

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA

TATIANA RONCADOR VICENTE

O Ensino de Geografia no Contexto da Inclusão Educacional

São Paulo
2015

TATIANA RONCADOR VICENTE

O Ensino de Geografia no Contexto da Inclusão Educacional

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Eliza Miranda.

São Paulo
2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Ve Vicente, Tatiana
O Ensino de Geografia no Contexto da Inclusão
Educativa / Tatiana Vicente ; orientador Maria
Eliza Miranda. - São Paulo, 2015.
117 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Geografia. Área de
concentração: Geografia Humana.

1. Ensino De Geografia. 2. Inclusão Educativa.
I. Miranda, Maria Eliza, orient. II. Título.

VICENTE, Tatiana Roncador. **O Ensino de Geografia no Contexto da Inclusão Educacional.** Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.^a. **Maria Eliza Miranda (orientadora)** Instituição: FFLCH-USP.

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof.Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Aos meus queridos pais, amigos, professores e alunos
com quem tenho o privilégio de compartilhar
o cotidiano das aprendizagens .

AGRADECIMENTOS

Aos meus orientadores da educação e da vida;
À Profª. Drª. Maria Eliza Miranda e toda a sua família
por ter compreendido e colaborado com
minhas questões da ciência e nas minhas angustias da vida.
Aos meus pais por me atenderem nas madrugadas e pela ajuda mesmo que a
milhares de quilômetros de distância.
Aos meus amigos Giovanni, Márcia, Glaucia pelas conversas.
Ao colega de pós-graduação Francis
pelas conversas teóricas e risadas do mundo.
Aos colegas de Graduação que trabalham com a professora por tratarem e
fornecerem os dados que fizeram parte deste trabalho.

Resumo

VICENTE, T. R. **O Ensino de Geografia no Contexto da Inclusão Educacional**. 2015. 117 f. Tese (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2015.

Este trabalho levanta questionamentos acerca do ensino de Geografia no contexto da Inclusão Educacional no Brasil. Também caracteriza este contexto a partir da percepção de professores de Geografia sobre a realidade da Inclusão na escola pública de São Paulo, identificando os problemas que estas enfrentam para realizar a Educação Inclusiva. A caracterização do contexto estudado também considera aspectos jurídicos além dos aspectos pedagógicos verificando até que ponto os primeiros circulam na esfera educacional e as suas implicações. Apresenta um estudo de caso de situação educacional inclusiva e suas implicações para os efeitos da Inclusão Escolar para os alunos envolvidos. Examina também as questões de dificuldades de aprendizagem, sua natureza e suas implicações para a Educação Inclusiva. Expõe apontamentos para repensar o ensino de Geografia no contexto atual da Educação Inclusiva. A metodologia da pesquisa se desenvolveu com estudos bibliográficos, aplicação de questionários, entrevistas no formato roda de conversa, sendo as últimas técnicas citadas registradas em áudio e vídeo. Como resultado do trabalho realizado constatou-se a distância que há entre a formação de professores de Geografia para a Educação Inclusiva, a necessidade de repensar o modelo pedagógico de divisão do conhecimento sem resolução de problemas e interdisciplinaridade que não tem conseguido promover o desenvolvimento das altas funções intelectuais que envolvem a leitura e a escrita de alunos de Inclusão. Mas, mesmo com todos os problemas apontados e analisados há uma tendência de expansão da educação Inclusiva no ambiente educacional geral.

Palavras- chave: Geografia; Ensino; Dificuldades de Aprendizagem; Necessidades Intelectuais Especiais; Inclusão; Direito à Educação.

Abstract

VICENTE, T. R. The Geography Teaching in Educational Inclusion Context. 2015. 117 f. Tese (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2015.

