deve estimular a inovação e a inclusão, tornando a educação e o ensino das disciplinas escolares, sobretudo da Geografia, mais significativo. Nessa vertente, a partir do PIBID,





buscamos romper com as propostas pedagógicas prontas e tradicionalistas, uma vez que o grupo que representa o Programa no Curso de Geografia construiu proposições alternativas para a formação de professores, ampliando a sua forma de pensar e agir entre os seus pares.

Por meio dos planejamentos e das práticas cotidianas do PIBID de Geografia, emergem de nossa reflexão e atuação docente considerações oriundas do cotidiano escolar, saberes que somente podem ser construídos no espaço da sala de aula, não apenas para os estudantes, mas com os estudantes. Assim, para que se efetive uma Geografia da Inclusão, ainda que todos reconheçam, de diferentes formas, a sua importância, constatou-se que apenas 45% das ações educativas do PIBID na escola envolveram o desenvolvimento de atividades inclusivas.

Em relação ao curso de Geografia da UEPB, o PIBID possibilita aos estudantes o desenvolvimento de ações educativas em parceria com os professores supervisores nas escolas, que desempenham papel essencial na mediação, no acolhimento e na orientação dos bolsistas. Os supervisores, ao abrirem suas salas de aula, colaboram ativamente na construção de projetos de intervenção, práticas pedagógicas e metodologias inovadoras, fortalecendo a formação docente.

Nesse sentido, o programa contribui de maneira significativa 100%, considerando que o PIBID combate à evasão no curso de Licenciatura em Geografia da UEPB, pois promove a aproximação entre o estudante e o campo de trabalho, tornando mais concretas as experiências da docência. Assim, que não basta apenas dominar os conteúdos da Geografia, mas é necessário saber ensiná-los, compreendendo o espaço geográfico em sua complexidade social e natural.

Em vista disso, continuaremos buscando trazer essa perspectivas em nossas investigações, fortalecendo os valores inclusivos que foi desenvolvido como afirma Mel Ainscow (2009) outros “valores inclusivos”, da mesma forma, requerem elucidação. Por exemplo, a participação desses valores diz respeito a estar com outros e a colaborar com outros. Implica engajamento ativo e envolvimento na tomada de decisões. Inclui reconhecimento e valorização de uma variedade de identidades, para que as pessoas sejam aceitas como elas são.

Para tanto, ser professores de Geografia é permear entre múltiplas racionalidades, espacialidades e temporalidade, tendo em vista que a formação docente é marcada por vivências em vários espaços e tempos no qual é necessário que o professor se sinta sujeito da ação educativa. Em virtude disso, ser professor é se comprometer com a profissionalização docente, ou as mudanças que desejamos que aconteçam na educação ficarão apenas nos discursos, sendo esta argumentação vazia e romantizada.

Portanto, faz-se necessário enfatizar que o PIBID desafia os professores a de fato recriar as suas práticas, bem como problematizar os saberes, além de irmos em busca de aprofundar essa reflexão para mergulharmos em nossas reflexividades. Considerando que esse



espaço se constitui não apenas como uma estrutura física, mas, sobretudo, como um ambiente composto por sujeitos únicos e diversos, sejam eles estudantes neurodiversos e neurodivergentes.

AGRADECIMENTOS

A CAPES pela concessão de bolsa como coordenadora do Subprojeto PIBID/Geografia/UEPB

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?** [s.n.], 1997.

ALMEIDA, Juliana Nóbrega de. Formação Do Professor De Geografia E Inclusão: Um Olhar A Partir Das Lentes Do Estágio Supervisionado Curricular Na Uepb. In: **Anais do CONEDU** 2024.

ANDRÉ, M.E.D.A. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **CADERNOS DE PESQUISA**. v.42 n.145 p.112-129 jan./abr. 2012.

BRASIL. Projeto de Lei n. 7.552, de 2014. “Sobre a consolidação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como política de Estado.” 2014.

CARVALHO, Josias Ivanildo Flores de. SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos. INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA. **Revista Ensino de Geografia** (Recife) V. 1, No. 1, 2018. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/240424/31712>

DEMO, PEDRO. Pesquisa: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LUNARDI, G. M. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares da escola no atendimento às diferenças dos alunos. 2005. **Tese (Doutorado em Educação)** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

MOREIRA, Ruy. **O discurso do avesso: para a crítica da geografia que se ensina**. 1. ed. São Paulo: Contexto. 2014.

MENEZES, E. A. O. A PESQUISA COMO POTENCIALIZADORA DA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE: um olhar sobre a experiência formativa do PIDIB–UECE, **Tese de Doutorado**, PPGE-UECE. Ceará, 2017.

NEVES, Carmen M. de C. A Capes e a formação de professores para a educação básica. RBPG: **Revista brasileira de Pósgraduação**. Brasília, DF, supl. 2, v. 8, p. 353- 373, mar. 2012.

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente**. Universidade de Lisboa. 2024

PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo. Cortez Editora. 2012.

THERRIEN, J.; MAMEDE, M.; LOIOLA, F. Trabalho docente e transformação pedagógica da matéria: alguns elementos da gestão dos conteúdos no contexto da sala de aula. In:



SALES, J. Á. M. de et al. (Orgs.). **Formação e práticas docentes**. Fortaleza: UECE, 2007.

IX Seminário Nacional do PIBID

WUO, A. S.; BRITO, A. L. C. de. Autismo e o paradigma da neurodiversidade na pesquisa educacional. **Linhas Críticas**, v. 29, 2023.

