



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
Instituto de Geociências

LUIZ FERNANDO DA SILVA LOURENÇO

O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESENVOLVENDO PRÁTICAS INCLUSIVAS.

CAMPINAS
2021

LUIZ FERNANDO DA SILVA LOURENÇO

O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA
EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESENVOLVENDO PRÁTICAS INCLUSIVAS.

DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO INSTITUTO DE
GEOCIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
CAMPINAS PARA OBTENÇÃO DO TÍTULO DE
MESTRE EM ENSINO E HISTÓRIA DE CIÊNCIAS DA
TERRA

ORIENTADOR: PROF. DR. ALEXANDRE MARTINS FERNANDES

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL
DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELO ALUNO LUIZ
FERNANDO DA SILVA LOURENÇO E ORIENTADA
PELO PROF. DR. ALEXANDRE MARTINS
FERNANDES

CAMPINAS

2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Geociências
Marta dos Santos - CRB 8/5892

L934e Lourenço, Luiz Fernando da Silva, 1994-
O ensino de geografia para estudantes público alvo da educação especial :
desenvolvendo práticas inclusivas / Luiz Fernando da Silva Lourenço. –
Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Alexandre Martins Fernandes.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de
Geociências.

1. Inclusão escolar. 2. Prática de ensino. 3. Formação de Professores. 4.
Geografia - Estudo e ensino. 5. Educação inclusiva. I. Fernandes, Alexandre
Martins. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Geociências. III.
Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Geography teaching to students targeted to special education :
developing inclusive practices

Palavras-chave em inglês:

Mainstreaming in education

Teaching Practices

Teacher training

Geography - Study and teaching

Inclusive education

Área de concentração: Ensino e História de Ciências da Terra

Titulação: Mestre em Ensino e História de Ciências da Terra

Banca examinadora:

Alexandre Martins Fernandes [Orientador]

Fábio Braz Machado

Marcela Corrêa Tinti

Data de defesa: 22-02-2021

Programa de Pós-Graduação: Ensino e História de Ciências da Terra

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0002-3802-7589>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/9072855632853230>



UNICAMP

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS**

AUTOR: LUIZ FERNANDO DA SILVA LOURENÇO

**O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ESTUDANTES PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL: DESENVOLVENDO PRÁTICAS INCLUSIVAS.**

ORIENTADOR: Prof. Dr. Alexandre Martins Fernandes

Aprovado em: 22/ 02 /2021

EXAMINADORES:

Prof. Dr. Alexandre Martins Fernandes - Presidente

Prof. Dr. Fábio Braz Machado

Profa. Dra. Marcela Corrêa Tinti

A Ata de Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora consta no processo de vida acadêmica do aluno.

Campinas, 22 de fevereiro de 2021.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família,
por todo incentivo e ajuda para que
isso fosse possível.

AGRADECIMENTO

Gostaria de agradecer inicialmente aos estudantes que são atendidos no Cpides, em especial aqueles que estiveram presentes em toda esta trajetória acadêmica, cito aqui alguns nomes: Thiago, Ricardo, Ryan, Thiago Ragni, Luis Felipe, João Pedro, dentre outros, que foram de suma importância para minha formação profissional e pessoal. Aos docentes, colegas de atividades e grupo de pesquisa da Universidade Estadual Paulista–Unesp por toda a troca de conhecimentos e experiências adquiridas.

Agradeço ao Instituto de Geociências da Unicamp em nome do Professor Alexandre Martins Fernandes que não mediu esforços para que este trabalho pudesse ser concluído, estando sempre disposto e solícito a auxiliar naquilo que fosse necessário. Deixo aqui meu agradecimento aos professores, aos excelentes funcionários da seção de pós-graduação, que desempenham um exímio trabalho no programa de pós-graduação em Ensino e História de Ciências da Terra.

Ao meu Pai e a minha Mãe, por todo incentivo e ensinamento que me fizeram ser cada vez mais forte e responsável comigo e com meus familiares. Sem nenhuma dúvida este suporte familiar foi essencial para que mais esse objetivo fosse alcançado.

Aos colegas de turma, agradeço pelos momentos de trocas, discussões e aprendizados, no qual agradeço em especial a Josilaine e Rafael, por partilhar momentos, inquietações e sempre estarem presente neste processo formativo, realmente os dias foram muito melhores com a presença de vocês.

Agradeço aos meus amigos, que sempre estiveram presentes em todos os momentos desta trajetória. Partilhamos momentos de felicidades, tristezas, risadas e discussões, que com toda certeza significaram um porto seguro para que eu pudesse ser uma pessoa cada vez melhor: Fernando, Lilian, Gustavo, Lidiana, Lucas, Diego, Arthur, Gabriel, João, Evandro e Daniel.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Muito obrigado!

EPÍGRAFE

Somos o que fazemos, mas somos principalmente o que fazemos para mudar o que somos"

(Eduardo Galeano)

RESUMO

A inclusão de estudantes com deficiência na escola regular tem sido tema de grandes discussões no âmbito educacional e é uma realidade, tornando-se necessário que a escola se prepare para receber estes estudantes a fim de ajudá-los na aprendizagem. Esta dissertação teve por finalidade analisar como a Geografia pode contribuir no processo de inclusão de Estudantes Público Alvo da Educação Especial, a partir da abordagem Sociocultural. Buscou-se entender como a paisagem pode ser encarada como suporte para a percepção do ambiente. Estes aspectos trazem novas possibilidades para o entendimento do conceito de paisagem, oportunizando ao professor criar mecanismos metodológicos e didáticos para a inclusão de estudantes com algum tipo de deficiência, considerando a capacidade de sentir o ambiente para além do que é observável. A abordagem qualitativa possibilitou entender fenômenos sociais e propor soluções, incluindo em suas etapas a análise e levantamento bibliográfico referente aos temas pesquisados e observação participante. Os resultados estabeleceram uma discussão centrada na importância da promoção de um conhecimento que valorize as necessidades e potencialidades dos estudantes, para que também construam seus saberes e o ensino seja significativo, em aulas e atividades de campo que possam se apresentar como uma importante ferramenta para a construção de práticas inclusivas. Ao oferecer algumas possibilidades para promover a inclusão por meio de práticas de ensino de Geografia e para a formação docente com um viés inclusivo, esta proposta permitiu que os estudantes desenvolvessem competências, habilidades cognitivas, afetivas e sociais, dando-lhes condições de serem incluídos no âmbito educacional e social.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Prática de ensino; Formação de Professores;
Geografia - Estudo e ensino; Educação inclusiva

ABSTRACT

The inclusion of students with disabilities in mainstream schools has been the subject of major discussions in the educational field and is a reality, making it necessary for the school to prepare to receive these students in order to help them in learning. The purpose of this dissertation was to analyze how Geography can contribute to the inclusion process of Students Targeted by Special Education, from the Sociocultural approach. We sought to understand how the landscape can be seen as a support for the perception of the environment. These aspects bring new possibilities for understanding the concept of landscape, giving the teacher the opportunity to create methodological and didactic mechanisms for the inclusion of students with some type of disability, considering the ability to feel the environment beyond what is observable. The qualitative approach made it possible to understand social phenomena and propose solutions, including in its stages the analysis and bibliographic survey regarding the researched subjects and participant observation. The results established a discussion centered on the importance of promoting knowledge that values the needs and potential of students, so that they also build their knowledge and teaching is meaningful, in classes and field activities that can present themselves as an important tool for the building inclusive practices. By offering some possibilities to promote inclusion through Geography teaching practices and for teacher training with an inclusive bias, this proposal allowed students to develop cognitive, affective and social skills, skills, enabling them to be included in the program. educational and social scope.

Keywords: Mainstreaming in education; Teaching Practices; Teacher training; Geography - Study and teaching; Inclusive education

RESUMEN

La inclusión de estudiantes con discapacidad en las escuelas ordinarias ha sido objeto de importantes debates en el ámbito educativo y es una realidad, por lo que es necesario que la escuela se prepare para recibir a estos estudiantes para ayudarlos en el aprendizaje. El propósito de esta disertación fue analizar cómo la Geografía puede contribuir al proceso de inclusión de Estudiantes Destinados a Educación Especial, desde el enfoque Sociocultural. Buscamos entender cómo el paisaje puede verse como un soporte para la percepción del entorno. Estos aspectos aportan nuevas posibilidades para la comprensión del concepto de paisaje, dando al docente la oportunidad de crear mecanismos metodológicos y didácticos para la inclusión de estudiantes con algún tipo de discapacidad, considerando la capacidad de sentir el entorno más allá de lo observable. El enfoque cualitativo permitió comprender los fenómenos sociales y proponer soluciones, incluyendo en sus etapas el análisis y levantamiento bibliográfico sobre los temas investigados y la observación participante. Los resultados establecieron una discusión centrada en la importancia de promover conocimientos que valoren las necesidades y potencialidades de los estudiantes, para que ellos también construyan su conocimiento y la enseñanza sea significativa, en clases y actividades de campo que puedan presentarse como una herramienta importante para el construir prácticas inclusivas. Al ofrecer algunas posibilidades para promover la inclusión a través de prácticas docentes de Geografía y para la formación docente con un sesgo inclusivo, esta propuesta permitió que los estudiantes desarrollaran habilidades cognitivas, afectivas y sociales, habilitándolos para ser incluidos en el programa. Ámbito educativo y social.

Palabras llave: Inclusión; Prácticas de enseñanza; Formación de profesores.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Número de estudantes matriculados anualmente no ensino fundamental no período de 2013 a 2017.....	62
Figura 2. Número de estudantes matriculados anualmente no ensino médio no período de 2013 a 2017.....	63
Figura 3. Total de matrículas na educação especial nos sistemas de ensino no período de 2008 a 2019, tanto nas classes especializadas quanto nas classes comuns.....	64
Figura 4. Modelo explicativo dos elementos que compõem o AEE	68
Figura 5. Modelo explicativo dos fatores necessários para que EPAEE alcancem a inclusão social.....	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Plano Sistemático de Observação de Dados (PSOD).....	27
Quadro 2. Plano de aula	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Número de matrículas no ensino fundamental 1 no ano de 1999	61
Tabela 2. Número de matrículas no ensino fundamental 2 no ano de 1999	61
Tabela 3. Número de matrículas no ensino médio no ano de 1999	61
Tabela 4. Cronograma de Atividades do Grupo API – 2018	75
Tabela 5. Reação dos estudantes na atividade Aula de Geografia Inclusiva.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

API – Ambientes Potencializadores para Inclusão

CCS - Construtivista, Contextualizada e Significativa

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CPIDES - Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social

DV – Deficiência visual

EPAEE - Estudantes Público Alvo da Educação Especial

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PAC - Plano de Aceleração do Crescimento

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TDHA – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO – Organização da Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

ZPD – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
2. OBJETIVO GERAL.....	21
2.1 Objetivos específicos.....	21
3. METODOLOGIA.....	22
3.1 A natureza da Pesquisa.....	22
3.2 Observação Participante.....	25
3.3 Desenvolvimento.....	27
4. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	29
4.1 Teorias e concepções sobre ensino e aprendizagem.....	29
4.2 Construção de conhecimentos de Geografia e educação inclusiva....	43
4.3 A formação de professores para educação inclusiva de Geografia....	49
5 PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL.....	55
5.1 Políticas públicas para educação de alunos com deficiência.....	55
5.2 Matrículas na educação básica e a inclusão de alunos com deficiência.....	61
5.3 Atendimento educacional especializado.....	67
6 CPIDES: UM ESTUDO DE CASO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS.....	71
6.1 CPIDES: Principais características.....	71
6.2 Os caminhos percorridos.....	72
6.3 Resultados e discussão.....	78
6.3.1 Aula de Geografia Inclusiva.....	81
6.3.2 Formação com Bolsistas e Voluntários.....	87
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	93
ANEXOS.....	101

1 INTRODUÇÃO

A Geografia é considerada uma ciência que perpassa por vários campos do conhecimento científico, visto sua abrangência de temas, discussões e enfoques. É a ciência que estuda o espaço geográfico, ou seja, está amparada em um ramo do conhecimento que se compromete a entender as dinâmicas e relações do espaço natural e do produzido e transformado pelos humanos, seja direta ou indiretamente.

Neste sentido, entende-se a Geografia como a ciência que tem por finalidade estudar os fenômenos humanos e naturais e proporcionar uma visão mais ampla e realista de nosso planeta bem como de suas dinâmicas. Dentro do amplo espectro que a Geografia nos oferece para estudos e análises, considerando que esta ciência se divide em diferentes áreas norteadoras, bem como em possibilidades de ensino, pode-se pensar a partir de sua divisão mais ampla em Geografia Humana e Geografia Física, e para possibilidades mais específicas como a Geografia Urbana, Geografia Rural, Geomorfologia, Geografia Cultural, Ensino de Geografia, dentre outras.

A importância da Geografia como disciplina escolar está diretamente relacionada à necessidade social de conhecer o espaço geográfico, que pode ser direcionada para a compreensão do espaço produzido pelo homem e que está em constante transformação, principalmente quando se considera a escala temporal, importante fator para o entendimento das dinâmicas geográficas. Para que o ensino desta disciplina escolar seja considerado um instrumento de libertação e transformação da sociedade é necessário ter em mente o objeto de estudo. É primordial que a “compreensão do espaço geográfico não seja algo externo a sociedade” (OLIVA, 2006, p. 36).

A Geografia, ao expor seus saberes científicos, nos dá a possibilidade de trabalhar a interdisciplinaridade, já que não é uma disciplina isolada em seus conceitos e conhecimentos, pois trabalha de forma abrangente para a busca de uma compreensão das relações sociedade e meio natural no mundo contemporâneo. Tal fato encontra-se expresso no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio (MEC, 2000, p.31):

A geografia em si já é um saber interdisciplinar e abandonou há algumas décadas a pretensiosa posição de se constituir uma ciência de síntese, ou seja, capaz de explicar o mundo sozinha. Decorre daí a necessidade de transcender seus limites conceituais e buscar a interatividade com as outras ciências sem perder sua identidade e especificidade.

Dentre as competências e habilidades previstas para serem desenvolvidas em Geografia, no campo da investigação e compreensão, pode-se destacar o item (MEC, 2000, p. 35):

Analisar e comparar, interdisciplinarmente, as relações entre preservação e degradação da vida no planeta, tendo em vista o conhecimento da sua dinâmica e mundialização dos fenômenos culturais, econômicos, tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas – local, regional, nacional e global.

Ao tratarmos especificamente de Ensino de Geografia, os recursos didáticos têm sua importância ampliada, pois sendo uma ciência e disciplina escolar que envolve conhecimentos abstratos, tal fato reflete na constante necessidade de uso desses instrumentos no ambiente de sala de aula. Entretanto, as aulas de Geografia têm sido realizadas por intermédio do livro didático, quase que exclusivamente. Tal situação empobrece o processo de ensino e aprendizagem, na medida em que o torna enfadonho, ou seja, desinteressante.

A educação inclusiva está alocada em demandas que vão um pouco além das problemáticas educacionais. Deste modo, para o estabelecimento de reflexões mais reais e justas torna-se necessário evidenciar um mal presente na sociedade brasileira, a exclusão social.

Segundo Martins (1997, p. 18) a exclusão está totalmente alicerçada na dimensão social:

[...] um momento da percepção que cada um e todos podem ter daquilo que concretamente se traduz em privação: privação de emprego, privação de meios para participar do mercado de consumo, privação de bem-estar, privação de direitos, privação de liberdade, privação de esperança.

Seguindo esta mesma linha de pensamento, Sposati (1999, p 129 -130) afirma que o conceito de exclusão social esbarra nas questões éticas e culturais do indivíduo, diferentemente da pobreza. Neste sentido, pobreza pode significar um

estado de privação, enquanto a exclusão pode resultar em preconceito, seja pela raça, sexo, cor, idade, orientação sexual, deficiência etc. De forma básica, o pobre é privado de ter acesso ao consumo e espaços por ser pobre, já o excluído encontra em sua vida as marcas dos processos discriminatórios, sendo uma pessoa fragilizada pelo abandono do Estado e da sociedade.

Desta forma, Sposati (1999, p. 133) escreve sobre a necessidade de padrões mínimos que possam resguardar a dignidade humana, cabendo ao Estado criar possibilidades que permitam a todas as pessoas condições igualitárias, viabilizando respostas para as demandas e pressões da sociedade civil.

Entende-se que a educação acaba por desempenhar um papel de muita importância no rompimento de barreiras sociais, bem como na emancipação de nossa sociedade em geral. Ao tratarmos especificamente da exclusão social enfrentada por pessoas com alguma deficiência, fica evidente a grande demanda pela efetivação de propostas, políticas e práticas que busquem auxiliar principalmente na autonomia desses indivíduos.

A promoção de uma escola inclusiva, com práticas que coloquem todos no centro dos objetivos educacionais, se faz indispensável em dias atuais, pois este espaço acaba por representar parte dos problemas sociais, já que os ambientes educacionais refletem nosso contexto social e cultural. Sem nenhuma dúvida, é possível afirmar que a educação inclusiva é uma importante ferramenta de luta contra a exclusão social em nosso país, pois em um mundo globalizado e tecnológico não se suporta mais práticas docentes excludentes, tampouco com ideais distantes de posturas democráticas que busquem por justiça social.

Schlunzen (2000) discrimina que a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) seria um caminho para viabilizar um fazer docente eficiente em educação inclusiva, já que o professor perpassa a busca por novos conhecimentos e novas técnicas, passando a lidar com a mudança, a dúvida, o conflito e a dificuldade, conceitos até então impensados pelos “detentores do saber”. Segundo a autora, uma abordagem é construcionista quando evidencia a construção do conhecimento a partir de objetos palpáveis; contextualizada quando os projetos/atividades construídos são emergentes de situações do contexto dos estudantes, e significativa quando os estudantes constroem o conhecimento de acordo com o significado atribuído aos conceitos que eles se deparam.

A educação Inclusiva é uma realidade educacional em todo o sistema de ensino e um direito assegurado em todo território brasileiro, sendo responsabilidade de todos os professores e disciplinas escolares buscarem a implementação de práticas e metodologias que estejam de acordo com as potencialidades e necessidades de todos os educandos.

Tratando da Geografia e da promoção de um ensino voltado ao contexto social, essa ciência é a principal responsável por criar nos indivíduos a capacidade de leitura do espaço, permitindo que se reconheçam e consigam se perceber no mundo como cidadãos, explorando as dinâmicas sociais e da natureza. Deste modo, entendendo a ciência geográfica como uma das responsáveis pela criação de autonomia dos estudantes surgem algumas questões ligadas à formação e prática de professores de Geografia.

Nesse contexto, torna-se importante analisar como a Geografia pode contribuir para a inclusão de Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE), por meio de práticas que proporcionem um fazer docente comprometido com as demandas da educação inclusiva. Pode-se adotar uma abordagem qualitativa para o desenvolvimento de ações metodológicas de pesquisa, com a finalidade compreender fenômenos sociais e propor soluções para as dificuldades que se constituem dentro da escola, sobre o ensino e a aprendizagem dos EPAEE.

Essa análise deve ser orientada pelas premissas estabelecidas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, que assegura aos EPAEE o acesso e a participação no espaço escolar e oferece orientações aos sistemas de ensino para que promovam a aprendizagem e a continuidade dos educandos aos níveis mais elevados de ensino. Nesse processo, o professor torna-se um dos principais agentes de mudança, sendo diretamente responsável pela formação dos estudantes e pelo desenvolvimento de sua aprendizagem.

O trabalho de campo ou as aulas ao ar livre são consideradas importantes ferramentas para cativar os estudantes, representando ganhos salutarés para o ensino e aprendizagem. O trabalho de campo como metodologia de ensino de Geografia pode contribuir de forma significativa no processo de ensino e aprendizagem, levando o aluno a olhar de forma crítica a realidade que o cerca, compreendendo que a paisagem visualizada é resultado de relações sociais, políticas e econômicas (MARTINEZ; LEME, 2008). Essas atividades no ambiente

externo da sala de aula são essenciais, pois coloca conteúdo e realidade frente a frente, auxiliando no processo educativo e no entendimento das relações sociedade e natureza, proporcionando uma visão crítica das dinâmicas de nosso planeta.

Também cabe destacar os aspectos formativos, considerando que para incluir no ambiente escolar é necessário estar bem preparado e atualizado para não cometer injustiças, visando um aprendizado com mobilização e reflexão, pois somente assim os conhecimentos serão significativos e importantes para os EPAEE.

2 OBJETIVO GERAL

Analisar como o ensino de Geografia, a partir de uma abordagem sociocultural, pode contribuir para a inclusão dos EPAEE.

2.1 Objetivos Específicos

- Reunir conceitos, práticas e experiências do ensino de Geografia e a educação de EPAEE
- Identificar as dificuldades e potencialidades da Geografia escolar à luz do ensino dos conceitos geográficos.
- Oferecer elementos para que o professor de Geografia possa incluir EPAEE, abordando e analisando práticas e metodologias.

3 METODOLOGIA

A metodologia se apresenta como um conjunto de métodos e técnicas utilizados para elaboração do trabalho científico, visando ao encaminhamento e a resolução de problemas e/ou questões de investigação (PRODANOV; FREITAS, 2013). Tartuce (2006) trata de método e ciência, e entende a metodologia como um caminho para chegar a um fim, a um determinado objetivo.

Sendo assim, este capítulo foi dividido em 3 partes: “A natureza da pesquisa” e “Observação Participante”, que dizem respeito a postura metodológica e teórica do trabalho, e “Desenvolvimento” que promove uma descrição das etapas e da aplicabilidade do método.

3.1 A Natureza da Pesquisa

Esta pesquisa pretende elaborar e testar a utilidade de uma proposta no campo do ensino de Geografia, para promover a educação inclusiva apoiada em fundamentos extraídos do campo educacional. Pretende-se estimular reflexões que possam subsidiar novas iniciativas para atender demandas sobre ensino e aprendizagem.

O desenvolvimento metodológico da pesquisa é de natureza qualitativa que, conforme Richardson et al. (1999), emprega estudos que podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender processos dinâmicos sociais, contribuir na mudança de determinado grupo e possibilitar o entendimento de particularidades dos indivíduos. Desse modo, a pesquisa implica no contato direto e prolongado no ambiente a ser investigado. Este tipo de abordagem teve início no século XIX, na Alemanha, devido as necessidades das ciências sociais para estudo dos fenômenos humanos (QUEIROZ et al., 2007).

Na pesquisa qualitativa os resultados surgem de maneira dialógica com os sujeitos que estão sendo estudados, sendo assim aparece uma necessidade de trazer os sujeitos para o texto. O objeto de estudo não é somente um dado da

realidade, é uma construção social, o autor somente pode assumir autoria a partir do momento em que compartilha daquela realidade a qual está sendo estudada.

No campo da Geografia as pesquisas qualitativas têm diálogo/interface com outras áreas do conhecimento, sendo que é na Sociologia, na Antropologia e na História Oral que encontramos as principais fontes de consulta para o tratamento metodológico, pois os trabalhos de Geografia possuem uma carência de debate metodológico no campo das pesquisas qualitativas.

Neste tipo de metodologia busca-se fazer um exame do processo de produção do conhecimento científico, que reflete na relação entre teoria, empiria, objeto e sujeito, tendo pleno entendimento sobre os procedimentos operacionais da pesquisa, analisando sempre os limites e potencialidades (GEERTZ, 1978).

Na pesquisa qualitativa, o material é de natureza discursiva, onde relatos, observações, histórias de vida, descrição de um fenômeno, passam a ser extrato do discurso, cabendo ao pesquisador decifrar o significado da ação humana e não apenas descrever os comportamentos (GEERTZ, 1978; QUEIROZ et al., 2007). A problemática da pesquisa é que vai definir a opção metodológica, em que a metodologia possa se adaptar ou adequar aos objetivos da pesquisa (GEERTZ, 1978).

No caso da Geografia, trata-se de pesquisas que tem seu foco no sujeito, que se perguntam pelas práticas espaciais, pelas formas de apropriação do espaço, pela territorialização e geograficidade de pessoas e grupos sociais, para que os processos metodológicos tenham como eixo estruturador o foco nos sujeitos sociais.

As pesquisas qualitativas referem-se às pesquisas que acionam estratégias como Observação Participante; Entrevista em Profundidade; História Oral e Grupo de Diálogo, que produzem os dados qualitativos, gerando informações ricas em pormenores descritivos, relativamente a pessoas, lugares, acontecimentos, depoimentos e histórias de vida, sendo importante enfatizar que esses dados oferecem um complexo tratamento de difícil sistematização.

Geertz (1978, p.113) escreve que essas pesquisas possuem algumas características centrais, sendo elas:

- Estudos reduzidos e pequenas amostras;
- Preocupação central do estudo é a profundidade;

- Principal fonte de informação é o próprio contexto que está sendo investigado;
- A experiência do investigador (diálogo que consegue estabelecer com os sujeitos da pesquisa) é o principal instrumento de produção da informação;
- Ela é descritiva – descrição como estratégia de não deixar escapar nenhum detalhe;
- Análise tendenciosamente indutiva – o esforço seria fazer uma descrição densa;
- Teorizações a partir da interpretação do infinitamente pequeno.

A abordagem qualitativa examina o ser humano como um todo, de forma contextualizada. As potencialidades qualitativas incluem a capacidade de gerar informações mais detalhadas das experiências humanas, incluindo suas crenças, emoções e comportamentos, considerando que as narrativas obtidas são examinadas dentro do contexto original em que ocorrem. Além disso, estudos qualitativos proporcionam análises profundas das experiências humanas no âmbito pessoal, familiar e cultural, de uma forma que não pode ser obtida com escalas de medida e modelos multivariados (CASTRO et al., 2010, p. 343).

A partir das considerações propostas pelos teóricos Ludke e André (1986), que possuem seu campo de pesquisa na área educacional seguindo uma postura qualitativa, pode-se considerar que essas pesquisas possuem como objetivos a observação, a descrição, a compreensão e o significado, onde não existem hipóteses pré-concebidas, mas as hipóteses só podem ser feitas segundo a observação do objeto.

Sobre a pesquisa qualitativa, Godoy (1995, p. 21), esclarece que:

Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes.

Na perspectiva de uma abordagem metodológica qualitativa, utilizou-se da Observação Participante para a apreensão de resultados, possibilitando estabelecer deduções ao analisar os dados coletados através da observação.

Enfatiza-se que as análises não têm a intenção de homogeneizar o entendimento sobre as práticas de ensino relacionadas aos EPAEE, pois realidades e singularidades precisam ser respeitadas. Assim, pretende-se que o estudo se qualifique como uma contribuição para o entendimento, planejamento e execução da prática dentro do processo educativo.

3.2 Observação Participante

A Observação Participante é uma metodologia que permite ao observador participar ativamente das atividades do grupo. É uma técnica na qual o pesquisador partilha, na medida em que as circunstâncias e possibilidades permitem, onde são respeitados os interesses e afetos de todos os envolvidos no processo de relação com o grupo (ANGUERA, 1985).

O ato de observar é um dos meios mais frequentemente usados pelo ser humano para conhecer e compreender pessoas, coisas, acontecimentos e situações. Queiroz et al. (2007, p. 277) explanam:

Observar é aplicar os sentidos a fim de obter uma determinada informação sobre algum aspecto da realidade. É mediante o ato intelectual de observar o fenômeno estudado que se concebe uma noção real do ser ou ambiente natural, como fonte direta dos dados.

O método Observação Participante foi introduzido nos anos 1920 e seu resgate atual auxilia nas descrições e interpretações de situações cada vez mais globais. É uma técnica muito utilizada pelos pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa (QUEIROZ et al., 2007).

Ao tratar do que vem a ser Observação Participante, Correia (1999, p. 31) escreve:

A Observação Participante é realizada em contacto direto, frequente e prolongado do investigador, com os atores sociais, nos seus contextos culturais, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa. Requer a necessidade de eliminar deformações subjetivas para que possa haver a compreensão de factos e de

interações entre sujeitos em observação, no seu contexto. É por isso desejável que o investigador possa ter adquirido treino nas suas habilidade e capacidades para utilizar a técnica.

Queiroz et al. (2007) também indicam que o pesquisador precisa ter adquirido algumas habilidades e competências para realizar o método Observação Participante, tais como a capacidade de estabelecer uma relação de confiança com os sujeitos; familiaridade com as questões abordadas; preparação teórica; flexibilidade; relacionar conceitos e teorias, dentre outras.

Ainda no campo da Observação Participante, Minayo (2013) acredita que este recurso pode constituir parte importante para o trabalho de campo em pesquisas, inclusive aqueles de caráter quantitativo, mantendo-se consoante à literatura em sua definição.

Definimos observação participante como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (MINAYO, 2013, p. 70).

A partir da observação da experiência, é possível estabelecer deduções ao analisar os dados coletados através da observação. O método empírico-analítico aborda a realidade dos fatos que são observáveis, estimáveis e mensuráveis. É um método que contrasta suas hipóteses de forma rigorosa através de demonstração científica que determina se esta hipótese é verdadeira ou falsa. Para comprovar ou rebater essa suposição são realizados diferentes experimentos.

Segundo a percepção de Malinowski (1978), é necessário ter o entendimento da existência de disparidades bem grandes entre um contato feito de maneira rápida, ou seja, esporádico com os sujeitos que estão sendo pesquisados e um contato real, onde é possível ter pleno entendimento dos envolvidos. Acredita-se que esse processo é essencial para este tipo de pesquisa, para que não se promova estranhezas e um contato desagradável, uma vez que o processo de pesquisa precisa acontecer de maneira harmoniosa e natural.

Ao tratar deste tipo de recurso para a obtenção de dados na pesquisa, Whyte (2005) indica que não se pode perder a percepção que, assim como aqueles que estão sendo pesquisados, o pesquisador precisa ter noção que também é um ser social, que também possui demandas pessoais para serem atendidas.

Quando o pesquisador está instalado numa universidade, indo ao campo apenas por poucas horas de cada vez, pode manter sua vida social separada da atividade de campo. Lidar com seus diferentes papéis não é tão complicado. Contudo, se viver por um longo período na comunidade que é o seu objeto de estudo, sua vida pessoal estará inextricavelmente associada à sua pesquisa (WHYTE, 2005, p. 283).

Deste modo, os resultados de pesquisa são feitos e precisam estar associados e por vezes necessariamente envolvendo relatos de como o pesquisador viveu durante o período em que o estudo foi desenvolvido. Para Whyte (2005), o trabalho de campo realizado e a relação com os sujeitos envolvidos na pesquisa são recursos indispensáveis e essenciais para que seja possível aferir significados no tocante à realidade daqueles que estão sendo estudados. Seguindo a lógica estabelecida na pesquisa de Whyte (2005, p. 284), “as ideias crescem, em parte, como resultado de nossa imersão nos dados e do processo total de viver”.

Na obra “O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever”, Oliveira (1998) chama a atenção para três maneiras ou etapas de apreensão dos fenômenos sociais, o olhar, o ouvir e o escrever, tornando possível que todos os envolvidos na pesquisa participem da construção do próprio objeto de estudo. É importante salientar que o pesquisador em nenhum momento está numa posição neutra na ocasião em que analisa os dados obtidos com o estudo.

3.3 Desenvolvimento

Para proporcionar um encaminhamento consistente a esta pesquisa, optou-se por apresentar um levantamento bibliográfico ligado ao tema proposto, contemplando teorias e concepções sobre o ensino e aprendizagem, a construção de conhecimentos de Geografia e educação inclusiva, a formação de professores

para educação inclusiva em Geografia e as principais características da educação inclusiva no Brasil, sem a pretensão de esgotar o assunto mas visando instrumentalizar o pesquisador dos conhecimentos já produzidos nessa temática de modo a embasar e propiciar contribuições para o campo científico. Na sequência são discutidos os resultados obtidos em pesquisa de campo realizada no Centro de Promoção para Inclusão Digital Escolar e Social (CPIDES), local escolhido em função de desenvolver ações e pesquisas para a geração de práticas inclusivas voltadas aos EPAEE. Os resultados foram obtidos através do acompanhamento do planejamento das atividades e sua implementação pelos monitores do CPIDES no ano de 2018.

Utilizando o procedimento de Observação Participante para obtenção dos resultados, análises e discussões, idealizou-se um Plano Sistemático de Observação dos Dados (PSOD), sintetizado no Quadro 1, onde as partes iniciais encontram-se preenchidas a título de exemplo.

Quadro 1. Plano Sistemático de Observação de Dados (PSOD)

Plano Sistemático de Observação de Dados	
Data da Observação: 02/10/2018	Características da Amostra: Estudantes Público Alvo da Educação Especial com diferentes deficiências.
Local da Observação: CPIDES - UNESP	
Duração da Observação: 3 horas	
Anotações Descritivas	Anotações Reflexivas
Aqui o pesquisador registra a descrição das atividades e, quando necessário, o desenho da planta física do local onde a observação acontece.	Aqui o pesquisador faz anotações sobre o processo de reflexões sobre as atividades e conclusões resumidas sobre elas para serem desenvolvidas posteriormente.

Fonte: Elaborado pelo autor

Foram estabelecidas três características para viabilizar e balizar uma coleta mais objetiva e responsável a partir do Plano de Observação:

- Interação entre os membros que compõem a atividade (Grupo e Aplicadores);
- Comportamento de dependência;
- Interesse individual e coletivo pelos temas abordados.

Dentro da proposta do PSOD foi escolhido o Método de Intervalo para a realização dos registros, bem como o aferimento do intervalo por tempos em que determinados comportamentos e ações ocorrem.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 Teorias e concepções sobre o ensino e aprendizagem

A fundamentação teórica apoia-se nas teorias da aprendizagem, que no campo da educação estão imersas nas demandas advindas da Psicologia da Educação, sinalizando-se para aquelas que mais está vinculada a proposta de trabalho idealizada nessa pesquisa. Em geral, essas teorias buscam estruturar-se em modelos que visam explicar de uma maneira mais complexa e real o processo de aprendizagem por meio da investigação do conhecimento humano.

Cabe ressaltar que as teorias de aprendizagem abordadas são aquelas intituladas de construtivistas, que se manifestaram no Brasil a partir da segunda metade do século XX, trazendo novas ideias para o campo da Psicologia da Educação (ARGENTO, 1997; NIEMANN; BRANDOLI, 2012).

Essa postura possui centralidade neste trabalho, já que em sua contribuição com a ciência no campo educacional enfatiza em seus preceitos que a aprendizagem não acontece de forma passiva, cabendo ao professor criar mecanismos e propostas de aprendizagem que estejam em confluência com saberes de todos os agentes que fazem parte daquele ambiente de aprendizagem. Ensinar e aprender, portanto, acontece de maneira dialética onde todos podem ajudar e serem precursores de todos os mecanismos de aprendizagem.

A aprendizagem é motivada por um ponto de equilíbrio que é estabelecido entre o professor, que traz a proposta de ensino, e o aluno, que necessita ter interesse em buscar respostas. Quando esses dois estão em equilíbrio temos a educação (LOPES, 2013).

Para Davis e Oliveira (1994, p. 26):

A visão de desenvolvimento enquanto processo de apropriação pelo homem da experiência histórico social é relativamente recente. Durante longos anos, o papel da interação de fatores internos e externos no desenvolvimento não era destacado.

A Teoria Construtivista surgiu em meados do século XX, a partir das experiências de Jean Piaget, tornando-se uma das teorias mais importantes na educação (NIEMANN; BRANDOLI, 2012). O significado do construtivismo remete que o conhecimento não está pronto nem acabado, ocorre pelo convívio que o indivíduo tem com o meio físico e social, que é de seu interesse e necessita de uma interação com o meio que o rodeia para possibilitar acumulação de informações (BECKER, 1992). O construtivismo é considerado uma teoria que permite gerar o conhecimento como algo que não é dado, mas sim construído pelo sujeito através de sua ação e interação com o meio (BECKER, 1992; CASTILHO, 2011). As crianças têm papel ativo no aprendizado, constroem seu próprio conhecimento, disto surge a palavra construtivismo (NIEMANN; BRANDOLI, 2012).

Um dos mais importantes teóricos para a Psicologia e para o campo educacional é o suíço Jean Piaget, com sua teoria do Desenvolvimento Cognitivo, que trouxe umas das compreensões mais aceitas por toda a comunidade científica, sendo hoje ainda uma das mais utilizadas nos cursos de formação de professores e nas pesquisas sobre ensino aprendizagem.

Piaget inicia suas pesquisas a partir de sua formação em Psicologia no Laboratório Psicométrico de Alfred Binet. Ao perceber que algumas crianças davam respostas incorretas aos testes de inteligência o pesquisador ficou extremamente intrigado. Segundo suas próprias ideias e escritos, para esta investigação se fazia necessário acompanhar o comportamento e a performance do indivíduo, bem como levar em consideração de que maneira e por que era apresentado aquele desempenho, analisando o conjunto de ações que a atividade tinha por objetivo caracterizar (COLL, 1992).

Lima (1973, p. 35) evidencia tais reflexões ao escrever sobre a concepção piagetiana referente à formação e desenvolvimento humano:

O homem é um produto do meio e o meio é um produto do homem. A ação humana produz a cultura e a cultura produz o homem. No começo estava, pois, a ação do organismo. Agir, é então, o esforço

para restabelecer o equilíbrio. A afetividade é a energética da ação. A inteligência é sua estratégia. A energética está ligada ao próprio processo vital. Assim, a inteligência é aprendida.

Voltando às questões da aprendizagem e do conhecimento, assim como a algumas ponderações que forneçam mecanismos para o entendimento dos estudos de Piaget, onde tais questões se mostram como uma construção que se apresenta de maneira indeterminada, já que os conhecimentos apresentam origens de diversos lugares, pode-se destacar:

Quanto à necessidade de recuar à gênese, como indica o próprio termo “epistemologia genética”, convém dissipar desde logo um possível equívoco, que seria de certa gravidade se importasse em opor a gênese às outras fases da elaboração contínua dos conhecimentos. A grande lição contida no estudo da gênese ou das gêneses é, pelo contrário, mostrar que não existem jamais conhecimentos absolutos. [...] Afirmar a necessidade de recuar à gênese não significa de modo algum conceder um privilégio a qual fase considerada primeira, absolutamente falando: é, pelo contrário, lembrar a existência de uma construção indefinida e, sobretudo, insistir no fato de que, para compreender suas razões e seu mecanismo, é preciso conhecer todas as suas fases, ou, pelo menos, o máximo possível. (PIAGET, 1970, p.130)

Para o autor, o desenvolvimento da aprendizagem ou dos mecanismos da mente se dão por meio de um processo com muitas contradições e contraposições que tem incidência por meio da autorregulação, acreditando que a inteligência ocorre de maneira auxiliar a adaptação que o indivíduo venha a ter no ambiente (PIAGET, 1999).

Piaget (1975) relata que o desenvolvimento ocorre em estágios, onde as crianças estão em busca de equilíbrio entre o que encontram no ambiente e os processos cognitivos que levam a esse encontro, bem como entre as próprias capacidades cognitivas. Em certas situações o modo de pensar existente na criança se adapta ao enfrentar os desafios do ambiente. Quando o que a criança tem contato no ambiente é semelhante ao que já aprendeu ela está em equilíbrio, por isso Piaget intitulou sua teoria de Equilíbrio (PADUA, 2009; OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011). Quando a criança se depara com adversidades entre o ambiente e seus conhecimentos, ela necessita assimilar as novas informações, buscando o equilíbrio novamente através da assimilação. Ainda, a criança pode equilibrar seus esquemas mentais através da acomodação, uma mudança de esquemas existentes para adaptar as novas informações sobre o ambiente.

Sendo assim, de acordo com Piaget, os processos de assimilação e acomodação são responsáveis por todas as mudanças associadas ao desenvolvimento cognitivo (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011; TEIXEIRA, 2015), o ensinar significa provocar um desequilíbrio na mente da criança, a fim de que ela procure o reequilíbrio e se reestruture cognitivamente e aprenda (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011). Em Padua (2009, pg. 24), encontramos a seguinte afirmação atribuída a Piaget:

A relação cognitiva sujeito/objeto é uma relação dialética porque se trata de processos de assimilação (por meio de esquemas de ação, conceitualizações ou teorizações, segundo os níveis) que procedem por aproximações sucessivas e através dos quais o objeto apresenta novos aspectos, características, propriedades, etc. que um sujeito também em modificação vai reconhecendo. Tal relação dialética é um produto da interação, através da ação, dos processos antagônicos (mais indissociáveis) de assimilação e acomodação.

A partir disso, Piaget (1999) desenvolveu estágios ou fases do desenvolvimento vinculadas às ênfases educacionais e suas ideias vinculam os processos equilibradores que acontecem durante toda a infância às adaptações que os indivíduos fazem ao ambiente. O desenvolvimento cognitivo é dividido em quatro estágios, que o autor denomina de fases de transição: sensório-motor; pré-operatório; operatório concreto e operatório formal (PIAGET, 1970; OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011; TEIXEIRA, 2015).

O primeiro estágio, o Sensório-Motor, tem por implicação os primeiros desenvolvimentos, envolvendo um aumento no número e na complexidade das capacidades sensoriais e motoras. Acontece por volta de 0 a 2 anos de idade, é o momento de uma inteligência prática onde a criança passa a perceber o mundo pelos órgãos dos sentidos. Segundo Piaget (1970), as primeiras adaptações do bebê são reflexivas. Um bom exemplo desse estágio é quando um objeto é retirado da frente da criança e ela acredita que ele tenha desaparecido ou tenha deixado de existir, um pensamento muito prático. De início as crianças agem assim para manter ou repetir sensações interessantes, e mais tarde exploram mais ativamente o mundo físico e buscam novas sensações. Eles parecem focalizar-se apenas no que podem perceber de forma imediata (PIAGET, 1970; TEIXEIRA, 2015).

No segundo estágio, o Pré-Operatório, é o momento em que as crianças passam efetivamente a utilizar as representações mentais internas e inicia o

aparecimento do pensamento representativo, acontecendo entre 1,5 e 2 anos a cerca de 6 ou 7 anos (PIAGET, 1970; TEIXEIRA, 2015). É caracterizado por um crescimento no desenvolvimento conceitual (TEIXEIRA, 2015). Uma importante característica é o egocentrismo que neste momento surge como uma dificuldade em se colocar no lugar do outro, a criança possui pouca interação social com outras crianças, inicia o desenvolvimento da linguagem oral e faz as representações do mundo por meio dos símbolos que estão inseridos em seu cotidiano (PIAGET, 1970). Segundo Piaget, neste estágio inicia o aparecimento do pensamento representativo que leva ao desenvolvimento subsequente do pensamento lógico, durante o estágio de operações concretas. Há uma concentração das crianças em uma dimensão particular de um problema, sem contar outros aspectos relevantes da situação (TEIXEIRA, 2015).

O estágio Operatório Concreto, terceiro dos quatro propostos, acontece dos 7 ou 8 anos até por volta dos 11 anos. As crianças passam a manipular mentalmente todas as representações internas que formaram durante o período pré-operatório, no entanto o podem fazer apenas com objetos concretos, daí a denominação “operações concretas” (PIAGET, 1970; TEIXEIRA, 2015). Começam a conceituar o mundo e entender todas as suas diferenciações, possuindo referências mais concretas para a aprendizagem, utilizando o conceito de reversibilidade de ida e volta, bem como ação e reação, entendendo inclusive sobre a elaboração lógica dos materiais, como exemplo, ao ver uma mesa de madeira prontamente conseguem associar que esta matéria prima advém das árvores (PIAGET, 1970). Inicialmente as crianças dispõem de suas percepções imediatas de como as coisas parecem ser e gradualmente formulam regras internas em relação a como funciona o mundo, usando isto para orientar seu raciocínio (TEIXEIRA, 2015).

O último estágio, chamado de Operatório Formal, tem ocorrência no cognitivo humano a partir dos 11 anos, envolvendo operações mentais sobre as abstrações e símbolos que podem ter formas concretas ou não, sendo o ponto em que as crianças passam a ter entendimento de coisas que ainda não tinham experimentado. É o momento da entrada na vida adulta, quando passa a ter um pensamento lógico e dedutivo, consegue organizar seus pensamentos de maneira mais complexa, relacionando conceitos e refletindo sobre hipóteses lógicas (PIAGET, 1970).

Para Piaget, a sua teoria de desenvolvimento cognitivo ocorre nas mesmas idades para as diferentes crianças, cada uma se concebe sobre o estágio precedente e ocorrem em uma ordem fixa e irreversível. Entretanto, outros teóricos discordam da sua concepção, relatando que pode haver maior flexibilidade na progressão do desenvolvimento cognitivo (TEIXEIRA, 2015).

No campo das teorias da aprendizagem destaca-se Wallon (1979), que possuía formação em Medicina, Filosofia e Psicologia, além de ser um teórico que trabalhou de maneira central com o tema afetividade. Outros autores, como Vygotsky e o próprio Piaget, abordaram esse elemento em suas teorias como um princípio essencial para o campo evolutivo, porém não de maneira tão aprofundada ao ponto de dar à essa temática uma abordagem de centralidade nas proposições de ideias que pudessem explicar o desenvolvimento cognitivo.

As teorias da aprendizagem e seus métodos de evolução significativa sinalizam o enriquecimento do indivíduo sendo no seu crescimento na aprendizagem e evolução. Wallon enfoca que o indivíduo em um determinado local e com uma determinada cultura é o que define o estágio em que se desenvolverá, relacionado às condições que estão a sua volta bem como às sensações orgânicas, revelando assim sua teoria de desenvolvimento (LOPES, 2013).

Para Wallon (1979) a principal característica do princípio evolutivo de uma criança é a inteligência, porém argumenta em suas reflexões que existem três dimensões ou leis que poderiam auxiliar para o entendimento das capacidades mentais e do seu desenvolvimento: a lei da alternância funcional; a lei da preponderância funcional e a lei da integração funcional (DOURADO; PRANDINI, 2000).

A lei da alternância funcional indica que existem duas direções opostas que se alternam ao longo do desenvolvimento: uma centrípeta que é voltada para a construção do eu, e outra centrífuga voltada para a elaboração da realidade externa e do universo que a rodeia. A segunda lei, a da preponderância funcional, indica que há três dimensões ou subconjuntos que dominam o desenvolvimento do homem: a motora, a afetiva e a cognitiva. A função motora domina os primeiros meses de vida da criança, já as funções afetivas e cognitivas se alternam ao longo do desenvolvimento. A última lei, de integração funcional, diz respeito às novas possibilidades que se associam às conquistas dos estágios anteriores (DOURADO; PRANDINI, 2000).

A integração das condições afetivas, motoras e cognitivas constituem um quarto subconjunto funcional, que sinaliza para uma coexistência de maneira integrada, indicando que em qualquer fase de desenvolvimento a pessoa sempre é uma pessoa completa (DOURADO; PRANDINI, 2000). Para Wallon (1979) as condições biológicas do sujeito, assim como as do ambiente em que o mesmo está inserido, possuem interferência direta nas demandas do indivíduo e de seu pleno desempenho.

Quando pensamos nas dimensões motoras, afetivas e cognitivas que dão suporte para que possamos entender a teoria de Wallon, Mahoney (2000, p. 15) expõe que:

O motor, o afetivo, o cognitivo, a pessoa, embora cada um desses aspectos tenha identidade estrutural e funcional diferenciada, estão tão integrados que cada um é parte constitutiva dos outros. Sua separação se faz necessária apenas para a descrição do processo. Uma das consequências dessa interpretação é de que qualquer atividade humana sempre interfere em todos eles. Qualquer atividade motora tem ressonâncias afetivas e cognitivas; toda disposição afetiva tem ressonâncias motoras e cognitivas; toda operação mental tem ressonâncias afetivas e motoras. E todas essas ressonâncias têm um impacto no quarto conjunto: a pessoa.

A teoria psicogenética do desenvolvimento de personalidade de Wallon reúne a afetividade e a inteligência, como já exposto, e destaca que a dinâmica de mudanças de fases ocorre por rupturas e sobreposições através de mecanismos de alternâncias funcionais, o que difere do apresentado por Piaget (JUNQUEIRA, 2010).

A questão central em Wallon permeia pela promoção do debate de um ponto de vista em que as emoções são constituídas organicamente na sociedade, passando por modificações provenientes da cultura. Para ele, as questões fisiológicas estão totalmente voltadas para o ambiente e suas relações com o meio físico e social. Essa teoria tem aplicabilidade a partir de uma integração entre afetividade, intelecto e social, sugerindo para que todas as práticas docentes levem em conta a vinculação de meios afetivos, intelectuais e sociais.

Nos estágios desenvolvimentais pensados por Wallon, a criança interage com o ambiente de formas específicas buscando constituir sua própria identidade. Cada fase funciona como um ambiente de preparação para o próximo estágio, porém se faz importante deixar claro que esses momentos irão acontecer de

maneira singular e diferente com cada indivíduo. O desenvolvimento funciona com períodos de introspecção, quando a criança volta suas ações para si mesmo, e outras de extroversão, quando elabora ações que se relacionam com seu meio, onde a partir da internalização e externalização constrói sua caminhada na busca da autonomia (WALLON, 1979).

Wallon (1979, p. 131), ao tratar de algumas noções acerca do desenvolvimento da inteligência, escreve que:

O que permite à inteligência essa transferência do plano motor para o plano especulativo não é evidentemente explicável no desenvolvimento do indivíduo [...] mas nele pode ser identificada [a transferência] [...] são as aptidões da espécie que estão em jogo, em especial as que fazem do homem um ser essencialmente social.

Os estágios de desenvolvimento propostos por Wallon são: impulsivo emocional; sensório motor e projetivo; personalismo; categorial; puberdade e adolescência, com os quais trabalhou para a implementação de um modelo para analisar o desenvolvimento humano (DANTAS, 1990; MAHONEY; ALMEIDA, 2005; JUNQUEIRA, 2010).

O primeiro estágio, Impulsivo Emocional, tem ocorrência do 0 a 1 ano de idade. Lembrando que Wallon nunca especificou idades limites, pois ele acreditava no desenvolvimento dialético, mas é possível estipular um tempo comum às crianças, que ocorre em faixa etária (MAZIN, 2017). Nos primeiros 3 meses a criança inicia por dar respostas com movimentos reflexivos que em sua maioria são involuntários e impulsivos, passa a desenvolver vínculo com seus cuidadores, ou seja, aquelas pessoas que estão mais próximas em seu convívio. É um estágio onde a afetividade passa a ser central, momento em que a criança adentra em um mundo e não consegue fazer representações que possibilitem diferenciações sobre a realidade (DANTAS, 1990; DOURADO; PRANDINI, 2000; JUNQUEIRA, 2010; MAZIN, 2017).

O segundo estágio, intitulado de Sensório Motor e Projetivo, acontece aproximadamente do 1 ano até os 3 anos. Esta é uma fase em que a inteligência aparece como predominância. Assim como os fenômenos cognitivos surgem, a inteligência neste momento possui forte relação com uma inteligência prática a partir da relação com os objetos e o meio social que está inserido, bem como já inicia uma

inteligência discursiva advinda da capacidade da linguagem (DANTAS, 1990; DOURADO; PRANDINI, 2000; JUNQUEIRA, 2010; MAZIN, 2017). Os pensamentos neste estágio se projetam comumente em atos motores (MAZIN, 2017).

O próximo estágio é o Personalismo, marcado pelos aspectos mais pessoais da criança, sendo um momento que a criança começa a mostrar a sua personalidade e autoconsciência (DANTAS, 1990; MAZIN, 2017). Este estágio se desenvolve dos 3 aos 6 anos de idade, aproximadamente, período no qual a criança tende a apresentar uma fase negativista, caracterizada por uma oposição sistemática aos adultos, e ao mesmo tempo, com imitações motoras e de posturas sociais (DOURADO; PRANDINI, 2000; JUNQUEIRA, 2010; MAZIN, 2017). Neste estágio a criança começa a entender os diferentes papéis existentes na sociedade, tanto na família, quanto na escola, pois é o momento em que se costuma ingressar na escola. As necessidades dessa faixa etária exigem ainda do professor cuidados de caráter pessoal, semelhantes aos da mãe (DOURADO; PRANDINI, 2000).

O estágio Categorical é onde a criança acaba exaltando sua inteligência em detrimento de suas emoções. Predominando a inteligência e exterioridade, que ocorre por volta dos 6 aos 11 anos de idade (JUNQUEIRA, 2010; MAZIN, 2017). Neste estágio a criança fortalece suas capacidades de memória e atenção voluntária e seletiva, possui capacidade de memorizar coisas intencionalmente, conseguindo ter maior controle da atenção. Ela começa a aprender de maneira mais significativa importantes conceitos para o seu desenvolvimento (DANTAS, 1990; MAZIN, 2017). Nesta fase o desenvolvimento cognitivo e a sociabilidade da criança estão amplificadas, ela se vê capaz de participar de diversos grupos com classificações diferentes (DOURADO; PRANDINI, 2000). Esta fase se torna um período crítico do processo de socialização, pois segundo Wallon (1975, p. 215) “Há tomada de consciência pelo indivíduo do grupo de que faz parte, há tomada de consciência pelo grupo da importância que pode ter em relação aos indivíduos”.

O último estágio, o da Puberdade e Adolescência, inicia-se por volta dos 11 ou 12 anos de idade, momento em que se evidencia fortes mudanças corporais e o desenvolvimento da sexualidade, caminhando para a construção de uma identidade mais própria e fechada (DANTAS, 1990; MAZIN, 2017). Nessa etapa se fazem presentes os conflitos, tanto internos quanto externos, despertando no indivíduo o voltar-se a si para poder lidar com as transformações que o permeiam (JUNQUEIRA, 2010; MAZIN, 2017).

Wallon afirma que o desenvolvimento não termina nesta fase, ele permanece por toda a vida. A cognição e afetividade continuam presentes na vida dos indivíduos, estando sempre em interação nas atividades que desenvolvem em sua jornada (DANTAS, 1990).

O debate no campo das teorias da aprendizagem da escola construtivista apoia-se na proposta do bielorusso Lev Vygotsky, um dos mais importantes teóricos para a discussão do desenvolvimento cognitivo e que foi descoberto praticamente depois de sua morte. Suas ideias ganharam bastante notoriedade na comunidade acadêmica, bem como nos centros de formação de professores, representando junto com Piaget um dos maiores pilares para a Psicologia da Educação.

Nascido em Orsha, uma pequena cidade próxima à capital da Bielorrússia no ano de 1896, região hoje pertencente à Rússia, que veio a se tornar independente no ano de 1991 com o fim da União Soviética. Vygotsky foi um psicólogo que defendia e propagava ideias e propunha uma psicologia chamada de cultural-histórica, era formado em Medicina e Direito e estudava simultaneamente História, Ciências Sociais, Arte e Literatura. Após formar-se como bacharel em Direito apresentou um importante trabalho chamado de Psicologia da Arte, que só foi publicado na Rússia no ano de 1965, e foi no mesmo período desta produção que começou a estudar Literatura e Psicologia, assim escrevendo o seu segundo trabalho sobre métodos de ensino de literatura em escolas secundárias (MOLON, 1995).

Na cidade de Gomel, Vygotsky fundou uma editora e um laboratório de Psicologia no centro de formação de professores, onde ministrava cursos de Psicologia, característica muito forte no tipo de formação que era ofertada até os anos de 1950, com um apontamento mais global, onde os profissionais tinham um leque de interesses e de formação muito mais amplos do que temos hoje (MOLON, 1995).

A partir deste momento é que as pesquisas e os interesses de Vygotsky se voltaram para o entendimento do desenvolvimento das crianças e dos processos mentais ou cognitivos desempenhados pelos humanos. Posterior a sua participação no II Congresso de Psicologia em Leningrado, foi convidado para integrar-se ao Instituto de Psicologia em Moscou, onde começou a trabalhar com estudantes com algum tipo de deficiência e que apresentavam problemas no desenvolvimento do cognitivo (MOLON, 1995).

Neste momento Vygotsky passa a ter interação com novas realidades, onde desenvolve um trabalho com pessoas com deficiência, como relatado por Luria e Leontiev (1988, p.22):

[...] seu trabalho na escola de formação de professores pusera-o em contato com os problemas de crianças com defeitos congênitos – cegueira, surdez, retardamento mental – estimulando-o a descobrir maneiras de ajudar tais crianças a desenvolver suas potencialidades individuais. Foi ao procurar respostas para estes problemas que se interessou pelo trabalho dos psicólogos acadêmicos.

Com seu interesse nas funções mentais superiores, de processos mentais e orgânicos cerebrais, inicia-se uma aproximação com estudiosos do campo da neurofisiologia. Grandes pesquisadores que contribuíram diretamente com a sua produção foram Alexander Luria e Alexei Leontiev, que deixaram significativas colaborações para o Instituto de Deficiência de Moscou, onde em sua obra sobre processos psicológicos tipicamente humanos analisados a partir da infância evidencia sua postura chamada de histórica e cultural.

A ideia central da teoria de Vygotsky é o de atividade, que é a unidade de construção da arquitetura funcional da consciência, um sistema de transformação do meio com ajuda de instrumentos e signos. Os processos elementares são de origem biológica e constituem a “pré-história” das funções superiores e conscientes, como pensamento, linguagem, formação de conceitos, atenção voluntária, que são de origem sócio-cultural. Os processos psicológicos, portanto, são desenvolvidos através da atividade (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011).

Para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo das crianças ou dos alunos se dá por meio da interação social, das suas interações com os indivíduos e com o meio. Neste sentido, no processo para o desenvolvimento das capacidades mentais se faz necessário a troca de experiências e vivências entre os indivíduos. Esta interação que as crianças acabam tendo com sociedade e o meio no qual estão inseridas provocam novas capacidades ligadas ao conhecimento onde o aprender nada mais é do que uma experiência social (VYGOTSKY, 1984).

Para atender a necessidade da discussão acerca dos processos mentais superiores vinculadas a aprendizagem, Vygotsky (1988) sugere elementos mediadores, signos e instrumentos. Os instrumentos são chamados de ferramentas externas que são aquelas que utilizamos para controlar o meio e modificar o

ambiente como o martelo, vasilhas e faca, dentre outros. Somente os humanos conseguem utilizá-los de maneira mais sofisticada, do mesmo modo que podem criar e modificar os existentes. O signo está vinculado à ideia de representação que determinada coisa tem para o indivíduo, são as ferramentas internas, como por exemplo a linguagem e a escrita, onde a aprendizagem é uma mediação entre a linguagem e a escrita de forma interacional. Neste sentido é que Vygotsky propõe o conceito de aprendizagem mediada, já que o ambiente e as interações são importantes elementos para as demandas do ensino e aprendizagem. Para confirmar esta linha de pensamento, escreve:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY, 1988, p. 114).

No modelo de Vygotsky, a sociedade e a cultura não têm um papel ativante de estruturas endógenas da razão, mas uma função efetivamente formante, o que difere do modelo proposto por Piaget (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011). Em suas reflexões aproxima interação e internalização no processo de aprendizagem como necessárias para a construção do cognitivo, promovendo uma discussão em que interação passa a ter centralidade nessa discussão de internalização, pois para ele a aprendizagem advém de uma construção feita de maneira conjunta, com posturas colaborativas e, de certa forma, transversais, seja na proposição dos conteúdos, seja no resultado do processo educativo e formativo.

Para que a aprendizagem aconteça de maneira efetiva, esta precisa ter ocorrência dentro do que Vygotsky veio chamar de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Este talvez seja o conceito mais original e de maior repercussão, em termos educacionais, de sua teoria (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011).

Esse conceito traz os seguintes elementos: o conhecimento que determinado sujeito já tem e aquilo que apresenta de possibilidades para o aprendizado que seria o seu conhecimento em potencial. Trata-se de uma espécie de desnível intelectual, exemplificado, onde a criança desempenha tarefas com o auxílio direto ou indireto de um adulto, já que não as faria sozinha por estarem acima do seu nível de desenvolvimento (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011).

Conforme as palavras de Vygotsky (1984, p. 112):

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sobre a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Sendo assim, todos os conhecimentos têm origem no espaço entre o conhecimento real que o sujeito já possui e, portanto, tem a capacidade de aplicá-lo sozinho, e o conhecimento em potencial, aquele que os indivíduos irão requerer de algum auxílio para a construção dos saberes.

A relação entre aprendizado e desenvolvimento é a implicação pedagógica mais relevante desse conceito. Para Vygotsky, o aprendizado orientado para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficiente do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Assim, a ZDP nos capacita a propor novas fórmulas, onde o considerado bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011). Na perspectiva proposta, seria papel do professor identificar os conhecimentos que os alunos já possuem e, a partir de um contexto pré-estabelecido, propor atividades que tenham por objetivo estimular o conhecimento potencial dentro da ZDP, sendo importante sempre priorizar os trabalhos em grupo e estabelecer técnicas de motivação para que os conhecimentos possam ser internalizados e, dessa forma, significativos para a vida dos sujeitos. Assim, a escola é como motor do desenvolvimento e tem papel importante nessa perspectiva:

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY 2003, p. 118).

Na teoria de Vygotsky o desenvolvimento da psique humana é sempre mediado pelo outro. Assim, pessoas imaturas vão aos poucos se apropriando dos modos de funcionamento psicológicos, comportamentos e cultura. Aqui se mostra importante a inclusão de crianças com alguma deficiência, pois a interação com

outras crianças que estão mais desenvolvidas, e a partir da troca de saberes e experiências, ambas continuam aprendendo e evoluindo (COELHO; PISONI, 2012).

Coelho e Pisoni (2012) expõem que Vygotsky defendia a educação inclusiva, pois pessoas com deficiências podem ter um alto nível de desenvolvimento e a escola deve permitir que dominem e superem seus aprendizados cotidianos. Essas crianças podem alcançar o mesmo desenvolvimento de outras, apenas de modo diferente, por isso é muito importante que o professor conheça suas particularidades. Segundo os autores, Vygotsky indica que “o limite biológico não é o que determina o não desenvolvimento do surdo, cego. A sociedade sim é quem vem criando estes limites para que os deficientes não se desenvolvam totalmente” (COELHO; PISONI, 2012, p. 146-147).

Apoiado nessa breve discussão sobre alguns autores da psicologia da educação que promoveram seus trabalhos estruturados nos pilares de uma proposta construtivista, delimita-se aqui uma maior aproximação das ideias que se busca desenvolver com a proposta de entendimento dos mecanismos de aprendizagem que apresenta Lev Vygotsky, visto que a partir da interação com o ambiente os sujeitos criam possibilidades para a promoção do ensino-aprendizagem, onde a partir de sua teoria sócio-construtivista, como apresenta Blanck (1996), delimita bases para o processo de construção de posturas pedagógicas, em que somos portanto uma construção social.

Ao abordar o trabalho desempenhado pelos docentes no tocante à aprendizagem, Blanck (1996) evidencia que as relações precisam ser construídas de modo que cada pessoa, com base em suas atividades, consiga tirar reflexões a partir do conjunto de incentivos e de propostas que lhe foi oportunizado. Deste modo, professor e aluno são importantes agentes dentro do processo de aprendizagem de si mesmo e dos outros.

Nesse contexto, é papel do professor mediar o processo educativo de modo que disponibilize as ferramentas necessárias para que haja progresso no desenvolvimento do cognitivo de uma maneira efetiva e adequada à própria demanda dos sujeitos, ou seja, é papel do professor fazer uma condução do processo pedagógico pleiteando a aquisição de saberes para obtenção do ensino-aprendizagem.

Ao detalhar o conceito de educação sócio-construtivista nesta concepção proposta por Vygotsky, Cavalcante (2002, p. 31-32) escreve:

A perspectiva sócio-construtivista [...] concebe o ensino como uma intervenção intencional nos processos intelectuais, sociais e afetivos do aluno, buscando sua relação consciente e ativa com os objetos de conhecimento [...]. Esse entendimento implica, resumidamente, afirmar que o objetivo maior do ensino é a construção do conhecimento pelo aluno, de modo que todas as ações devem estar voltadas para sua eficácia do ponto de vista dos resultados no conhecimento e desenvolvimento do aluno. Tais ações devem pôr o aluno, sujeito do processo, em atividade diante do meio externo, o qual deve ser 'inserido' no processo como objeto de conhecimento, ou seja, o aluno deve ter com esse meio (que são os conteúdos escolares) uma relação ativa, uma espécie de desafio que o leve a um desejo de conhecê-lo.

4.2 Construção de conhecimentos de Geografia e educação inclusiva

Quando se pensa no papel da Geografia e nos mecanismos de aprendizagem propostos por Vygotsky, submetemos esse entendimento ao estudo e aplicação da teoria Histórico Cultural, que parte da ideia de que todo conhecimento adquirido está estruturado em um conjunto de coisas que lhe foi ensinado, ou seja, para esta teoria o conhecimento não é algo que nasce com os indivíduos, mas sim de uma construção social. Podemos tomar como exemplo a maneira como os municípios são constituídos no Brasil, bem como seus limites territoriais. Este tipo de conhecimento passa por uma construção científica no campo da Geografia e o reconhecimento de conceitos bem como das dinâmicas urbanas só poderá ser aprendido com a vivência que as relações dentro do espaço escolar, ou não, oportuniza para os educandos (NUNEZ, 2009).

Deste modo, aprender significa um conjunto de trocas, na confluência de relações entre o meio natural e as atividades humanas. Os indivíduos aprendem a ser, bem como passam a se sentir parte integrante do mundo, conseguindo ser crítico no tocante à sua própria existência e dinamizando possibilidades que poderiam representar uma autonomia, seja na manifestação dos mecanismos de aprendizagem ou da própria maneira que as várias possibilidades de desenvolvimento aparecem em seu cotidiano.

A teoria Histórico-cultural apresenta em suas propostas a demanda por uma educação que preconize uma aprendizagem que se produza a partir das experiências e dos conhecimentos adquiridos pelos educandos em todo o seu processo educativo, um conhecimento que aconteça de forma natural. De acordo com Vygotsky (2007, p. 100), "o aprendizado humano pressupõe uma natureza

social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”.

No contexto dessa teoria, segundo Antônio (2008), Vygotsky afirma que o desenvolvimento da criança é como um processo dialético, determinado por pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, quando a criança consegue realizar suas atividades de forma independente; e a zona de desenvolvimento proximal ou potencial, quando a criança necessita de auxílio de indivíduos mais capazes para realizar as tarefas.

Esses são os conhecimentos adquiridos por meio das experiências e trocas, e tal maneira de adquirir o saber possui pouca determinação analítica ou crítica, sendo papel do professor, principalmente aquele responsável pelos saberes geográficos, ser enfático no acompanhamento e supervisão, visto que grande parte dos conceitos e conhecimentos ligados a Geografia leva em conta a realidade no que tange as relações criadas entre homem e meio dentro do espaço geográfico.

Uma das categorias de análise que se apresenta como importante recurso para a promoção de uma Geografia vinculada à promoção de saberes concretos é a utilização do Trabalho de Campo. Essa atividade possibilita ao professor contextualizar os conhecimentos e saberes de uma maneira que seja significativa ao conjunto de educandos, de modo que por meio de atividades práticas seja possível realizar conexões reais entre aquilo que é vivido e as necessidades educacionais de aprendizagem, em consonância com o afirmado por Marcos (2006, p. 6):

Penso que a maior parte dos geógrafos concorde com o fato de que a ida a campo seja um instrumento didático e de pesquisa de fundamental importância para o ensino e pesquisa da/na Geografia. Enquanto recurso didático, o trabalho de campo é o momento em que podemos visualizar tudo o que foi discutido em sala de aula, em que teoria se torna realidade, se ‘materializa’ diante dos olhos estarecidos dos estudantes, daí a importância de planejá-lo o máximo possível, de modo a que ele não se transforme numa ‘excursão recreativa’ sobre o território, e possa ser um momento a mais no processo ensino/aprendizagem/produção de conhecimento.

Os centros de ensino de educação básica no Brasil, apresentam uma realidade ainda comprometida com a promoção de um saber geográfico que busca essência em um ensino de Geografia que se promove dentro da sala de aula, vinculado à preceitos tradicionais, saberes constituídos constantemente com o uso

das apostilas ou livros didáticos, fortemente afeiçoado com práticas distantes dos conhecimentos que alunos possuem, muito conteudista, mergulhado em uma forte memorização com referências matemáticas e cartográficas, promovendo um saber desorganizado e quase nada comprometido com a vida dos estudantes, sendo assim pouco significativo às necessidades educacionais e sociais (SILVA, 2010).

No Brasil encontramos nas escolas um rígido sistema que propaga a tendência de uma educação tecnocrata, que em linhas bem gerais significa submeter todas as questões de ensino às agendas das políticas Neoliberais e Capitalistas, minando e retirando dos alunos sua capacidade de protagonismo, autonomia e criticidade sobre o seu papel social e político nas relações que ocorrem no mundo, elementos que são de importância primordial para a Geografia Escolar (SILVA, 2010; BARBOSA, 2016).

Neste contexto é que o debate do ensino – aprendizagem aparece como uma demanda mais presente na Geografia escolar, pois poucas são as práticas que viabilizam para os alunos mecanismos reais no que diz respeito a uma postura educacional contextualizada, pautada na relação professor aluno de maneira harmoniosa, que consiga cativar o alunado para o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

Esses processos ligados à prática docente, que possuem por intenção cativar os alunos, estão alicerçados em um conjunto de posturas e planejamentos que viabilizam por meio da contextualização a capacidade reflexiva de todos os agentes envolvidos na relação que resulta o ensino e a aprendizagem.

A reflexão acerca das práticas docentes é bem desenvolvida e muito elucidativa nos estudos e livros de Paulo Freire. O autor explica de maneira simples que “quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades. [...] Esse procedimento faz com que a prática se dê a uma reflexão e crítica” (FREIRE, 1993, p.40).

Seguindo tais proposições e adentrando ao campo da ciência geográfica, acredita-se que a construção do conhecimento humano, ou seja, a consolidação de saberes, decorre das experiências advindas do espaço vivido. É no espaço geográfico que se edifica o ser social, cultural e político, possibilitando provir o saber científico, do mesmo modo que as relações interculturais e seus produtos.

Esta ideia coaduna com as reflexões feitas sobre as teorias construtivistas do campo da psicologia da educação, todo conhecimento é produzido de um

montante de processos resultantes de uma construção social, sendo o espaço geográfico o palco para que todas as confluências entre homem e meio se produzam a fim de representar ganhos qualitativos para a escolarização de toda a sociedade.

O processo de ensino-aprendizagem precisa estar atrelado à identidade dos alunos, aos saberes científicos já construídos, sua cultura e identidade política, elementos que viabilizam a capacidade de enxergar o mundo, sendo crítico a partir de sua realidade. Somente será possível atender os anseios da educação ligados às exigências educacionais se utilizarmos todas as habilidades, recursos, metodologias e conhecimentos que acabem com a tal postura tradicional, que de certa forma torna a escola desinteressante e pouco valorizada.

As práticas sociais formativas desenvolvidas no espaço, a chamada identidade espacial na vida dos alunos, precisam ser o centro das discussões dentro do saber geográfico. A constituição dos saberes geográficos passa por três tipos de conhecimentos: o primeiro, chamado de científico, relaciona-se àqueles que foram elaborados pelos pesquisadores; o segundo se refere aos produzidos pelos programas escolares, fatos cotidianos, televisão e livros; e o terceiro é o conhecimento geográfico, aquele que possui viés do cotidiano, forte relação espacial e com os acontecimentos ligados ao meio ambiente (PONTUSCHKA, 2004).

Ao pensar na Geografia oferecida pelos programas de ensino ou aquelas que aparecem nos currículos que seguem os parâmetros curriculares nacionais, deve-se sair das generalidades espaciais, é necessário a todo momento vincular os conhecimentos com as demandas locais, que tenham dinâmicas mais ligadas ao cotidiano dos alunos, para que a sua capacidade de entendimento e apreensão das dinâmicas físicas e sociais possam ter forte impacto em seu ensino e aprendizagem.

Sendo assim, é fundamental priorizar a aprendizagem significativa, caracterizada por uma interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, para que nesse processo os novos conhecimentos adquiram significado para o sujeito, enquanto os conhecimentos prévios passem a ter significados novos ou maior estabilidade cognitiva (MOREIRA, 2012).

Nesse contexto de aprendizagem significativa voltada para o ensino de Geografia, é importante dar maior valor à subjetividade na produção do espaço humano, para que a partir da consciência territorial se consiga ter uma materialidade humana nas ações e nos resultados dentro do campo educativo.

Sobre os ambientes de aprendizagem, Oliveira (2010, p. 110) pontua que “as interações sociais vivenciadas pelos alunos com seu ambiente espacial, cultural, social e político podem ser levadas em consideração a fim de permitir uma aprendizagem significativa”. Essas interações sociais cumprem a função de provocar certa percepção acerca de suas experiências e vivências, que acabam por ter representação ligada às demandas da aprendizagem. No caso de EPAEE, as demandas que essas interações com o meio preconizam são primordiais para que esses estudantes possam “visualizar” de forma concreta os conceitos geográficos imersos no cotidiano coletivo, já que o ensino teria aqui a capacidade de fazer olhar o mundo, podendo se qualificar como uma apreensão dos conhecimentos sociais, espaciais, políticos e da natureza.

Dentro das intenções que a Geografia Escolar possui para atender as demandas do ensino e a emancipação dos sujeitos, acredita-se que seja indissociável pensar a construção dos saberes geográficos e as relações sociais. As práticas devem possuir como intenção evidenciar todos os processos, oportunizando um desenvolvimento intelectual que atenda as demandas de alunos e professores, em que o primordial seja a promoção de práticas totalmente voltadas à necessidade/ realidade.

A escola se apropria da responsabilidade sobre o saber e o fazer. Neste contexto, ao refletir sobre a disciplina de Geografia ofertada na educação básica, ela pouco mudou, e mesmo após a entrada da Geografia Crítica nos anos de 1970, menos mudanças ainda se pensarmos no fazer docente e prática do professor em sala de aula (MELLO, 2000; BARBOSA, 2016).

Deve-se considerar que toda essa estrutura de um fazer docente tradicional está ligada ao modo como o pensamento geográfico se desenvolveu para suprir as necessidades da sala de aula. Nos cursos de formação de professores em Geografia pouco se fez para o desenvolvimento de práticas e metodologias que auxiliassem o exercício docente, a formação esteve muito mais preocupada com a pesquisa, constituindo sujeitos pesquisadores para alimentar os cursos de pós-graduação e a produção científica, pouco foi considerado para aqueles que almejavam e ainda almejam estar dentro da sala de aula (MELLO, 2000; BARBOSA, 2016).

A função social da ciência se faz muito importante quando qualificamos o saber geográfico na constituição dos sujeitos como indivíduos sociais. Com a chegada da Geografia Crítica, surgem novas possibilidades de utilização dessa ruptura do pensamento na Geografia para viabilizar um conjunto de possibilidades para o fazer docente, no que diz respeito a capacidade de externalizar conteúdos e experiências que possam incentivar um significativo ensino – aprendizagem para todos aqueles que estão inseridos no sistema educacional (CAVALCANTI, 1998).

Variações construídas no tempo e espaço acabam por desempenhar mudanças e rupturas na Geografia escolar, aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos implementam na realidade escolar uma necessidade de adaptação em um contexto que coloca espaço e tempo como um arranjo pré delimitado, seja pela estrutura educacional, seja pela capacidade de ensinar e aprender (CAVALCANTI, 1998).

Dar evidência à discussão de espaço e tempo ao refletir sobre o ensino de Geografia é necessário a partir do momento em que se entende essas categorias de análise da ciência de maneira interligada, visto que a todo momento vem à tona a importância do estudo do espaço, das relações homem e natureza, da capacidade de enxergar no mundo e poder aferir análises de maneira crítica, em que só é possível quando dialeticamente se pensa o tempo e espaço para a realidade escolar e o fazer docente.

O conhecimento pedagógico geográfico acaba sendo produzido da necessidade que a própria atividade prática possui de apresentar conteúdos importantes e significativos para o processo de ensino e aprendizagem. O ensino de Geografia cria um modo específico e próprio de enxergar o mundo, indicando para uma perspectiva geográfica e provocando um diálogo interdisciplinar, a fim de que os educandos consigam ter discernimento sobre os diversos fenômenos.

A compreensão de que o ensino de Geografia se dedica também a elucidar sobre as relações dialéticas entre meio físico e humano, com consciência e compreensão de práticas voltadas para o cotidiano, aponta para um ensino construcionista, contextualizado e significativo (CCS), primordial e necessário para um ensino comprometido com as demandas educacionais.

A abordagem CCS foi idealizada primeiramente por Schlunzen (2000) como um ambiente de aprendizagem visando um ensino inclusivo, onde os estudantes pudessem intensificar suas habilidades. Nessa ótica, o professor se

torna um mediador entre os estudantes e o conhecimento em uma espiral de aprendizagem, consistindo em um processo de descrição, execução, reflexão e depuração (VALENTE, 1999; ROCHA, 2016). Assim, entende-se a abordagem CCS como uma possibilidade para o desenvolvimento do ensino colaborativo e para estimular práticas mais eficazes no contexto das salas de aula comum e das salas de recursos (ROCHA, 2016). De acordo com Schlunzen (2000) o ambiente CCS é:

Construcionista porque utiliza de estratégias pedagógicas e tecnologias que possibilitam a construção do conhecimento, a partir de objetos palpáveis, ou seja, de objetos criados pelos próprios estudantes. É contextualizado porque tudo o que é construído emerge do próprio contexto dos estudantes, onde as atividades escolares são realizadas a partir do contexto real da sala de aula. É significativo, uma vez que os estudantes constroem o conhecimento a partir de um contexto que eles mesmos estão inseridos e, assim, vão atribuindo significado aos conceitos que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

4.3 A formação de professores para educação inclusiva de Geografia

Para a reflexão acerca das políticas de educação inclusiva torna necessário discutir a formação de professores, pois a educação inclusiva é uma realidade presente na maioria das escolas brasileiras. O processo inclusivo dos EPAEE desacomoda tanto professores quanto gestores, pois lhes apresenta uma nova realidade e exige de cada segmento práticas diferenciadas e conhecimentos sobre uma temática a que muitos professores não tiveram acesso ao longo de sua formação inicial. Um dos objetivos da PNEE 2020 é de incentivar a qualificação de professores e profissionais da educação, através de práticas pedagógicas baseadas em evidências científicas. O Censo Escolar de 2019 mostra que apenas 5,8% dos professores da educação básica que atuam com EPAEE tem alguma formação continuada na área e que 42,3% dos professores que atuam no AEE tem formação continuada para tal atuação (BRASIL, 2020). Essas exigências têm movimentado o

cenário educacional, criando possibilidades de formação para que esses professores tenham capacidade de atender o público da Educação Especial.

Contudo, o processo de formação de professores tem demandas que extrapolam o ensino. Neste sentido, uma formação que se faz apenas na atualização científica, acaba desconsiderando fundamentos didáticos e pedagógicos importantes na viabilidade de criar espaços participativos, formativos e reflexivos, para que os agentes sociais possam desenvolver capacidade crítica acerca da sua importância neste processo conjunto entre aluno e professor (MELLO, 2000; BARBOSA, 2016).

A aprendizagem e as formas de torná-la viável ganham muito mais destaque se comparadas às medidas tomadas para formar e esclarecer aquele que cumpre o papel de formador(a). É importante ampliar processos de formação que trabalhem além dos conteúdos, considerando mais quem os transmite, bem como as possibilidades que lhe são dadas para de fato educar.

A formação de Professores fica, geralmente, restrita à sua preparação para regência de classe, não tratando das demais dimensões da atuação profissional, como sua participação no projeto educativo da escola, seu relacionamento com os alunos e com a comunidade [...] (PIMENTEL, 2010, p.85).

Assim, mudanças significativas na formação inicial, nos programas de ensino e nas políticas educacionais poderão levar a uma nova imagem do professor e, no âmbito deste trabalho, da importância da Geografia para uma leitura e interpretação crítica do mundo.

Em relação à formação do professor de Geografia para o ensino, Callai (2010, p. 54) escreve que:

A geografia que o aluno estuda deve permitir que o aluno se perceba como participante do espaço que estuda, onde fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento [...]. O aluno deve estar dentro daquilo que está estudando e não fora, deslocado e ausente daquele espaço, como é a geografia que ainda é muito ensinada na escola: uma geografia que trata o homem como um fato a mais na paisagem, e não como um ser social e histórico.

Nesse contexto, o professor desempenha um papel muito importante no que diz respeito ao desenvolvimento do indivíduo dentro da Geografia, sendo assim sua formação deve ser consolidada e constante (PASSOS, 2014).

O professor, participante deste processo educativo, precisa ser visto como um artesão. Sua prática na maioria das vezes vai estar vinculada a criação e a criatividade, que apresentam como bases os saberes constituídos em todo processo formativo. Deste modo, a formação deste professor será uma ferramenta importante para desenvolver a autonomia nos estudantes, já que professores e alunos constroem seus próprios saberes (TARDIF, 2012), como já relatava Freire (1996, p. 12) “Não há docência sem discência, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém”.

Quando se pensa a questão dos saberes com foco na atuação do professor através de sua prática pedagógica, coloca-se em evidência sua identidade enquanto profissional da educação, identidade essa que se constrói através da prática. Pimenta (1999) argumenta sobre a significação da profissão e de suas práticas:

Significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p. 19)

Ao tratar da identidade e dos aspectos importantes para a formação docente, visando a promoção de uma prática comprometida com as demandas de aprendizagem da educação inclusiva, é necessário lidar com um conjunto de elementos que viabilizam tal feito, onde aluno e professor precisam construir saberes de maneira transversal. No ensino de Geografia há problemáticas relativas à necessidade de sair do conteudismo, onde somente a partir da sugestão de práticas que valorizem o contexto e as necessidades escolares será possível partir para um ensino do espaço geográfico que tenha condições de se qualificar como um ensino crítico e empoderador.

Discutindo o ensino de Geografia, Kaercher (2003) aponta para as categorias geográficas de lugar, paisagem e território, bem como a observação, a descrição e a análise. Acredita que essas categorias devem ser ensinadas tendo em vista que essa ciência permite compreender a dinâmica do espaço social contemporâneo, qualquer que seja a escala da análise. Dessa maneira, as reflexões

atinentes ao processo educacional, em especial ao papel da Geografia, podem proporcionar uma melhoria da qualidade de ensino, essenciais para a construção da cidadania plena na sociedade brasileira.

Neste trabalho utiliza-se principalmente o conceito de paisagem como elemento chave para discussão e análise de práticas na Geografia. Entre os geógrafos há uma aceitação de que a paisagem resulta da relação dinâmica de elementos físicos, biológicos e antrópicos, não sendo apenas um fato natural, mas incluindo a existência humana (MAXIMIANO, 2004).

Inicialmente, na Geografia, foram privilegiados os elementos naturais que faziam parte da paisagem, com o objetivo de descrevê-la; posteriormente, passou-se a considerar também o seu caráter cultural (VOIGT, 2013). Então, grande parte dos estudiosos começaram a diferenciar o conceito de paisagem entre a paisagem natural e a paisagem cultural.

O primeiro a discorrer sobre o assunto foi o geógrafo alemão Otto Schlüter, que propôs o termo paisagem cultural para designar a paisagem transformada pelo trabalho do homem, em oposição à paisagem natural, da qual o homem estaria ausente (RIBEIRO, 2007). Assim, a paisagem natural refere-se ao local onde os elementos combinados de terreno, vegetação, solo, rios e lagos estão intactos, sem modificações humanas; enquanto a paisagem cultural, humanizada, inclui todas as modificações feitas pelo homem nos espaços urbanos e rurais (SAUER, 2003; TRZASKOS; BAUM; TROBIA, 2011).

Conceitualmente a Geografia utiliza a categoria de Paisagem como sendo tudo aquilo que a visão consegue captar, aquilo que é observável (MAXIMIANO, 2004). Isto levanta uma grande problemática quando se considera os estudantes com algum tipo de necessidade de apreensão do ambiente por meio de seus sentidos, bem como a maneira que são recebidos dentro da sala de aula. Como seria possível ensinar este conceito, já que este aluno não teria o básico, os seus sentidos sensoriais em pleno desenvolvimento. No sentido de esclarecer o que significava esse desafio, Trand (1972, apud OLIVEIRA; MACHADO, 1998, p. 63), propôs uma definição para o que se entende ser a paisagem:

Resultado da combinação dinâmica, portanto instável, de elementos físicos, biológicos e antrópicos que, reagindo dialeticamente uns sobre os outros, fazem da paisagem um conjunto único e indissociável, em perpétua evolução, numa porção do espaço, tem-

se que pensar em normas legais que contemplem tanto o complexo dos elementos naturais, quanto o de elementos construídos, ou ainda, de ambos, considerados na sua dinâmica e identificados, como patrimônio paisagístico da coletividade.

Já Sandeville (2004) entende que:

Uma paisagem é uma realidade relacional em todos os sentidos e, por isso mesmo, sempre relativa. Depende da escala de observação, depende do enfoque privilegiado, depende das relações reconhecidas, não só entre os objetos, mas entre as escalas em que são investigados.

Segundo o autor, a paisagem implica em uma constante tensão entre objetos pertencentes ao campo físico e as percepções que construímos a partir das nossas vivências. Desse modo, estudar a paisagem não significa descrevê-la em seus elementos e arranjos, mas sim reconhecê-la como universo de cultura e lócus de experiências partilhadas.

Dansereau (1999) trata da paisagem interior e da paisagem exterior, da percepção do meio ambiente e das interferências feitas pelo homem, que distorcem e impactam o mundo que nos cerca e nos inclui. As interferências de que trata o autor podem ocorrer nos âmbitos físico e social. Este último ganha destaque na presente pesquisa, considerando-se que o cidadão com deficiência convive, interage e imprime em outros cidadãos as marcas de suas atitudes e comportamentos, recebendo deles também inúmeras influências.

Seguindo essa discussão, este conceito pode ser entendido como resultado de interações entre os elementos de origem natural e humana em um determinado espaço. Todos esses elementos organizam de maneira dinâmica a paisagem, resultando daí eventos que permitem ser compreendida como uma manifestação do espaço geográfico. Paisagem é uma excelente ferramenta para o entendimento do lugar e das relações locais.

Considera-se que o conceito de paisagem é um dos mais diversos e importantes para trabalhar, visto sua capacidade de ser amplo e interdisciplinar. Deste modo, este conceito possibilita a promoção de práticas inclusivas que valorizem tanto as necessidades dos estudantes quanto a viabilização de um ensino e aprendizagem comprometido com suas vidas.

Levando-se em conta esses aspectos, os questionamentos acerca da inclusão de EPAEE tornaram-se mais latentes. Surgem inquietações sobre como poderia uma pessoa com dificuldades sensoriais entender o conceito de Paisagem, sentir o espaço, ter condições de analisar os complexos naturais e sociais?

Para explicar algumas dessas indagações, a Geografia Cultural vem problematizar novas maneiras de analisar, estudar e entender o conceito de Paisagem, criando assim possibilidades de incluir estudantes, seja qual for sua diferença e/ou instrumentos de percepção que se adotem, para realizar suas análises da paisagem. Nesta corrente da Geografia, a paisagem pode ser encarada como suporte para a percepção do ambiente, sendo assim, a percepção da paisagem tem como pressuposto que seja produzida segundo a cultura daqueles que nela estão inseridos.

A Geografia Cultural é tida como um ramo das ciências geográficas preocupado com a distribuição espacial das manifestações culturais, tais como: religiões, crenças, rituais, artes, formas de trabalho etc. Enfim, tudo que é resultado de uma criação ou transformação do homem sobre a natureza, ou das suas relações com o espaço, seja no planeta, em um continente, um país etc. Como exemplo, pode-se destacar estudos sobre: espaço e religião; espaço e cultura popular; espaço e simbolismo; paisagem e cultura; percepção ambiental e cultural (CORRÊA; ROSENDAHL, 1995, p. 84 a 91). O estudo da Geografia Cultural apresenta-se como uma das formas de analisar e interpretar a organização espacial e explicar a interface natureza-sociedade (VOIGT, 2013).

Atualmente pode-se pensar na Geografia Cultural como sendo aquela que considera os sentimentos e as ideias de um grupo ou povo sobre o espaço a partir da experiência vivida. Trata-se de uma geografia do lugar. Também pode ser considerada como a dimensão espacial da cultura. Tradicionalmente, desde o começo do século XX, essa dimensão espacial tem sido focalizada por intermédio de temas como os gêneros de vida, paisagem cultural, áreas culturais, história da cultura no espaço e a ecologia cultural. Para Cosgrove e Jackson (2003, p. 103) "a tarefa da Geografia Cultural é apreender e compreender a dimensão da interação humana com a Natureza e seu papel na ordenação do espaço".

Na perspectiva de Corrêa e Rosendahl (1995), ao longo dos anos outros conhecimentos vêm fazer parte da Geografia Cultural, enriquecendo as pesquisas geográficas que enfatizam a cultura como agente transformador do espaço. A

cultura diz respeito às coisas do cotidiano, comuns, apreendidas na vida diária, na família, no trabalho e no ambiente local. As ideias, habilidades, linguagens, relações em geral, propósitos e significados comuns a um grupo social são elaborados e reelaborados a partir da experiência, contatos e descobertas, tudo isto é cultura.

Pode-se dizer, então, que grupos constroem paisagens particulares de acordo com as suas aptidões culturais, moldam-nas para que se identifiquem e para que possam ser identificados. Assim, a paisagem retrata a cultura, a ação direta que a transformou (BRUM NETO, 2007, p. 55).

5 PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Nos primórdios da educação inclusiva, o sistema público educacional brasileiro proporcionava aos educandos dois tipos de educação: a escola especial e a escola regular, onde o aluno frequentava uma ou outra. Nesta última década o sistema escolar passou por algumas mudanças, apresentando uma proposta inclusiva onde a escola seria única. O ensino regular passa então a aceitar o ingresso de todos os alunos, apresentando em sua proposta recursos e mecanismos para que todos possam aprender sem barreiras. E, além disso, garantir uma educação de qualidade para todos, sendo este o princípio de uma educação verdadeiramente inclusiva (ALONSO, 2013).

De modo geral, a Educação Inclusiva ainda é um grande desafio atualmente, mesmo após mudanças nos cenários educacionais ao longo da história do Brasil. O ponto principal é estabelecer relações que sejam eficazes que favoreçam o atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais de forma semelhante aos demais estudantes, para que estes se sintam de fato incluídos no contexto escolar e social. A aprendizagem efetiva destes estudantes requer um empenho por parte dos educadores na aceitação e, principalmente, valorização das diferenças (SOUTO, 2014).

5.1 Políticas públicas para educação de alunos com deficiência

Quando se fala em promoção da inclusão é necessário que se faça um breve histórico para entender as políticas públicas que deram e ainda dão sustentação a esta ideia. Atualmente no Brasil o esforço por uma inclusão social e escolar de pessoas com necessidades especiais é a resposta para uma realidade que sempre colocou em situação de segregação todas as pessoas com deficiência.

Com a implementação de políticas públicas voltadas para o acesso da pessoa com deficiência, cresce significativamente o número de EPAEE em classes comuns, fato esse que ajuda a explicar a atual configuração dos sistemas escolares. Nenhuma escola pode negar matrícula, sendo papel dos municípios e estados viabilizarem condições de acesso e permanência, e que estejam respeitando todas as maneiras de aprender.

O termo Educação Inclusiva surgiu em diferentes momentos, mas, especialmente na década de 1990, época esta que foi marcada pela reforma do sistema educacional e debate da inclusão escolar (SOUTO, 2014). De acordo com Hornby (2015) a educação inclusiva é um modelo no qual todas as crianças, independentemente do impedimento de longa duração de natureza física, intelectual ou sensorial são matriculadas em escolas, recebendo atendimentos complementares em salas de recursos.

A primeira sinalização do estado brasileiro ligado à promoção da educação inclusiva ocorreu no ano de 1961, onde o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), que aponta o direito das pessoas com algum tipo de deficiência à educação, agora ofertada no sistema de ensino fornecido a toda população. Em seus artigos 88 e 89 ficaram estabelecidos que:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, p.15).

Em 1973 foi criado pelo Ministério da Educação (MEC), através do Decreto nº 72.425, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob amparo integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado. O Decreto nº 93.613, editado em 1986, transforma o CENESP na Secretaria de Educação Especial (SESPE), sendo o órgão central de direção superior do MEC, que em 1990 foi extinta, passando a responsabilidade da Educação Especial para a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), através do Decreto nº 99.678 (BRASIL, 2020).

Na década de 1980 surge nos Estados Unidos um movimento pela inclusão, que questionava o acesso e a permanência do público alvo da educação especial nos ambientes escolares. Neste contexto de reivindicações, já se exigia um único sistema que tivesse como incumbência um mesmo processo educacional, seja para pessoa com deficiência ou não, tamanha discussão reverberou em ações a nível internacional (MENDES et al., 2010).

A promulgação da Lei nº 7.853 (BRASIL, 1989), em 24 de outubro de 1989, estabelece que passa a ser papel do poder público e seus órgãos competentes assegurar àquelas pessoas que possuem algum tipo de deficiência os direitos básicos, sendo a educação um deles. No artigo 2º, destinado à educação, em seu parágrafo único, determinou que:

Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos desta Lei, tratamento prioritário e adequado, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissional, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;

- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (BRASIL, 1989, p. 1-2).

Na década de 1990 ocorreu a Conferência Mundial de Educação Especial, e em 1994 foi proclamada a Declaração de Salamanca, onde passou a considerar a inclusão de estudantes com necessidades especiais nos espaços sociais e salas de aulas regulares como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais. Assim, a escola regular passou a representar o local primordial onde a integração de crianças com necessidades especiais poderia ser concretizada (SOUTO, 2014).

Ainda em 1994 é publicada no Brasil a primeira Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de integração instrucional, que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo em que os alunos ditos normais (BRASIL, 1994, p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões hegemônicos de participação e aprendizagem, essa política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem do ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação dos EPAEE exclusivamente no que diz respeito à educação especial.

Neste mesmo ano, ao tratar das diferentes perspectivas na educação inclusiva para os governos garantirem a promoção e um ensino aprendizagem comprometido com as demandas coletivas, a UNESCO estabeleceu:

O princípio básico deste modelo é que todos os alunos, independentemente de suas condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento, sejam acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades, pois se constituem como os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, e, como consequência, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (UNESCO, 1994, p. 20).

Em 2006 a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançaram o Plano Nacional de

Educação em Direitos Humanos. Dentre suas ações, este plano contempla fomentar no currículo da educação básica as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior (BRASIL, 2009).

Um dos últimos grandes marcos em políticas públicas que viabilizam a Educação Inclusiva surge em 2007. No mesmo contexto do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que é reafirmado pela agenda social de inclusão de pessoas com deficiência. O PDE tem como eixo a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recurso e a formação docente para o atendimento educacional especializado. O Decreto nº 6.094/2007 estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia de acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas (BRASIL, 2008, art. 9).

Esta lei tem como base a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em vigor para todo o país desde 31 de agosto de 2008, e promulgadas pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno. Ademais, no ano de 2008 foi divulgado a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com o objetivo de assegurar a inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

No ano de 2011 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio do Decreto nº 7.480, devido a alterações na estrutura organizacional do MEC que levaram à inserção da palavra “inclusão”. A SECADI foi extinta em 2019, ano em que o MEC cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) (BRASIL, 2020).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, implementado pela lei nº 13.146, de 6 de julho 2015, institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência e se destina a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a inclusão social e a cidadania (BRASIL, 2015). Este Estatuto entende por deficiência a pessoa que tem impedimentos de longo prazo, seja de natureza física, mental, intelectual, ou

sensorial, no qual, com interação com uma ou mais barreiras, pode ser implicante para afetar sua participação na sociedade em condições que sejam semelhantes às demais pessoas (BRASIL, 2015). Portanto, são assistidos por esta lei os deficientes auditivos, auditivo-visual, físico-motor, intelectual, mental, múltiplo e visual (BRASIL, 2020).

Em seu capítulo IV trata do direito à educação, assegurando esse direito para a pessoa com deficiência e um sistema educacional que seja inclusivo em todos os níveis, gozando do direito a aprendizagem ao longo de sua vida, de modo que possa chegar ao máximo de desenvolvimento possível, aprimorando seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, sociais e intelectuais, segundo suas demandas e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

O documento aponta para o papel do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade, de assegurar uma educação de qualidade para a pessoa com deficiência, deixando-a salva de injustiças, discriminação, violência e negligência. Em seu artigo 28 coloca como responsabilidade do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o andamento ou aplicabilidade da lei em todo o país (BRASIL, 2015). A inclusão acaba representando rupturas com os paradigmas que sustentam o conservadorismo na escola, problematizando os sistemas escolares em suas principais bases, questiona modelos ideais de ensino e aprendizagem, bem como acaba com o pensamento da existência de perfis específicos ou perfeitos, produzindo identidades e diferenças dentro do ambiente escolar.

Ainda em seu artigo 28, ao tratar da incumbência do Estado como o principal proponente dos mecanismos de implementação e continuidade da inclusão nos sistemas de ensino, o documento traz pontos que são importantes de serem destacados:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos

estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

[...] V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistida;

[...] X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; [...] (BRASIL, 2015, p.6).

Recentemente, o MEC, por meio da Secretaria de Modalidade Especializadas da Educação (SEMESP), implementou a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, a chamada PNEE 2020, através do Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020). Seu artigo 1º traz:

Art. 1º Fica instituído a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas a garantia dos direitos a educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020, p. 1).

Na PNEE 2020 nenhum dos direitos foi retirado e nenhuma prerrogativa dos estudantes e suas famílias foi minimizada, pelo contrário, os direitos foram ampliados para que as famílias e os estudantes continuem tendo acesso à escola comum, mas que também tenham o direito a escolas especializadas, sempre que forem consideradas pelas próprias famílias, se assim julgarem como a melhor opção. Em seu artigo 6º, inciso IV, é possível identificar essa informação:

Art. 6º IV – priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele

tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2020, p. 3).

Visto que ainda existem milhares de pessoas em idade escolar fora da escola, pelo fato de apresentarem demandas que são mais adequadamente atendidas por escolas ou classes especializadas, a PNEE 2020 defende a manutenção e a criação dessas escolas e classes, bem como de escolas e classes bilíngues para surdos. Cabe destacar que a referida política argumenta que o processo de inclusão é uma condição para a garantia efetiva dos direitos fundamentais a educação e ao exercício pleno de cidadania de todo brasileiro.

5.2 Matrículas na educação básica e a inclusão de alunos com deficiência

A educação historicamente sempre conseguiu atender somente uma parcela da população, deste modo temos o entendimento que sempre uma parcela ficou de fora do processo educativo, isso fica elucidado se recorrermos aos dados disponibilizados pelo MEC.

O Censo Escolar, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), coleta dados anualmente referente ao quantitativo de matrículas na educação básica, e de forma específica da modalidade da educação especial (INEP, 2019a).

O recorte feito contempla o ano de 1999 (TABELAS 1, 2 e 3), onde podemos encontrar um histórico do número de matrículas na educação básica, confrontados com os números mais contemporâneos da realidade brasileira.

Tabela 1. Número de matrículas no ensino fundamental 1 no ano de 1999.

1.19 - Matrícula, em 31/03/99, no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Série, por Localização e Dependência Administrativa - 1999										
Unidade da Federação	Matrícula de 1ª a 4ª Série por Localização e Dependência Administrativa									
	Total	Federal	Total Estadual	Municipal	Privada	Total Rural	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	20.939.076	8.220	6.749.277	12.463.487	1.718.092	5.602.088	470	528.027	5.044.990	28.601

Fonte: INEP, 2019a.

Tabela 2. Número de matrículas no ensino fundamental 2 no ano de 1999.

1.24 - Matrícula, em 31/03/99, no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª Série, por Localização e Dependência Administrativa - 1999										
Unidade da Federação	Matrícula de 5ª a 8ª Série por Localização e Dependência Administrativa									
	Total	Federal	Total Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Rural Estadual	Municipal	Privada
Brasil	15.120.666	20.351	9.840.178	3.700.882	1.559.255	988.489	379	353.826	617.730	16.554

Fonte: INEP, 2019a.

Tabela 3. Número de matrículas no ensino médio no ano de 1999.

1.36 - Matrícula, em 31/03/99, no Ensino Médio, por Localização e Dependência Administrativa - 1999										
Unidade da Federação	Matrícula por Localização e Dependência Administrativa									
	Total	Federal	Total Estadual	Municipal	Privada	Total	Federal	Rural Estadual	Municipal	Privada
Brasil	7.769.199	121.673	6.141.907	281.255	1.224.364	89.584	18.052	49.014	14.613	7.905

Fonte: INEP, 2019a.

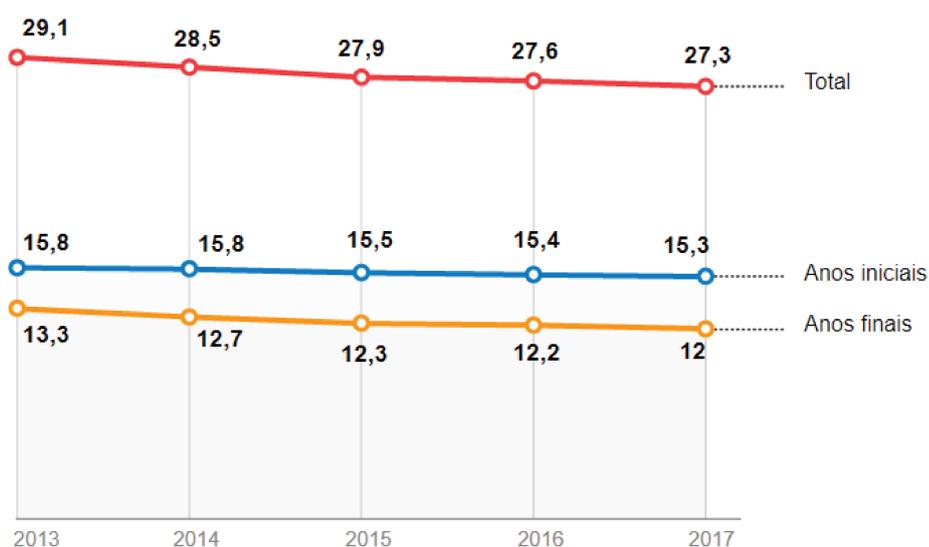
Os dados mostram que no Fundamental 1, da 1ª à 4ª série, houve um total de 26.541.164 de estudantes matriculados, já no Fundamental 2, da 5ª à 8ª série, esse total foi de 16.109.155 de estudantes matriculados e no Ensino Médio foram constatadas 7.858.783 matrículas.

Já naquela época é possível observar que o número de matrículas diminuiu consideravelmente de um nível escolar para o outro, uma diferença de mais de 10.000.000 de ingressantes do Fundamental 1 para o Fundamental 2 e quase a mesma proporção deste último para o Ensino Médio. A evasão escolar e o desinteresse pela escola, ocasionada por oferta de vagas ou por demandas sociais acabava por afastar os estudantes dos ambientes de aprendizagem, retirando oportunidades de emancipação de parcela da população.

Para tratar de dados mais contemporâneos, recorre-se ao Censo Escolar realizado no ano de 2017 (O GLOBO, 2018), onde o Brasil apresenta uma queda no número de matrículas se comparado ao ano de 2016. Havia 35,73 milhões de estudantes no Ensino Fundamental e Médio no ano de 2016, enquanto em 2017 esse número baixou para 35,23 milhões de estudantes matriculados (FIGURAS 1 e 2). É possível observar uma tendência de diminuição de matriculados no período entre 2013 e 2017, em maior ou menor grau, para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio não integrado à educação profissional. A exceção

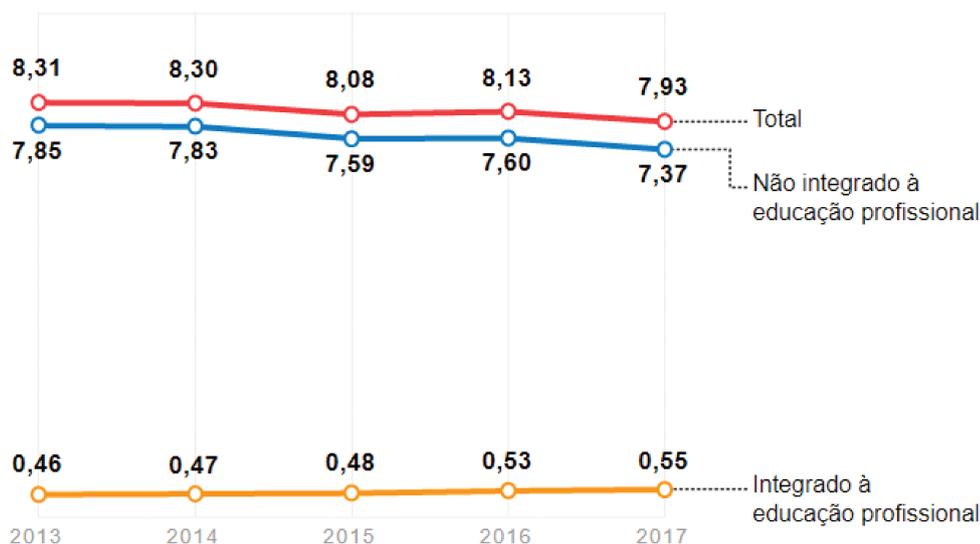
fica por conta do Ensino Médio integrado à educação profissional, que apresentou um aumento gradativo com o passar dos anos.

Figura 1. Número de estudantes matriculados anualmente no ensino fundamental no período de 2013 a 2017.



Fonte: O GLOBO, 2018. Número expresso em milhões.

Figura 2. Número de estudantes matriculados anualmente no ensino médio no período de 2013 a 2017.



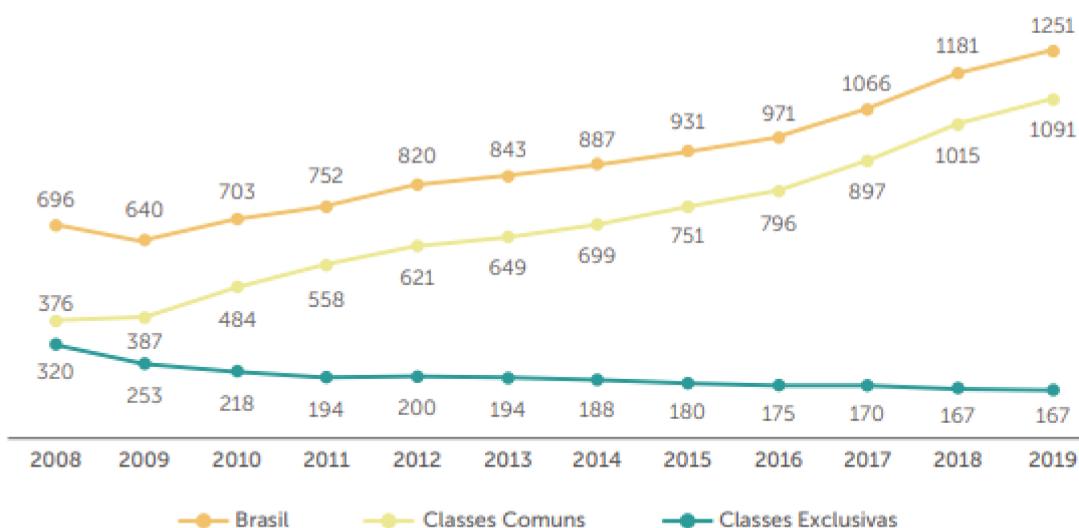
Fonte: O GLOBO, 2018. Número expresso em milhões.

Em relação ao número de matrículas da educação especial nos sistemas de ensino, os dados do Censo Escolar de 2008 a 2019 (FIGURA 3) indicam um aumento no número de matrículas na educação especial, 19,8% no período de 2008

a 2019, com um total de 1,25 milhões de matriculados no ano de 2019, no Brasil. No entanto, os dados deixam claro a queda de aproximadamente 50% no número de matrículas de educandos do público-alvo da educação especial em classes exclusivas, já que em 2008 eram 320 mil matriculados e em 2019 esse número baixou para 167 mil. Por outro lado, verifica-se um aumento progressivo nas matrículas em salas comuns.

Não é possível identificar o motivo real da queda nas matrículas e nem interpretar os fatos como positivos ou negativos para o público-alvo da educação especial. Contudo, ao longo desses anos muitas escolas que eram especializadas acabaram se transformando em escolas comuns, seja por decisão voluntária dos sistemas educacionais ou por pressão externa. Isto pode ter interferido na contagem final, pois centenas de alunos passaram a ser contados como sendo da escola comum porque sua escola acabou mudando de status (BRASIL, 2020).

Figura 3. Total de matrículas na educação especial nos sistemas de ensino no período de 2008 a 2019, tanto nas classes especializadas quanto nas classes comuns.



Fonte: INEP, 2019b. Número expresso em milhares.

A literatura indica haver uma diferença entre os dados do fim da década de 1990 com os dados mais atuais. No presente temos como panorama um sistema educacional que contempla um maior número de oferta de vagas e conseqüentemente maior número de matrículas, muito devido às mudanças nas

legislações que levaram a obrigatoriedade da permanência dos estudantes no ensino básico, além da sua regularização, ou ainda, pelo aumento de políticas públicas que tornaram o acesso ao ensino uma realidade mais próxima. Tratando do número de matrículas, Krawczyk (2011, p. 755) explica:

A expansão do ensino médio não pode ser caracterizada ainda como um processo de universalização nem de democratização, devido as altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola, a tendência ao declínio do número de matrículas desde 2004 e a persistência de altos índices de evasão e reprovação.

Estes dados levam ao questionamento sobre a qualidade do atendimento que está sendo ofertado aos EPAEE nas escolas regulares, permitindo também uma reflexão sobre a capacidade do Estado em ofertar educação a todos. Além disso, crianças e jovens não têm acesso à educação, visto que não estavam matriculados em escola alguma, justamente por não terem a opção de uma escola adequada (BRASIL, 2020). Essa situação leva a uma indagação plausível: se uma parcela considerável da população não tinha acesso à educação e ficava de fora dos espaços destinados ao ensino e aprendizagem, a quem caberia/deveria ser o papel de buscar e conscientizar a parcela que está evadida da escola?

A grande diferença das demandas do ensino comum e da educação inclusiva pode ser entendida, no que diz respeito aos dados de evasão, que a pouco tempo os estudantes com algum tipo de deficiência não podiam frequentar a mesma sala, o mesmo espaço de aprendizagem ou sociabilização que todos frequentavam. Apesar dos problemas centrados na pouca aceitação da sociedade com a diferença, esses estudantes faziam e fazem parte dessa população que teve o acesso ao conhecimento negado.

Segundo Mantoan (1997, p. 145), a inclusão:

Questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e regular, mas também o conceito de “mainstreaming”. A noção de inclusão institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. [...]. As escolas inclusivas propõem um modo de se construir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos que é estruturada em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral.

Um número notório é o dos EPAEE que conseguem chegar ao ensino superior. A partir de 2011 as matrículas desses educandos nos cursos de graduação, tanto presenciais quanto a distância, começaram a compor a Estatística da Educação Superior. O número de matrículas aumentou 87,7% no período de 2011 a 2018, no entanto, o número de EPAEE nos cursos superiores representa menos de 0,5% das matrículas, segundo o último Censo do Ensino Superior, realizado em 2018, o que reforça a necessidade de políticas públicas para ampliar o acesso, permanência e êxito deste público no ensino superior (BRASIL, 2020).

No Brasil os marcos legais foram de extrema importância para a implementação de uma proposta inclusiva que atendesse ao interesse de todas e todos, propiciando uma transformação social. A população passou a se adaptar e entender a inclusão como uma realidade necessária para que possamos superar injustiças com parcela significativa da população. Deste modo a implementação de políticas públicas e os aspectos legais devem ser entendidos como importantes elementos que dão sustentação ao direito a educação de pessoas com deficiência, criando um ambiente no qual seja possível debater questões ligadas à aprendizagem e ao ensino, permitindo que seja possível implementar a discussão de práticas e metodologias utilizadas para promover a inclusão escolar.

Os aspectos relacionados às demandas educacionais, inclusive aqueles ligados ao ensino de Geografia, induzem à reflexão de que através da percepção do espaço e/ou do meio, abordando conceitos como o de paisagem, seja pela utilização dos sentidos sensoriais ou não, pode aparecer como um forte elemento por meios de práticas que significasse ganhos para a educação inclusiva. A questão agora passa a ser: de que maneira é possível pensar em práticas, metodologias e novas possibilidades que possam contribuir para que o professor de Geografia seja um agente de promoção da inclusão social e educacional?

5.3 Atendimento Educacional Especializado

Um dos direitos mais importantes que todo estudante com deficiência conseguiu, relativo à viabilização de um processo educacional extremamente comprometido com o ensino e aprendizagem de EPAEE, foi o advindo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos.

A Política Nacional de Educação, ao tratar do atendimento educacional especializado em uma perspectiva da Educação Inclusiva, indica que o AEE:

[...] tem função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p.10).

O AEE pode ser entendido como um serviço da educação inclusiva que tem como finalidade, identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos através de práticas e metodologias que eliminem barreiras que impeçam a plena participação de estudantes nos ambientes de aprendizagem, considerando sempre suas necessidades e potencialidades (BRASIL, 2008).

A PNEE 2020 evidencia o AEE como uma diretriz constitucional, o qual pode significar o atendimento realizado nas salas de recursos no contraturno escolar, mas, devendo também, significar o atendimento especializado oferecido em todo o processo educacional. Assim, a partir da publicação da PNEE 2020, o então denominado Atendimento Educacional Especializado (AEE) recebe a qualificação de “serviço”, sendo renomeado desta maneira como Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) para o atendimento aos alunos com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020).

A postura para realização de atividade no AEE está disponível na Política Nacional de Educação, indicando para uma conduta que seja inclusiva (BRASIL, 2008, p. 16; BRASIL, 2020, p. 79):

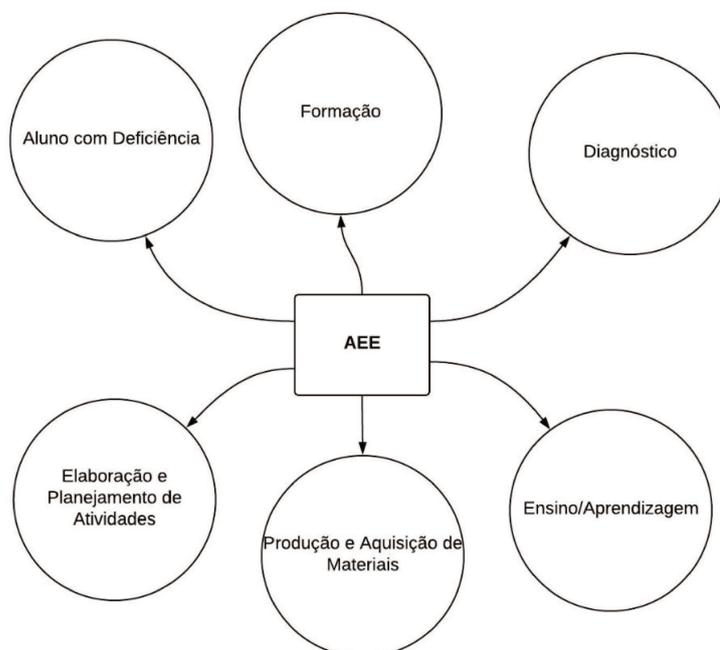
[...] são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional.

Caberá ao professor do AEE trabalhar em situações que melhorem o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com deficiência, cativando os mesmos, a fim de representar ganhos benéficos, que reforçam a ideia de tornar significativo para que seja efetivo. Sendo assim, para atuar na educação especial o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais e específicos da área (BRASIL, 2008).

Outra incumbência para o professor do AEE é a produção de materiais pedagógicos e didáticos que estejam em consonância com necessidades individuais dos estudantes. A relação docente aluno pode provocar e propiciar o surgimento de novas formas de fazer e construir materiais ou propostas didáticas. O trabalho docente necessita de uma interação com os conteúdos aprendidos na sala comum, gestionando os processos de avaliação como uma forma de acompanhamento (BRASIL, 2008). De acordo com a PNEE 2020, para o referido SAEE, os profissionais deverão ser qualificados e irão contar com recursos técnicos, tecnológicos, humanos e materiais, garantindo assim a acessibilidade curricular em todas as etapas, níveis e modalidades de educação aos EPAEE (BRASIL, 2020).

Acredita-se que para o AEE ter seu funcionamento efetivo é necessário conciliar um conjunto de atributos que são imprescindíveis para um atendimento que possa de fato representar uma contribuição para a inclusão escolar. A figura 4 ilustra os elementos que em nosso entendimento precisam funcionar para que o AEE seja efetivo.

Figura 4. Modelo explicativo dos elementos que compõem o AEE.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Sinteticamente, para desenvolver o AEE a unidade escolar precisa conhecer seu estudante, englobando todos os outros elementos para propor situações e vivências que possam ser mecanismos de desenvolvimento mais concretos, em que a prática esteja fundamentada em uma situação problema. Já em relação a atuação docente, supõe-se que este, mesmo que tenha passado por um processo formativo deficitário, para assumir tal responsabilidade, precisa estar disposto a atualização pedagógica que possa superar problemas dessa ordem.

Contudo, é necessário evidenciar que as necessidades que modificam e interferem de maneira considerável no processo de ensino aprendizagem exigem uma ação educativa, contextualizada, significativa e específica da escola, oferecendo recursos metodológicos, bem como profissionais especializados, para que seja assegurada a todos os mecanismos necessários para o aprendizado.

A educação Inclusiva significa, portanto, ofertar a todos os estudantes a oportunidade de ser “educado” em um mesmo contexto escolar de aprendizagem. A escolha por esta alternativa de educação não nega as dificuldades dos estudantes, pelo contrário, propicia meios humanos e técnicos de maneira que seja possível equiparar as dificuldades dos EPAEE. Deste modo, todos os estudantes podem finalizar seus estudos em um ambiente e em ritmo que seja condizente com suas habilidades e dificuldades. Permitir que a diversidade continue na escola, já que esta é uma realidade social, evidencia a oportunidade de um atendimento para as necessidades, levando em conta as competências, potencialidades e capacidades dos alunos.

Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de Educação inclusiva, estamos considerando a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos - inclusive às pessoas em situação de deficiência e aos de altas habilidades/superdotados, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (CARVALHO, 2005).

A inclusão toma uma dimensão que passa a ter coerência social no momento em que caminhou por um movimento muito polemizado e desgastante nos mais diferentes meios educacionais. Ainda assim, inserir alunos com necessidades, seja ela qual for, permanentes ou temporárias, graves ou não, no ensino regular, é o mecanismo que garante o direito de todos pela educação, assim como previsto na Constituição Brasileira.

6 CPIDES: UM ESTUDO DE CASO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

6.1 CPIDES: Principais características

O CPIDES foi concretizado a partir de um trabalho iniciado em 1997 por meio de uma pesquisa de doutorado que culminou no grupo de pesquisa “Ambientes Potencializadores para Inclusão” (API), criado em 2002 (FIGURA A1a – ANEXO 1). Na época o grupo atendia seis alunos inicialmente, mas devido ao aumento da demanda, ampliou seus serviços e precisou de um lugar mais amplo e adequado para se instalar (CPIDES, 2020).

Desde 2010, o CPIDES desenvolve oficialmente ações e pesquisas para a geração de práticas inclusivas voltadas ao pleno desenvolvimento dos EPAEE por meio do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Este público alvo é formado por pessoas com deficiências auditiva, física, intelectual e visual; altas habilidades/superdotação; transtornos globais do desenvolvimento (TGD). As mais de 30 crianças e jovens atendidos hoje contam com uma estrutura de 373 metros quadrados que possui refeitório, biblioteca, laboratório de informática, sala de recursos funcional, equipamentos tecnológicos de acessibilidade, softwares educacionais, entre outros (FIGURAS A1b, A1c, A1d,

A1e, A1f, A1g e A1h – ANEXO 1). Tal estrutura se deve ao apoio de instituições públicas e privadas, bem como ao apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e da Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência de São Paulo (CPIDES, 2020).

Atualmente, o CPIDES é coordenado pelos professores Klaus Schlünzen Junior e Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, e conta com equipe de professores da Unesp, estudantes de pós-graduação, profissionais de educação, estagiários, bolsistas de projetos de extensão e pesquisa da Unesp (CPIDES, 2020). Segundo comunicação oral da coordenadora Schlünzen, quanto mais trabalhos e pesquisas forem integrados ao centro e realizados ao longo dos anos, maiores são as possibilidades para que se tenha elementos para o processo de inclusão efetivo. “Com o centro e os equipamentos fornecidos pelas secretarias de âmbito nacional e estadual, tivemos a oportunidade de pesquisar mais, gerando mais conhecimento para formarmos os professores da rede pública e regular de ensino. Os resultados mostraram no decorrer da formação em serviço, que os educadores viram novas possibilidades para a melhoria do seu trabalho pedagógico, tendo novas perspectivas para incluir os EPAEE”, relata.

6.2 Os Caminhos percorridos

Para aprofundar esta pesquisa foram realizadas atividades junto ao CPIDES, proporcionando uma visão e vivência de práticas inclusivas no ensino de Geografia orientadas para os EPAEE.

A primeira ação foi apresentar a proposta de pesquisa aos membros do CPIDES, que foi bem recepcionada e permitiu o início da pesquisa com o acompanhamento do planejamento das atividades e do trabalho desenvolvido pelo grupo para o 1º e o 2º semestres de 2018. A postura adotada foi acompanhar o desenvolvimento e estruturação dos atendimentos oferecidos dentro do centro, atendimentos esses semelhantes ao do atendimento educacional especializado. Ao tratar do funcionamento do AEE e do atendimento preferencialmente ligado à rede de ensino, Mantoan (2003, p. 23) escreve:

O ‘preferencialmente’ refere-se a ‘atendimento educacional especializado’, ou seja: o que é necessariamente diferente no ensino

para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como, por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código braile, uso de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares”.

Considerando a importância do atendimento estar ligado a vida dos educandos de várias maneiras, o CPIDES oferta um serviço que possui como objetivo romper com as barreiras que possam impedir o desenvolvimento de seu público-alvo, seja ligado às demandas escolares ou não, além de se apresentar como um importante local de formação complementar para os alunos da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp – Campus de Presidente Prudente - SP.

Para o planejamento do trabalho ser feito de forma individualizada é recomendado aos monitores que no início do trabalho formulem um plano diagnóstico visando identificar habilidades, dificuldades e necessidades. A partir da análise deste material, o atendimento tem seu objetivo traçado, alicerçado em prerrogativas da educação inclusiva.

Saber aquilo que os alunos já possuem de conhecimento é essencial para que se possa realizar uma prática com planejamento. Esta é uma estratégia fundamental para se conhecer os alunos de uma maneira mais realista, de extrema importância para que os anseios da educação alcancem sucesso no processo inclusivo. Neste sentido, elabora-se uma entrevista com os responsáveis pelos alunos, para que seja possível identificar as questões ligadas à patologia e ao diagnóstico médico, pois algumas deficiências apresentam singularidades muito específicas, seja no tratamento que essa pessoa necessita, seja nas diferentes maneiras de se relacionar com o meio. Não existe um modelo de avaliação diagnóstica pré-estabelecido para todos os bolsistas aplicarem, os pré-requisitos que auxiliam na elaboração das atividades iniciais são pautados nos interesses do aluno, verificados em conversa com o mesmo e na entrevista com os pais. Deste modo busca-se viabilizar um ensino de forma significativa e contextualizada.

As atividades diagnósticas têm a finalidade de definir um objetivo a partir das necessidades do EPAEE. Ao constatar os assuntos que esses estudantes possuem domínio, avaliando seus conhecimentos e habilidades necessários para a construção de novas aprendizagens, torna-se possível estimular, propor

intervenções e rotinas, realizar mudanças no ambiente, bem como criar práticas e metodologias para o ensino e aprendizagem desses educandos.

A seguir, o atendimento acontece centrado em um objetivo, com duração de 1 hora semanal na maioria dos casos, buscando efetivação a partir das respostas apresentadas pelo estudante, bem como seguindo o auxílio dado pelas reuniões formativas que o grupo oferece. Essas, por sua vez, têm por intenção servir de suporte para a implementação de um processo inclusivo efetivo.

Considerando as aspirações feitas em torno do conceito de observação participante e adotando a premissa de que para fazer observação participante é necessário um contato e interação real com os sujeitos estudados, evidencia-se a necessidade de discorrer sobre a trajetória do observador/pesquisador e sua interação com o grupo estudado.

O observador/pesquisador desta pesquisa fez parte do corpo de bolsistas e voluntários do CPIDES durante cerca de 6 anos, dos quais 4 anos desempenhando a função de bolsista e realizando atendimento com diversos EPAEE, trazendo em sua bagagem o contato com uma série de deficiências bem como com experiências formativas no campo da educação inclusiva.

Neste período houve total envolvimento com as atividades do grupo, inclusive aquelas de confraternização, onde foi possível conhecer cada um dos alunos, sua realidade social e familiar, bem como suas necessidades e potencialidades. Outra atividade importante para esse processo de conhecimento e interação com os sujeitos está centrada nos trabalhos de pesquisa desenvolvidos no CPIDES, onde o atendimento serve de suporte e campo de estudo. Estes trabalhos estão disponíveis, por existir uma cultura de compartilhamento de experiências para que todos tenham pleno entendimento de tudo que está sendo desenvolvido.

No decorrer do ano de 2018, na posição de observador/pesquisador, foi possível participar de todas as reuniões de planejamento das atividades e execução de tudo que foi realizado nas dependências do CPIDES. De forma sintética, as atividades consistem, em um primeiro momento, fazer ligações de agendamento para que os pais escolham o melhor dia para a realização dos atendimentos. Após isso, são realizadas reuniões semanais com bolsistas e voluntários, sendo uma semana para construção e avaliação dos atendimentos e outra semana para discussão teórica e conceitual sobre os temas ligados à educação inclusiva.

Outra atividade importante para os trabalhos desenvolvidos pelo CPIDES são as atividades de confraternização do grupo. Por mais que durante as semanas aconteça uma interação pela própria utilização do espaço, as confraternizações se tornam de extrema importância, já que representam um momento em que docentes, graduandos, bolsistas, voluntários, pais e estudantes podem interagir de forma integrada.

No ano de 2018 foram realizadas 8 atividades junto ao grupo de pesquisa Ambientes Potencializadores para Inclusão (API), que desenvolve um projeto para promover a Inclusão Digital, Social e Escolar de pessoas com diversos tipos de patologias: Síndrome de Down, Paralisia Cerebral, Deficiência Auditiva, Deficiência Visual, Hiperatividade, entre outras. Para favorecer uma aprendizagem para a vida, adota-se como estratégia de trabalho o desenvolvimento de projetos articulando as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como ferramentas potencializadoras de habilidades, proporcionando um ambiente Construcionista (que favorece a construção do conhecimento) Contextualizado e Significativo (CCS).

Partindo de um ponto de vista que acredita na importância de um ensino contextualizado e significativo, não poderiam ficar de fora as atividades de interação e socialização dos estudantes durante o ano de 2018, como exemplificado a seguir.

No dia 19/05/2018, a atividade realizada foi a execução de um cinema com a apresentação do filme “O touro Ferdinando”, onde os estudantes compraram seus ingressos e o ticket de suco e pipoca, ação essa que representa a construção da autonomia (FIGURAS A2a, a2b e A2c – ANEXO 2). A segunda atividade foi a Festa de Peão que aconteceu no dia 30/06/2018, com a elaboração da logomarca e do convite da festa pelos bolsistas, a decoração do ambiente e a preparação de uma mesa com quitutes (FIGURAS A3a, A3b, A3c, A3d, A3e e A3f – ANEXO 3) para receber os alunos e seus pais bem como a equipe do CPIDES (Figura A3g - ANEXO 3), o que proporcionou uma real interação e momentos de descontração e integração (FIGURAS A3h, A3j e A3k - ANEXO 3). Outro exemplo foi a atividade coletiva de fechamento das atividades, realizada em 08/12/2018.

Essas atividades são benéficas para o processo de inclusão e de certa forma muito importantes para os processos de desenvolvimento e socialização. Shernoff (2010) escreve que essa atividade possui impacto psicossocial positivo, e Molinuevo et al. (2010) também enfatizam que tais atividades podem gerar mais tolerância a diversidade e a diferença.

A tabela 4 apresenta o cronograma de discussões e formação do grupo, que representam a essência de um trabalho comprometido com o processo inclusivo dos EPAEE.

Tabela 4: Cronograma de Atividades do Grupo API – 2018.

CRONOGRAMA DO GRUPO DE PESQUISA API - 2018	
Responsável / Tema	Data
Responsável: Marcos Leonel de Souza	23/03/2018
Tema: Tecnologias de Informação e Comunicação	
Responsável / Tema	Data
Responsável: Denise A. Brero	27/04/2018
Tema: Altas Habilidades / Superdotação	
Responsável / Tema	Data
Responsável: Marina Aparecida Alves	25/05/2018
Tema: Relação Família e EPAEE: olhar psicológico	
Responsável / Tema	Data
Responsável: Ana Mayra, Ana Virgínia e Estagiários do API	22/06/2018
Tema: Deficiência Intelectual: perspectivas de estudos e pesquisas	
Responsável / Tema	Data
Responsável: Klaus Schlunzen e Elisa Schlunzen	03/08/2018
Tema: EAD, Abordagem CCS e Inclusão	
Responsável / Tema	Data
Responsável: Gilda Silva	21/09/2018
Tema: Avaliações externas na perspectiva da educação inclusiva	
Responsável / Tema	Data
Responsável: Gisele Araújo	19/10/2018
Tema: Revisão sistemática de literatura: Planejamento e condução	
Responsável / Tema	Data
Responsável: Denise Trentin	30/11/2018
Tema: Práticas e Metodologias para Inclusão de EPAEE	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Concomitante a essas reuniões que aconteceram junto ao grupo de pesquisa API, ocorreram encontros com os bolsistas para dar suporte ao

atendimento educacional ofertado nas dependências do CPIDES e debater com mais propriedade a individualidade dos acontecimentos e respostas que as intervenções estavam entregando.

Nestes encontros, bem como no acompanhamento dos atendimentos, foi possível identificar algumas demandas por práticas que pudessem evidenciar e representar atividades inclusivas no campo do ensino de Geografia. O conhecimento espacial, a valorização do contexto e do lugar como ferramenta para o ensino e aprendizagem estavam sendo pouco viabilizados na proposta que as atividades apresentavam.

Respeitando a programação anual do CPIDES, propôs-se uma atividade coletiva nas dependências do centro, intitulada de “Aula de Geografia Inclusiva”, que teve por iniciativa discutir e evidenciar assuntos da ciência geográfica, introduzindo os conceitos de Paisagem e Lugar, buscando atingir a capacidade de envolver os alunos a partir dos elementos locais que sejam significativos no processo de ensino/aprendizagem. Após a divulgação e entrega dos convites (FIGURA A4a - ANEXO 4), a atividade foi realizada no dia 02/10/2018 e contou com a participação de 15 estudantes, 5 bolsistas, 2 aplicadores e a coordenadora de atividades do grupo de pesquisa do CPIDES.

Inicialmente, dentro do espaço físico do CPIDES, a aula consistiu em uma apresentação de todos os integrantes que iriam compor os trabalhos, seguida de uma exposição de conceitos de Paisagem e Lugar de forma lúdica e interativa, e da explanação sobre como reconhecer a paisagem. Para isto foram utilizados recursos tecnológicos audiovisuais, além de lousa, lápis de cor e papel.

Posteriormente, a atividade teve continuidade no espaço exterior do prédio, nas proximidades do CPIDES, dentro do campus da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp Presidente Prudente – SP. Os estudantes fizeram uma caminhada em um gramado na área externa, onde realizaram o exercício de reconhecimento do lugar e analisaram a paisagem (FIGURAS A4b, A4c e A4d - ANEXO 4). Esse momento no ambiente externo oportunizou uma melhor compreensão sobre o ambiente em que os estudantes vivem, para que eles se sintam parte integrante.

Nesta atividade foi solicitado que os alunos dessem respostas por meio de diálogo, referente a proposta de atividade, tanto no momento dentro do espaço físico do CPIDES quanto no espaço exterior. A todo momento os alunos eram

indagados sobre o seu entendimento referente aos temas discutidos a partir das dinâmicas apresentadas.

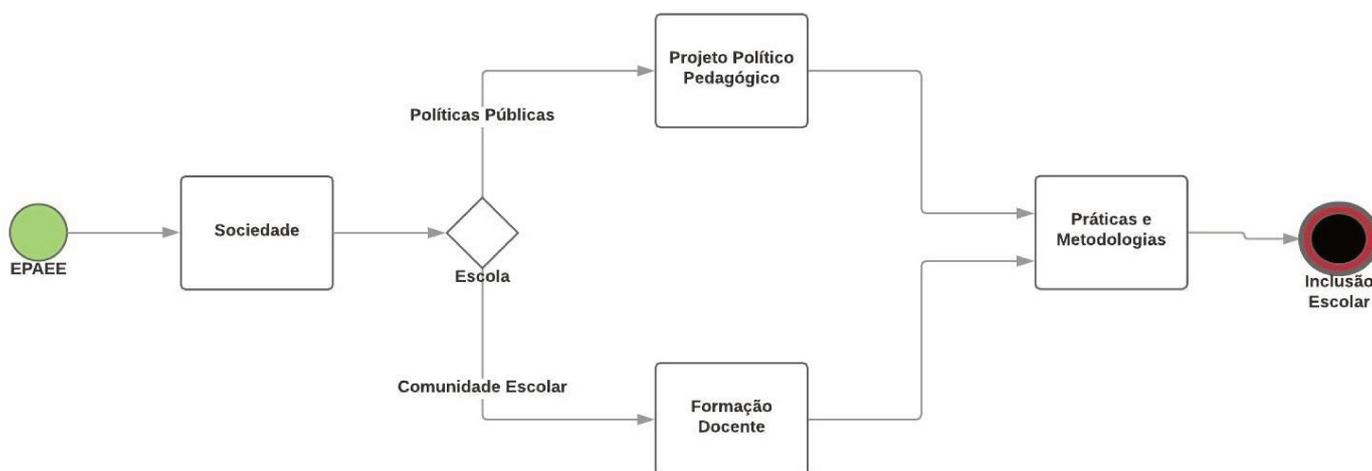
Durante a realização da ação foi reservado um momento para que os alunos tivessem tempo de debater a Paisagem que tinham visto no espaço exterior do CPIDES. Após essa dinâmica, foi proposto um exercício de abstração, onde foram apresentados sons e imagens de um espaço rural, em que todos deveriam colocar no papel referências pessoais e coletivas para representação do Lugar e da Paisagem no qual a atividade se desenvolveu (FIGURAS A4e e A4f - ANEXO 4). Ao final da aula houve um momento de confraternização entre os participantes (FIGURA A4g - ANEXO 4).

Um mês após essa atividade, no dia 13/11/2018, foi realizada uma formação com os bolsistas e voluntários que atuam no atendimento educacional especializado com EPAEE dentro das dependências do CPIDES (FIGURA A5 - ANEXO 5). Esta formação teve duração de 2 horas. Com o objetivo de centrar forças na promoção de discussões que pudessem dar respostas às demandas de ensino e aprendizagem em aulas de Geografia, foram abordados e debatidos aspectos importantes sobre a relação do ensino de Geografia com as demandas dos EPAEE, evidenciando uma visão dos elementos didáticos pedagógicos que auxiliam na construção de um saber geográfico comprometido e pertinente a realidade dos estudantes.

6.3 Resultados e discussão

Os resultados obtidos foram analisados à luz da bibliografia, com ênfase nas pautadas na Educação Inclusiva e no Ensino de Geografia, prezando a união entre teoria e empirismo. Ao pensar no processo inclusivo de EPAEE, precisa-se entender que para que a inclusão escolar aconteça em sua plenitude é necessário a implementação de propostas que valorizem as diferenças. Nesse sentido, propôs-se um modelo que reúne os fatores que se julga necessários para que ocorra a inclusão escolar do EPAEE, uma ferramenta de suporte para o entendimento desse processo (FIGURA 5).

Figura 5. Modelo explicativo dos fatores necessários para que EPAEE alcancem a Inclusão escolar.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Acredita-se que para a inclusão acontecer, muitos fatores essenciais precisam entrar em confluência de significações e responsabilidades. A sociedade aparece para evidenciar as questões relativas à cultura e ao ambiente. Apesar de existir uma discussão mais ampla sobre os direitos educacionais da pessoa com deficiência, pretendeu-se enfatizar aqui que o trabalho de desconstruir, ensinar, preparar e reestruturar os conhecimentos a fim de superar injustiças ainda são demandas sociais. Cabe à sociedade entender e respeitar o diferente para que seus direitos não sejam cerceados.

Neste sentido, uma mudança de postura que seja desencadeada para toda a sociedade está fortemente vinculada ao papel da escola, pois por meio desta instituição e de seus aspectos formativos se almeja a existência de uma comunidade escolar mais adequada às mudanças educacionais que incluem a pessoa com deficiência. A PNEE 2020 prevê em seus objetivos o ambiente escolar acolhedor e inclusivo, indicando que a escola deve ser pautada na garantia de participação com acolhimento, através de práticas pedagógicas que sejam equitativas e inclusivas, e que promovam aprendizagem para todos (BRASIL, 2020).

Porém, para esta realidade se apresentar em um horizonte próximo, cabe ao Estado, por meio de seus representantes, trabalhar na implementação e manutenção de políticas públicas que estejam comprometidas com os avanços sociais que dão protagonismo e possibilidades para que todos os alunos, sem nenhuma restrição, tenham uma educação pública e de qualidade que valorize toda forma de aprender. A PNEE 2020 tem como objetivo a garantia dos direitos constitucionais de educação e de atendimento educacional especializado aos EPAEE, sendo resultado de um compromisso conjunto do Estado, da família e sociedade (BRASIL, 2020).

Seguindo as propostas advindas da implementação de políticas públicas no campo educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) estabelece a necessidade da criação de um Projeto Político Pedagógico (PPP), que garante o direito da comunidade se envolver nas prerrogativas que dizem respeito a todo processo educativo. O PPP é um documento que contempla um conjunto de diretrizes organizacionais e operacionais que orientam as práticas pedagógicas e administrativas da instituição de ensino, visando melhorar a capacidade de ensino da instituição como uma entidade inserida em uma sociedade democrática e de interações políticas (GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ, 2018; RODRIGUES, 2020). De acordo com Vasconcellos (2014, p. 169):

O Projeto Político-Pedagógico é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Portanto, o PPP representa um excelente referencial para orientar uma percepção mais atenta sobre como está acontecendo o ensino em determinada unidade escolar. O PPP deve contemplar o atendimento e a permanência da diversidade na escola, onde todos tenham direito a aprender, tendo sempre a perspectiva de que práticas e metodologias, além de fazer parte do projeto, precisam estar comprometidas com as necessidades individuais e coletivas,

valorizando a todo momento a realidade na qual todos estão inseridos. Ainda se caracteriza como uma das ferramentas mais importantes para a implementação de ideais inclusivos, pois está fortemente unido à preparação dos professores para lidar com as necessidades afeiçoadas ao ensino aprendizagem.

A aplicação de práticas e metodologias de ensino significativas ao contexto e à vida dos estudantes é em grande parte resultado de um processo formativo docente que valoriza profundamente a necessidade de um ensino comprometido com a educação de todos os estudantes, direcionado para um fazer docente eficiente em seus próprios objetivos.

Assim sendo, para que a inclusão escolar aconteça, muitos são os fatores que possuem a capacidade de promover tal feito na vida de EPAEE, sendo plausível destacar referências que tenham por intenção ser um desses fatores. Isto posto, neste trabalho analisou-se duas práticas que tivessem a finalidade de compor o processo inclusivo, que significassem ganhos reais no ensino e aprendizagem de pessoas com deficiência, que foram propostas e aprovadas pelo CPIDES e desenvolvidas no âmbito de suas instalações, a “Aula de Geografia Inclusiva” e a “Formação com Bolsistas e Voluntários”, ambas previamente apresentadas no item 6.2.

6.3.1 Aula de Geografia Inclusiva

A “Aula de Geografia Inclusiva” realizada no dia 02/10/2018 com os alunos EPAEE abordou os temas e conceitos referentes a Paisagem e Lugar em dois momentos distintos: um primeiro, mais conceitual, no interior das dependências do CPIDES, e outro no ambiente externo, propiciando aos alunos vivenciar o que foi exposto de forma teórica. É importante destacar que os 15 estudantes que participaram da atividade são atendidos há mais de três anos dentro do grupo e que as principais patologias assistidas pelo CPIDES e que estavam presentes na atividade são a Deficiência intelectual, Autismo, Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDHA), Síndrome de Asperger e Síndrome de Down.

De maneira oral foi explicado o conceito de paisagem e os diferentes tipos de paisagem, adotando uma abordagem lúdica ligada ao contexto social e cultural dos estudantes, dentro do espaço físico do CPIDES. Para verificar o entendimento,

foi solicitado aos estudantes que dessem exemplos sobre o tema exposto e que desenhassem em folhas em branco, com o auxílio de lápis coloridos, as imagens que a explanação remeteu em suas memórias. Nesta etapa os estudantes “se sentiram parte”, pois conseguiram dar exemplos reais a partir de suas lembranças, descreveram paisagens naturais, urbanas, rurais, culturais, inclusive a paisagem da casa, do quarto e do lugar em que a atividade acontecia. Este movimento de respostas para a atividade foi valoroso para o processo de ensino, apontando para a construção de um saber pautado em uma formação coletiva de elementos educacionais em um viés inclusivo.

Posteriormente, no segundo momento da atividade proposta, todos foram conduzidos ao espaço externo, para assim realizar uma caminhada e fazer reconhecimento e análise da paisagem disponível. Nesta etapa, os estudantes precisavam parar e analisar a paisagem, buscando todas as formas e conteúdo do lugar de maneira positiva, para convidar a pessoa que eles mais gostam para ficar próximo de si e partilhar daquele momento. Todas e todos tiveram fácil percepção do ambiente, evidenciando muitos elementos que compõem a paisagem. Os estudantes fizeram um reconhecimento do tempo climático, evidenciando que o dia estava ótimo para caminhada, já que estava ensolarado e com sensação térmica muito confortável. Neste momento, sem nenhuma sugestão, começaram a reconhecer elementos que compõem a paisagem natural utilizando como referência a explanação sobre os principais tipos de paisagem.

A seguir todas e todos são convidados a sentar-se ao chão, para assim realizar uma dinâmica com a proposta de debater sobre a paisagem da parte externa, o que proporcionou uma intensa interação do grupo com conversas sobre insetos, textura da terra e do gramado e a demonstração de um enorme interesse pela natureza, árvores, folhas, gravetos e pássaros. Para finalizar a atividade, ainda sentados, foi proposto um exercício de abstração, uma tarefa para aguçar a percepção através dos sentidos. A partir da audição e identificação sonora foram levantados muitos elementos que formam uma paisagem modificada, tais como passarinhos, motos, carros, buzinas, construção, alarme, vento nas árvores. Com o olfato foi possível sentir o cheiro da grama, da terra; enquanto com o tato foi possível sentir as diferentes texturas de galhos, solo, tronco de árvores, flores, da terra e da vegetação. Já com a visão, todos os alunos fizeram um exercício de auxiliar o participante com deficiência visual (DV), na composição e “visualização” da

paisagem, propiciando um debate sobre as diferentes cores e tonalidades, tudo neste momento era motivo de descrever, explicar, dialogar, em um momento de profunda troca.

Esta interação com o meio, pegando na grama, pisando na terra, sentindo as diferentes texturas e cheiros, foi sem dúvida uma das partes de maior divertimento, participação e envolvimento com a atividade, tornando possível a promoção de um ensino que fosse transversal e interdisciplinar, adequando-se à discussão de temas, conceitos e problemáticas de outras ciências. Houve interesse coletivo pelos temas abordados, justamente porque todas as temáticas diziam respeito ao cotidiano e ao contexto dos alunos, ao dizer que paisagem é uma representação, que a mesma pode ser apreendida por todos os sentidos de nosso corpo, trabalhando a ideia de como descrever, quais elementos usar e como podemos realizar tal coisa.

Esse fato vai ao encontro com o que relata Chauí (2000) sobre a percepção de paisagem. Para se ter a sensação e percepção de uma paisagem é preciso “sentir/perceber” a totalidade completa desta de uma única vez – todas as suas peculiaridades relacionadas a cor, texturas, traços, componentes, extensão, distâncias, sons, odores, movimentos, fluxos, entre outros (CHAUI, 2000). Ferrara (1993) explica que o significado da paisagem depende de quem está interpretando o ambiente:

Podemos inferir que a interpretação da paisagem envolve, então, múltiplas leituras não-verbais e relações culturais dialógicas em razão da experiência vivida, quando inúmeros sistemas signícos se apresentam em composições complexas, justapostas e correlacionadas, permitindo a continuidade dos processos referentes as interconexões simbólicas entre seres humanos e a paisagem percebida

Nesta atividade aconteceu uma maior participação e envolvimento, pois a colaboração dos estudantes com a atividade tinha papel central e sem ela e a respectiva devolutiva a ação seria monótona e desinteressante. Os alunos conseguiram trabalhar com a noção de perspectiva, identificando o que estava longe e perto, inclusive o som de animais, construções e automóveis. Outro importante ganho foi o início da discussão sobre tempo e espaço, por se tratar de um tema mais abstrato na composição da Paisagem. Pode-se afirmar que tal elemento viabilizou

uma aprendizagem mais significativa, pois ao discutir esse tema, trabalhou-se com reflexões sobre o tempo em que vivemos, a época em que algo aconteceu, como determinado evento ocorre ou ocorrerá, o espaço sendo justamente o lugar que determinada coisa ocupa no meio, em que é sempre necessário usar do tempo para entender o conteúdo das formas e do lugar.

Utilizou-se do Plano Sistemático de Observação de Dados - PSOD (Quadro 1) para nortear as anotações e posterior reflexões acerca das respostas que os estudantes deram para aquilo que lhes foi proposto e/ou solicitado. A partir das anotações descritivas e reflexivas da observação realizada foi possível aferir e categorizar as principais reações relacionadas à devolutiva que os estudantes apresentavam, representando elementos importantes que podem dar subsídios para entender se a postura adotada para a implementação da ação de fato foi significativa no sentido de cativar a todos ou, pelo menos, uma maioria considerável.

As expressões de humor, opinião e satisfação e a reação de solicitações e pedidos foram utilizadas para qualificar e quantificar os resultados da atividade proposta na aula e encontram-se sintetizadas na Tabela 5.

Tabela 5. Reação dos estudantes na atividade aula de Geografia Inclusiva.

Categorias	Respostas	Nº	%
Expressão de Humor	Risos, nervosismo (inquietação) e Felicidade (entusiasmo)	13	86
Expressão de Opinião	Elaboração de questões, Manifestação oral	12	80
Expressão de Satisfação	Agradecimento, muita alegria	10	66
Faz solicitações/ pedidos	Ajuda/ Dúvidas	10	66

Fonte: Elaborado pelo autor

Verificou-se que 86% (n=13) alunos expressaram reações de humor, tais como risos e nervosismo frente às atividades realizadas, enquanto que 80% (n=12) manifestaram alguma expressão de opinião, através de questionamentos orais. As expressões de satisfação, através de agradecimentos e muita alegria, foram demonstradas por 66% (n = 10) dos alunos e 66% (n = 10) deles fizeram solicitações de ajudas, dúvidas e pedidos.

As expressões de humor e satisfação foram associadas a um simbólico interesse pelo assunto e pelo modo como a atividade foi conduzida.

A expressão de opinião foi considerada como uma das reações mais importantes para a promoção de uma aprendizagem que tenha como prerrogativa um viés construtivista, sendo desta maneira significativo para a vida e para o contexto daqueles que participaram da atividade. O processo educacional necessita de uma aproximação por meio do diálogo a fim de romper com uma tradição que afasta o conhecimento dos estudantes das suas contribuições.

As solicitações e pedidos durante uma atividade parte de um contexto escolar pautado em um fazer no qual as atividades ainda dependem muito da maneira com que os docentes as conduzem e a adoção de uma postura que possibilite aos estudantes mais protagonismo e confiança acabam por superar problemas associados à tradição supracitada.

As solicitações e pedidos que aconteceram na “Aula de Geografia Inclusiva” foram, em sua maioria, indagações no sentido de não reconhecer o novo. Um exemplo desta situação ocorreu no exercício de sentar-se ao chão na atividade externa, fazer silêncio e iniciar um processo de apreensão da Paisagem e do Lugar, envolvendo a capacidade de trabalhar todos os sentidos e descrevendo inclusive relações de causa e efeito que modificam o espaço geográfico.

Evidenciou-se que um dos fatores essenciais para uma educação inclusiva é a interação entre os membros. Na atividade proposta a maioria dos participantes já eram atendidos ou desenvolviam atividades no CPIDES, isto é, quase todos já se conheciam e a ação representou um momento de reencontro entre aqueles que se deparavam durante os atendimentos ou mesmo nos momentos de confraternização frequentemente oferecidos pelo CPIDES. Contudo, um dos convidados para acompanhar a atividade, um estudante de 4º ano do curso de Pedagogia da FCT - Unesp Presidente Prudente – SP, que é deficiente visual com perda total da visão e pelo fato de não conhecer os estudantes, iniciou os trabalhos

solicitando aos aplicadores uma explicação de como a atividade iria acontecer, promovendo uma apresentação coletiva e propiciando aos alunos trabalhar a noção de espaço e lateralidade, pois precisava saber quem eram as pessoas, onde estavam dispostas na sala e como todo espaço físico estava organizado. É importante enfatizar que a disposição dos alunos no ambiente em que a atividade será realizada deve ser bem debatido e planejado. Assim, todos foram alocados em lugares que respeitassem suas necessidades individuais para que pudessem participar de maneira produtiva. A intervenção feita já no início da atividade foi um fato de extrema importância tanto para a proposta de trabalho quanto para os temas planejados e encarado como um momento muito positivo para o bom andamento de tudo que estava por vir.

Outro ponto a destacar foi a necessidade de auxílio, tanto para locomoção quanto na organização dos materiais e na realização do trabalho manual. Esse auxílio foi demandado pelos participantes, mas não foi um empecilho, já que na atividade de descrição da Paisagem todos participaram de maneira muito intensa.

Pelo exposto, pode-se considerar que atividades similares ao trabalho de campo na Geografia, isto é, proporcionar momentos de ir ao campo e/ou simplesmente sair do ambiente fechado e buscar no espaço geográfico referências que possam deixar o ensino cada vez mais significativo, próximo do contexto, é para os EPAEE uma ferramenta extremamente valorosa.

Além de se configurar como um importante aporte para o ensino e aprendizagem, a atividade de campo acrescenta dinâmicas na área da pesquisa e na promoção de um fazer docente comprometido com as problemáticas e prerrogativas de um ensino de Geografia que possa superar problemas educacionais, sejam aqueles ligados a práticas tradicionais de ensino, muito conteudistas e que pouco valorizam a contribuição de todos os envolvidos no processo educativo, sejam por dificuldades advindas de uma formação de professores deficitária.

O trabalho de campo ou as aulas ao ar livre permitem abordar e desenvolver conceitos-chave do ensino de Geografia, tais como espaço, paisagem, território e lugar; elementos imprescindíveis para a explicação e entendimento do espaço geográfico, auxiliando os envolvidos no processo educativo a entender as relações homem e natureza, bem como seu papel no mundo (MEC, 2000, p. 55). De acordo com Lima e Assis (2005, p. 112), "o trabalho de campo se configura como

um recurso para o aluno compreender o lugar e o mundo, articulando a teoria e a prática, através da observação e na análise do espaço vivido e concebido”.

É uma ferramenta que surge na Geografia com a necessidade de entender melhor um determinado lugar, suas relações com a sociedade e a natureza, representando um importante objeto para sensibilizar os educandos, já que permite uma articulação dos conteúdos com a observação direta dos fenômenos no espaço. Com esta ferramenta o professor deve desafiar seus alunos para que aprendam a analisar, compreender e contextualizar o conteúdo, exigindo desse educador que procure métodos de inovação e desenvolvimento de habilidades nos alunos (SILVA et al., 2013).

É importante destacar também que o [...] professor deve aguçar, na medida do possível, a curiosidade dos alunos para que, a partir das suas observações e das informações coletadas, possam construir suas aprendizagens, alcançando assim, os objetivos propostos para a saída ao campo (FALCÃO; PEREIRA, 2009, p. 112).

Além da postura metodológica, reitera-se a importância e a necessidade de um ensino de Geografia que valorize a atividade de campo ou ao ar livre, se mostrando um fundamental recurso para cativar os estudantes com algum tipo de deficiência, já que pode evidenciar o protagonismo e a confiança que o estudante tem em si mesmo no processo formativo, bem como promover uma visão mais ampla e interdisciplinar dos conhecimentos, relacionando o conteúdo com a vivência de cada um e abordando questões pertinentes que possam ser significativas em seu aprendizado. Sendo assim, Carbonell (2002) destaca que os espaços fora da sala de aula despertam a mente e a capacidade de aprender por se caracterizar como um espaço estimulante que, quando bem aproveitado, se torna um relevante cenário para aprendizagem. Passini, Passini e Malysz (2007) esclarecem que tanto o ambiente escolar como a comunidade ao entorno podem ser utilizados para realização da aula de campo, não havendo empecilhos para que qualquer escola desenvolva esse método com seus alunos.

6.3.2 Formação com Bolsistas e Voluntários

Acredita-se que a formação é uma importante ferramenta para a promoção de práticas e metodologias comprometidas com as demandas da população e o desenvolvimento social e representam relevantes ganhos para o desenvolvimento profissional, auxiliando na aquisição e atualização de novas práticas e posturas pedagógicas, bem como no seu pensar. Neste sentido Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p.101) escrevem:

Sabe-se que são consideráveis as deficiências do professorado em relação ao aprender a pensar, de modo que eles próprios necessitam dominar estratégias de pensar e de pensar sobre o próprio pensar [...] Parece claro que às inovações introduzidas no ensino das crianças e jovens correspondam mudanças na formação inicial e continuada de professores. Todavia, tanto em relação à formação das crianças e jovens quanto à formação de professores, importa não apenas buscar os meios pedagógico-didáticos de melhorar e potencializar a aprendizagem pelas competências do pensar, mas também de ganhar elementos conceituais para a apropriação crítica da realidade. É preciso associar o movimento do ensino do pensar aos processos da reflexão dialética de cunho crítico, a crítica como forma lógico-epistemológica. Pensar é mais do que explicar, e para isso as escolas e as instituições formadoras de professores precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas de pensamento, elementos conceituais, que lhes permitam, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, colocar-se ante a realidade, apropriar-se do momento histórico para pensar historicamente essa realidade e reagir a ela.

O desenvolvimento de estratégias precisa estar vinculado aos atendimentos, pois é com o exercício da função que se aprende como colocar em prática os conhecimentos, respeitando a individualidade de cada uma das pessoas, buscando atitudes e situações reais e contextualizadas que viabilizem o ensino e a aprendizagem.

A “Formação com os Bolsistas e Voluntários” ocorreu no dia 13/11/2018 e foi iniciada com a promoção de uma discussão acerca das políticas públicas e legislações vigentes que sustentam a realidade educacional da pessoa com deficiência. Posteriormente os trabalhos foram direcionados para a discussão sobre o papel da Geografia como ciência escolar, tornando possível pensar um conjunto de ferramentas e práticas que poderiam auxiliar para a promoção de um ensino comprometido com o contexto social e que almeje atingir as prerrogativas do ensino/aprendizagem e do desenvolvimento educacional de EPAEE. Essa atividade

aconteceu em forma de apresentação oral e de debates e foi finalizada com a apropriação de um modelo de plano de aula que teria por objetivo nortear atividades, atendimentos e aulas, isto é, no desenvolvimento de um modelo que pudesse dar conta dos objetivos estabelecidos previamente.

O quadro 2 sintetiza essa proposta de modelo de Plano de Aula, uma sugestão que prevê necessariamente uma postura didática mais comprometida com interesses coletivos para a promoção de práticas inclusivas. Destaca-se que nesta proposta não adianta a utilização de um plano sem submeter todo processo educativo em um fazer que seja contextualizado, construtivista e significativo.

Quadro 2: Plano de Aula

1 - Questionamento ou Problema
2 – Tempo previsto
2 – Público Alvo
3 – Objetivos a serem alcançados
4 – Conteúdos a serem ministrados
5 - Metodologia
6 - Recursos didáticos a serem utilizados
7 – Avaliação
8 – Fundamentação Teórica

Fonte: Elaborado pelo autor

Este plano de aula foi pensado seguindo as ideias do uso de metodologias ativas e ensino por projetos. Segundo esta posição, entende-se a postura didática como um processo, em que o ensino e aprendizagem seguem uma perspectiva social em que é preciso cativar ao longo de todo processo metodológico e didático. Acredita-se que só existe aprendizado com mobilização, reflexão, prática e significação dos conhecimentos, que as metodologias precisam procurar por percursos e ensinamentos traçados em busca de aprendizagem ativa onde o estudante participa, inclusive, com poder decisório para organizar e planejar o processo educacional. Seguindo essas ideias, se faz necessário dar foco em um problema ou questionamento para cativar ou gerar autonomia, analisando cenários

que permitam aos estudantes a compreensão de contextos para a significação dos conhecimentos.

As metodologias ativas são aquelas nas quais o aluno é protagonista central, enquanto os professores são os mediadores ou facilitadores do processo (LOVATO et. al., 2018). O aluno é retirado de uma posição mais cômoda, que apenas recebe informações, para uma em que poderá desenvolver novas competências, se transformando no centro do processo de ensino-aprendizagem (BORGES; ALENCAR, 2014). Exemplos de metodologias ativas são o ensino através de projetos e da solução de problemas (BARBOSA; MOURA, 2013).

A aprendizagem ativa ocorre por meio da interação do aluno com o assunto que está sendo estudado, através da escuta, da fala, de perguntas, discussões, fazendo e ensinando, sendo estimulado a construir conhecimento em oposição a apenas receber de forma passiva (BARBOSA; MOURA, 2013).

Medeiros (2014, p. 323), ao abordar em seu trabalho como o método ativo se constitui na concepção educativa, escreve:

O método envolve a construção de situações de ensino que promovam uma aproximação crítica do aluno com a realidade; a opção por problemas que geram curiosidade e desafio; a disponibilização de recursos para pesquisar problemas e soluções; bem como a identificação de soluções hipotéticas mais adequadas à situação e a aplicação dessas soluções. Além disso, o aluno deve realizar tarefas que requeiram processos mentais complexos, como análise, síntese, dedução, generalização.

As metodologias ativas também podem proporcionar uma interação e integração entre alunos com deficiência no ambiente escolar, melhorando a aprendizagem (TORRES; IRALA, 2007). Camargo (2016) relata que em suas pesquisas na área de educação em ciências para alunos com deficiência visual, a interação e integração com outros alunos em sala de aula pode levar a estes estudantes a possibilidade de conhecer o outro, percebendo suas capacidades, habilidades e limites.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de alunos com deficiência tem sido conduzida no Brasil nos últimos anos sob a perspectiva de promover a inclusão do estudante. Esta pesquisa destacou que tal educação deve ser construída por meio de vários elementos e processos distintos, nos quais a inserção da Geografia pode ser altamente benéfica, oferecendo possibilidades para promover a inclusão por meio de práticas de ensino de Geografia para o estudante e para a formação docente com um viés inclusivo.

Ao permitir que os EPAEE desenvolvam competências, habilidades cognitivas, afetivas e sociais, através de atividades centradas em seus interesses e necessidades, dando-lhes condições de serem incluídos no âmbito educacional e

social, consideramos que o processo de ensino e aprendizagem mediado nas intervenções é relevante e tem um papel fundamental em despertar a curiosidade e interesse dos estudantes, possibilitando a realização de atividades contextualizadas e a construção de conhecimentos geográficos.

A aula de campo se mostra como um importante recurso para a aprendizagem, pois por meio do seu uso associado ao trabalho com projetos, os estudantes sentiram-se mais preparados para exercer sua autonomia na sociedade de forma a explorarem os seus potenciais.

As possibilidades da promoção de práticas inclusivas dentro das demandas do ensino de Geografia, indicam a necessidade de um fazer docente que valorize as necessidades e potencialidades de cada um, sem distinção. A proposta educativa construtivista se sobressai, exaltando a construção coletiva do saber e apoiando-se no contexto social dos indivíduos para propor metodologias e práticas que alcancem os objetivos estabelecidos no tocante ao ensino/aprendizagem.

A formação de professores, ora realizada com bolsista e voluntários, torna-se fundamental para a reflexão e entendimento de possibilidades inclusivas para serem utilizadas em aulas de Geografia, resultando em uma proposta de plano de aula factível, dentro de um contexto construtivista, contextualizado e significativo, indispensável a todo o processo.

Reitera-se que a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para os EPAEE deve ser construída por diversos processos que valorizem as necessidades e potencialidades de estudantes com deficiência. A postura pedagógica necessita valorizar a construção de conhecimentos essenciais para que os estudantes se sintam parte do processo educativo, bem como possam ter uma aprendizagem significativa para toda a sua vida.

REFERÊNCIAS

ALONSO, D. **Os desafios da Educação inclusiva: foco nas redes de apoio**. 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/554/os-desafios-da-educacao-inclusiva-foco-nas-redes-de-apoio>. Acesso em: 28 out. 2017.

ANGUERA, M.T. **Metodologia de la observación en las Ciencias Humanas** (3a ed. ampliada). Madrid: Cátedra, 1985.

ANTÔNIO, R.M. **Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: o desafio do método dialético na didática**. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

ARGENTO, H. **Teoria Construtivista**, 1997. Disponível em: <http://www.robtextto.com/archivo5/teoria_construtivista.htm/>. Acesso em: 08 nov. 2020.

BARBOSA, R.F.; MOURA, D.G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnica do SENAC**, v. 39, n. 2, p. 48-67, 2013.

BARBOSA, M.E.S. A geografia na escola: espaço, tempo e possibilidades. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 7, n. 12, jan./jun., 2016.

BECKER, F. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC**, Brasília, v. 21, n. 83, p. 7-15, abr./jun., 1992.

BLANCK, G. **Vygotsky: o homem e sua causa**. In: MOLL, L. C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas a psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, p. 31-35, 1996.

BORGES, T.S.; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do ensino superior. **Cairu em Revista**, v. 3, n. 4, p. 119-143, 2014.

BRASIL, 1961. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL, 1989. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. **Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde**, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF, 1989.

BRASIL, 1994. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL, 1996. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 08 nov. 2020.

BRASIL, 2008. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf> Acesso em: 09 ago. 2015.

BRASIL, 2009. **Plano de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 09 ago. 2019.

BRASIL, 2015. Presidência da República. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2015.

BRASIL, 2020. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa**,

Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP, p. 124, 2020.

BRUM NETO, H. **Regiões culturais: a construção de identidades culturais no Rio Grande do Sul e sua manifestação na paisagem gaúcha.** Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

CALLAI, H.C. **A Geografia Ensinada: os desafios de uma Educação Geográfica.** In: MORAES, Eliana Marta Barbosa de. Goiânia: NEPEC, 2010

CAMARGO, E.P. **Inclusão e necessidade educacional especial: compreendendo identidade e diferença por meio do ensino de física e da deficiência visual.** São Paulo – SP, Editora Livraria da Física, 2016.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola.** Porto Alegre: Artmed, 2002 (Coleção Inovação Pedagógica).

CARVALHO, R.E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

CASTILHO, R. **Ensino a distância EAD: Interatividade e método,** São Paulo: Atlas, 2011.

CASTRO, F.G. et al. A Methodology for conducting integrative mixed methods research and data analyses. **Journal of Mixed Methods Research.** v. 4, n. 4, p. 342–360, 2010.

CAVALCANTI, L.S. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.

CAVALCANTI, L.S. **Geografia, Escola e Construção do Conhecimento.** Campinas: Editora Papirus, 1998.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, 2000.

COELHO, L.; PISONI, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. **Revista e-Ped.,** v. 2, n. 1, 2012.

COLL, C. **As contribuições da Psicologia para a Educação: Teoria Genética e Aprendizagem Escolar.** In LEITE, L.B. (Org) Piaget e a Escola de Genebra. São Paulo: Editora Cortez, p. 164-197, 1992.

CORRÊA, R.L.; ROSENDAHL, Z. **Paisagem, tempo e cultura.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ. p. 84-91, 1995.

CORREIA, M. A Observação Participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem,** v. 13, n. 2, p. 30-36, 1999.

COSGROVE, D.E; JACKSON, P. **Novos rumos da Geografia Cultural.** In: **Introdução à Geografia Cultural.** CORRÊA, R. L; ROSENDAHL, Z. (Orgs.) Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 224 p, 2003.

CPIDES, 2020. Centro de Promoção para Inclusão Digital, Escolar e Social. **Portal.** Disponível em: < <https://cpides.com.br/portal/>>. Acesso em: 15 out. 2018.

DANSEREAU, P.M. **A terra dos homens e a paisagem interior Belém**. NAEA/UFPA, 1999.

DANTAS, H. **A infância da razão**. São Paulo: Editora Manole, 1990.

DAVIS, C; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

DOURADO, I.C.P.; PRANDINI, R.C.A.R. Henri Wallon: Psicologia e Educação, 2000.

FALCÃO. W.; PEREIRA. W. **A aula de campo na formação crítico/cidadão do aluno: uma alternativa para o ensino de Geografia**. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia – ENPEG, 10, Porto Alegre, 2009.

FERRARA, L.A. **O olhar periférico**. São Paulo: EDUSP, 1993.

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

FREIRE, P. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1993.

GEERTZ, C. “Ethos, Visão de mundo, e a análise de símbolos sagrados”. In: **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.

GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **O Papel do diretor escolar e a organização do trabalho pedagógico: documentos norteadores da escola**. Unidade 1 – Conhecendo o Projeto Político-Pedagógico. 2018.

HORNBY, G. **Inclusive special education: development of a new theory for the education on children with special educational needs and disabilities**, 2015. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1467-8578.12101>>. Acesso em 10 nov. 2020.

INEP, 2019a. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2019**. Disponível em: <www.edudatabrasil.inep.gov.br>. Acesso em 10 nov. 2020

INEP, 2019b. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados do Censo Escolar Inep/MEC, 2008 a 2019**. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados>>. Acesso em 10 nov. 2020.

JUNQUEIRA, P. **Henri Wallon / Helene Gratiot-Alfandéry**, tradução e organização: Patrícia Junqueira – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, p. 134, 2010. (Coleção Educadores).

KAERCHER, N.A. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático. In. CASTROGIOVANNI, A. C. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre, p. 138-142, 2003.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa: Ação Educativa**, 2009, v. 41, n. 144, set. / dez., 2011. (Coleção Em Questão, n. 6).

LIMA, L.O. **Treinamento em dinâmica de grupo**. Petrópolis: Vozes, 1973.

LIMA, V.B; ASSIS, L.F. Mapeando alguns roteiros de trabalho de campo em Sobral (CE): uma contribuição ao ensino de Geografia. **Revista da Casa de Geografia de Sobral**. Sobral, v. 6/7, n. 1, 2004/2005.

LOPES, F.J. **Teorias da aprendizagem construtivistas: uma proposta de ensino utilizando ambientes virtuais de ensino aprendizagem para propor uma abordagem construtivista no ensino presencial**. Dissertação (Mestrado em Cognição em Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica PUC – SP, São Paulo, 2013.

LOVATO, F.L. et al. Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 20, n. 2, p. 154-171, mar. / abr., 2018.

LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

MAHONEY, A.A. **Introdução**. In: **Henri Wallon – Psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2000.

MAHONEY, A.A.; ALMEIDA, L.R. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 20, p. 11-30, 2005.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MANTOAN, M.T.E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon. SENAC, 1997.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARCOS, V. **Trabalho de Campo em Geografia: Reflexões sobre uma Experiência de Pesquisa Participante**. IN: Boletim Paulista de Geografia. São Paulo: AGB, n. 84, p. 105 – 136, 2006.

MARTINEZ, A.; LEME, R.C. **O trabalho de campo como metodologia de ensino de geografia. O estudo de caso da Vila Malvina – Guaíra/PR**, 2008.

MARTINS, J.S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MAXIMIANO, L.A. Considerações sobre o conceito de paisagem. **R. RA E GA.**, Curitiba, n. 8, p. 83-91, 2004.

MAZIN, G. **Estágios do desenvolvimento para Henri Wallon**, 2017. Disponível em: <<https://psicoeduca.com.br>>. Acesso em: 06 nov. 2020.

MEC, 2020. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12598:publicações>>. Acesso em: 23 set 2017.

MEDEIROS, A. **Docência na socioeducação**. Brasília: Universidade de Brasília, Campus Planaltina, 2014.

MENDES, E.G. et al. **Formação de professores na perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação**. In: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara - SP: Junqueira & Martins, 2010.

MELO, G.N. Formação inicial de professores para educação básica: uma (re) visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, jan./ mar., 2000.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33° ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOLINUEVO, B. et al. Participation in Extracurricular Activities and Emotional and Behavioral Adjustment in Middle Childhood in Spanish Boys and Girls. **Journal on Community Psychology**, v. 38, n. 7, p. 842-857, 2010.

MOLON, S.I. **A questão da subjetividade e da constituição do sujeito nas reflexões de Vygotsky**. Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

MOREIRA, M.A. O que é afinal aprendizagem significativa? **Qurrriculum**, La Laguna, Espanha, 2012.

NIEMANN, F.A.; BRANDOLI, F. **Jean Piaget: um aporte teórico para o construtivismo e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa e Matemática**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – IX ANPED SUL, 2012.

NUNEZ, I.B. **Vygotsky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos**. Brasília: Liber Livro, 2009.

O GLOBO, 2018. **Censo Escolar de 2017**. Caderno Sociedade, 31/01/2018. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/censo-escolar-2017-cai-numero-de-matriculas-na-educacao-basica-22347576>>. Acesso em: 15/10/2018.

OLIVA, J.T. **Ensino de Geografia: um retrato desnecessário**. In: CARLOS, A. F. A. (Org.). **A Geografia na sala de aula**. 8ª Ed. São Paulo: Contexto, p. 34 – 49, 2006.

OLIVEIRA, L.; MACHADO, L.M.C.P. **3º Encontro Interdisciplinar sobre o estudo da paisagem**. Rio Claro: UNESP, 1998. v.1. 154 p. (Cadernos Paisagem/Paisagens).

- OLIVEIRA, R.C. **O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever**, 1998.
- OLIVEIRA, Z.M.R. **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2010.
- OSTERMANN, F.; CAVALCANTI, C.J.H. **Teorias de Aprendizagem**, Biblioteca Central da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.
- PÁDUA, G.L.D. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV**, n. 2, p. 22-35, 2009.
- PASSINI, E.Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S.T. (org.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.
- PASSOS, J.S. **O ensino de Geografia no ensino fundamental II: uma observação da didática de Geografia no 6º ano da escola Ana Maria do Couto em Cuiabá-MT**. In: Anais do VII CBG, 2014.
- PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Tradução de Os Pensadores. Abril Cultural, 1970.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- PIAGET, J. **Como se desarrolla la mente del niño**. In: **PIAGET, Jean et alii. Los años postergados: la primera infancia**. Paris: UNICEF, 1975.
- PIMENTA, S.G. **Formação de professores: Identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTEL, C.S. **Aprender a ensinar: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em geografia**. Tese Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.
- PONTUSCHKA, N.N. **O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes**. In: VESENTINI, J. W. **O ensino de geografia no século XXI**. Campinas, SP: Papirus, p. 249-288, 2004.
- PONTUSCHKA, N.N.; PAGANELLI, T.I.; CACETE, N.H. **Para ensinar e aprender Geografia**, 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2009. - (Coleção docência em formação. (Série Ensino Fundamental).
- PRODANOV, C.C.; FREITAS, E.C. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico] métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- QUEIROZ, D.T. et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **R. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 276-283, abr./ jun., 2007.

RIBEIRO, R.W. **Paisagem Cultural e Patrimônio**. Série Documentação e Pesquisa do IPHAN. Rio de Janeiro, IPHAN, 2007.

RICHARDSON, R.J. et al. **Pesquisa social: Métodos e Técnicas**. Ed. rev. e amp. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, N.C. **Ensino colaborativo e desenvolvimento da abordagem construcionista contextualizada e significativa na perspectiva da inclusão**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente, São Paulo, 2016.

RODRIGUES, D. **Saiba o que é o projeto político-pedagógico (PPP)**. Disponível em: <www.proesc.com/blog/projeto-politico-pedagogico-ppp/>. Acesso em: 09 nov. 2020.

SANDEVILLE, E. Paisagens e métodos. Algumas contribuições para a elaboração de roteiros de estudo da paisagem intraurbana. **Revista eletrônica da área Paisagem e Ambiente USP**, 2004.

SAUER, C.O. Geografia Cultural. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Org.). **Introdução à Geografia Cultural**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, Cap. 02, p. 19-27, 2003.

SCHLUNZEN, E. T. M. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**, São Paulo, 2000.

SHERNOFF, D.J. Engagement in After School Programs as a Predictor of Social Competence and Academic Performance. **American Journal of Community Psychology**, v. 45, n. 3-4, p. 325-337, 2010.

SILVA, G.R. **O ensino de geografia na educação básica: os desafios do fazer geográfico no mundo contemporâneo**. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo – USP, 2010.

SILVA, J.A.P. et al. **A utilização do bingo da industrialização e urbanização brasileira: uma proposta do Projeto Pibid Geografia UENP**. Artigo publicado no I Simpósio de Geografia "Novos Rumos para os Estudos Geográficos" e IX Semana de Geografia. UENP, Cornélio Procópio, 2013.

SOUTO, M.T. **Educação inclusiva no Brasil. Contexto histórico e contemporaneidade**. Trabalho de Conclusão (Graduação em Licenciatura Plena em Química) – Universidade Estadual de Paraíba, Campina Grande - PB, 2014.

SPOSATI, A. Exclusão social abaixo da linha do equador. In: VERAS, M.P.B.; SPOSATI, A.; KOWARICK, L. **Por uma sociologia da exclusão social: o debate com Serge Paugam**. São Paulo: EDUC, p. 128-133, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis - RJ, 2012.

TARTUCE, T.J.A. **Métodos de pesquisa**. Fortaleza - CE: UNICE, 2006.

TEIXEIRA, H. **Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget**, 2015. Disponível em: <www.helioteixeira.org/ciencias-da-aprendizagem/teoria-do-desenvolvimento-cognitivo-de-jean-piaget/>. Acesso em: 07 nov. 2020.

TORRES, P.L.; IRALA, E.A.F. **Aprendizagem colaborativa**. In: TORRES, P. L. (Org). **Algumas vias para entreter o pensar e agir**. Curitiba – PR, SENAR, 2007.

TRZASKOS, L.A.; BAUM, J.; TROBIA, G. **Paisagem natural e cultural: possibilidades de desenvolvimento turístico na Colônia Sutil em Ponta Grossa – PR**. In: VII ENPPEX, 2011.

UNESCO, 1994. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**, 1994. Disponível em <<http://unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 09 jul.2018

VALENTE, J.A. **Formação de Professores: Diferentes Abordagens Pedagógicas**. In: J. A. Valente (org.) O computador na Sociedade do Conhecimento. Campinas, SP: UNICAMP-NIED, 1999.

VASCONCELLOS, C.S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 24 ed. São Paulo: Libertad, 2014.

VOIGT, E. **Paisagem e diversidade cultural: as identidades culturais das distintas etnias em Santa Maria - RS**. Dissertação (Mestrado em Geografia e Geociências) – Universidade Federal de Santa Maria – RS, 2013.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L.S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, p. 103-117, 1988.

WALLON, H. **Do acto ao pensamento**. Lisboa: Moraes, 1979.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WHYTE, W.F. **Sociedade de esquina: a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada**. Trad. Maria Lúcia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ANEXOS

Todas as imagens e fotografias constantes dos anexos foram devidamente autorizadas pelo CPIDES e pelos responsáveis dos alunos para sua publicação exclusiva neste trabalho.

Anexo 1. CPIDES: Estrutura e Espaço Físico.

Figura A1a. Logomarca



Fonte: Acervo CPIDES (2018).

Figura A1b. Entrada principal do CPIDES



Acervo
(2018).

Fonte:
CPIDES

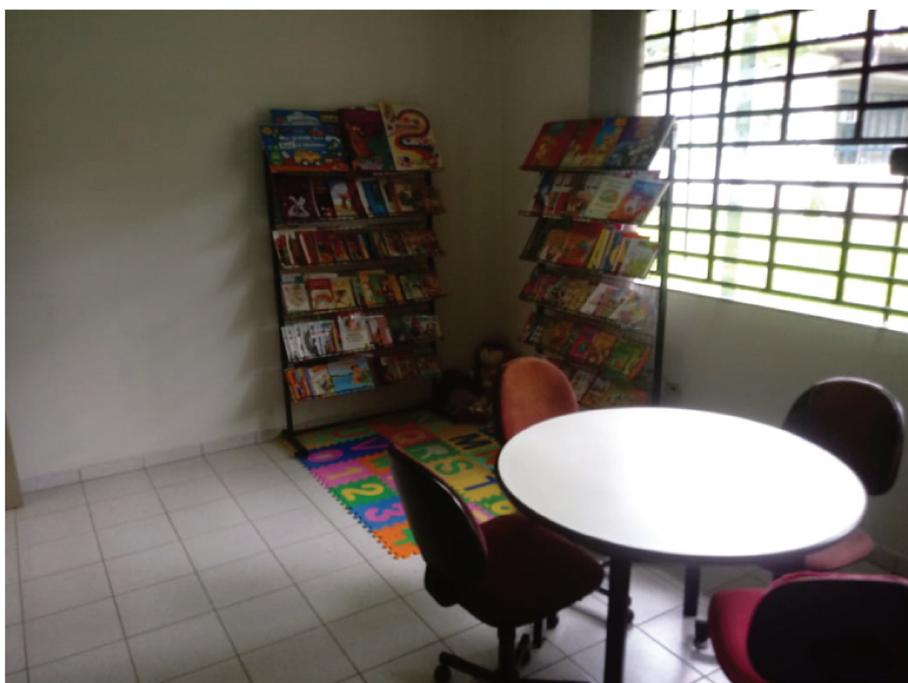
A1c. Área externa.

Figura



Fonte: Acervo CPIDES (2018).

Figura A1d. Biblioteca.



Fonte: Acervo CPIDES (2018).

Figura A1e. Biblioteca.



Fonte: Acervo CPIDES (2018).

Figura A1f. Sala de recursos funcionais.



Fonte: Acervo CPIDES (2018).

Figura A1g. Saguão principal do CPIDES.



Fonte: Acervo CPIDES (2018).

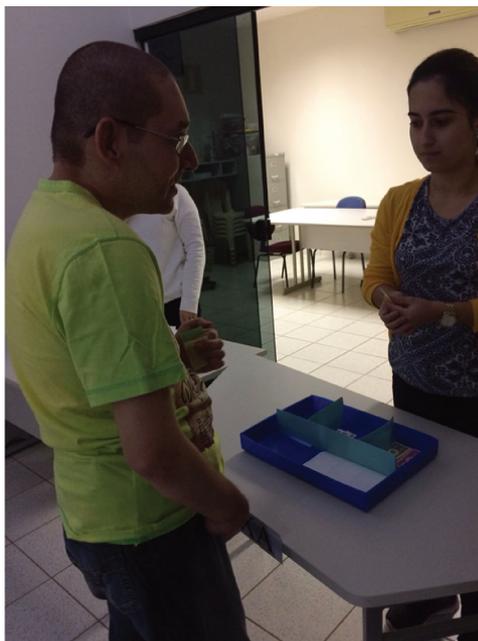
Figura A1h. Laboratório de informática.



Fonte: Acervo CPIDES (2018).

Anexo 2. Atividades de confraternização do CPIDES: Cinema com o filme “O touro Ferdinando”.

Figura A2a. Compra do ingresso.



Fonte: Acervo CPIDES (2018).

Figura A2b. Entrega do ingresso e acesso à sala de projeção.



Fonte: Acervo CPIDES (2018).

Figura A2c. A projeção do filme.



Fonte: Acervo CPIDES (2018).

Anexo 3. Atividades de confraternização do CPIDES: Festa do Peão.

Figura A3a. Logomarca da Festa do Peão.



Fonte: Elaborado pelos Bolsistas do CPIDES (2018).

Figura A3b. Convite da Festa do Peão.



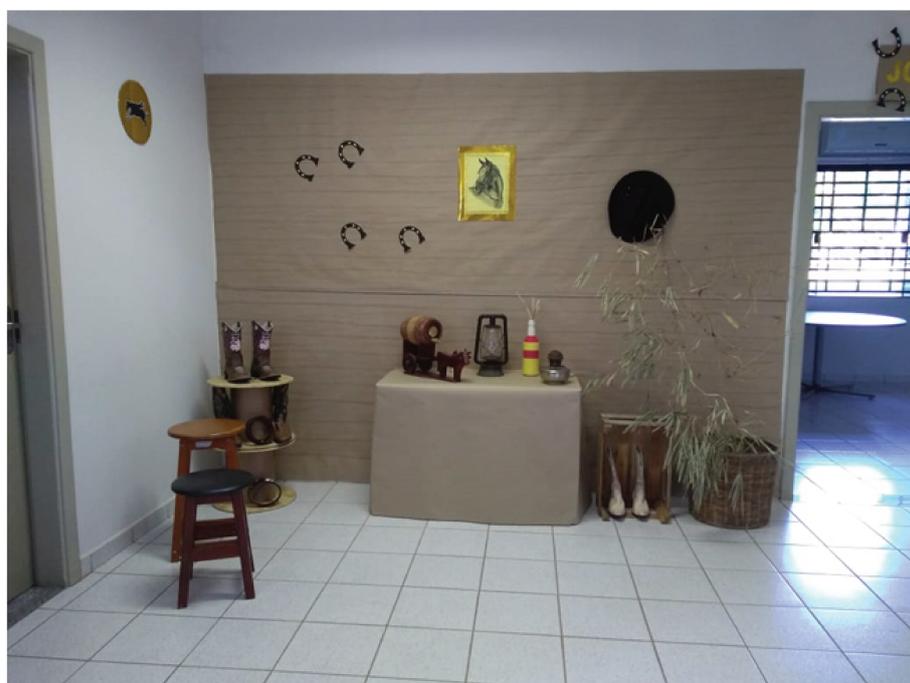
Fonte: Elaborado pelos Bolsistas do CPIDES (2018).

Figura A3c. Entrada da Festa do Peão.



Fonte: Acervo CPIDES (2018).

Figura A3d. Decoração do espaço interno para a Festa do Peão.



Fonte: Acervo CPIDES (2018).

Figura A3e. Área de recepção dos convidados da Festa do Peão.



Fonte: Acervo CPIDES (2018).

Figura A3f. Mesa de quitutes da Festa do Peão.



Fonte: Acervo CPIDES (2018).

Figura A3g. A chegada dos convidados para a Festa do Peão.



Fonte: Acervo CPIDES (2018).

Figura A3h. Interação entre pais e colaboradores do CPIDES na Festa do Peão.



Fonte: Acervo CPIDES (2018).

Figura A3i. O local mais concorrido da Festa do Peão.



Fonte: Acervo CPIDES (2018).

Figura A3j. Visão geral da Festa do Peão.



Fonte: Acervo CPIDES (2018).

Figura A3k. A mesa de quitutes ao final da Festa do Peão.



Fonte: Acervo CPIDES (2018).

Anexo 4. Atividade coletiva “Aula de Geografia Inclusiva”.

Figura A4a. Convite da “Aula de Geografia Inclusiva”.



Fonte: Elaborado pelo autor

Figura A4b. Caminhada externa nas proximidades do CPIDES.



Fonte: Acervo CPIDES (2018).

Figura A4c. Reconhecimento do espaço e do lugar.



Fonte: Acervo CPIDES (2018).

Figura A4d. Roda de conversa que oportunizou a análise da paisagem.



Fonte: Acervo CPIDES (2018).

Figura A4e. Momento em que os alunos voltaram a sala de aula e desenharam sobre o que vivenciaram no ambiente externo



Fonte: Acervo CPIDES (2018).

Figura A4f. Empenho de uma das alunas em expressar a sua experiência vivenciada no ambiente externo.



Fonte: Acervo CPIDES (2018).

Figura A4g. Momento de confraternização ao final da “Aula de Geografia Inclusiva”



Fonte: Acervo CPIDES (2018).