This work raises questions about geography education in the context of Educational Inclusion in Brazil. Also features this context from the perception of Geography teachers on the reality of inclusion in public school in São Paulo, identifying the problems they face to achieve inclusive education. The characterization of the studied context also considers legal aspects beyond the pedagogical aspects extent to which the first circulating in the educational sphere and its implications. It presents a case study of inclusive educational situation and its implications for the effects of school inclusion for students involved. It examines the issues of learning disabilities, their nature and their implications for Inclusive Education. Exposes notes to rethink the geography teaching in the current context of Inclusive Education. The research methodology was developed with bibliographical studies, questionnaires, interviews in conversation wheel format, with the latest techniques mentioned recorded audio and video. As a result of work done found the distance that exists between the formation of Geography Teachers for Inclusive Education, the need to rethink the pedagogical model of knowledge sharing unresolved issues and interdisciplinarity that has been unable to promote the development of high intellectual functions that involve reading and writing Inclusion of students. But even with all the problems identified and analyzed there is a tendency to expand inclusive education in the general education environment.

Keywords: Geography; Education; Learning Disabilities; Intellectuals Special Needs; Inclusion; Right to Education.

Lista de abreviaturas

DPAC- Distúrbio do Processamento Auditivo Central

EAM – Experiência da Aprendizagem Mediada

MCE – Modificabilidade Cognitiva Estrutural

MLE – Mediated Learning Experience

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

ONU – Organização das Nações Unidas

SNC – Sistema Nervoso Central

TANVI – Transtorno auditivo não verbal

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

Índice de figuras

Figura 1. População Mundial – teorias demográficas e migrações 1a.	71
Figura 2. População Mundial – teorias demográficas e migrações 2a.	72
Figura 3. População Mundial – teorias demográficas e migrações 1a.	73
Figura 4. População Mundial – teorias demográficas e migrações 2b.	74
Figura 5. População Mundial – teorias demográficas e migrações 3a.	75
Figura 6. População Mundial – teorias demográficas e migrações 3b.	76
Figura 7. Transportes e a globalização 1a.	78
Figura 8. Transportes e a globalização 2a.	79
Figura 9. Transportes e a globalização 3a.	80
Figura 10. Transportes e a globalização 4a.	81
Figura 11. Transportes e a globalização 5a.	82
Figura 12. Transportes e a globalização 6a.	83
Figura 13. Transportes e a globalização 7a.	84
Figura 14. Transportes e a globalização 8a.	85
Figura 15. Transportes e a globalização 9a.	86
Figura 16. Transportes e a globalização 10a.	87
Figura 17. Transportes e a globalização 11a.	88
Figura 18. Transportes e a globalização 12a.	89
Figura 19. Transportes e a globalização 1b.	90
Figura 20. Transportes e a globalização 2b.	91
Figura 21. Transportes e a globalização 3b.	92
Figura 22. Transportes e a globalização 4b.	93

Índice dos gráficos

Gráfico 1. Número de matrículas de necessidades educacionais especiais em escolas convencionais (Inclusão) e em escolas especializadas no período de 1998-2010. (FNDE/MEC)	22
Gráfico 2. Função docente. INEP 2013.....	31
Gráfico 3. Professores na educação especial 2002 a 2006.	34
Gráfico 4. Conhecimento das leis de Inclusão pelo.....	37
Gráfico 5. Necessidades Educacionais Especiais identificadas pelo Professor de Geografia.	38
Gráfico 6. Distribuição dos alunos de inclusão no EF por série/ano segundo o professor de Geografia.	39
Gráfico 7. Distribuição dos alunos de inclusão por série/ano no EM segundo o professor de Geografia.	39

Índice de quadros

Quadro 1. Competências e habilidades para a Geografia no Ensino Médio	101
---	-----

Índice de tabelas

Tabela 1 número de cursos de ensino superior no Brasil. Fonte: INEP 2012	32
Tabela 2. Ingressos e concluintes do ensino superior no Brasil. Fonte: Inepdata, censo 2012.....	32
Tabela 3 Inclusão na formação.....	36
Tabela 4 Especialização em Inclusão	36
Tabela 5 Formação adequada a inclusão	36
Tabela 6. Número de alunos de inclusão.....	37
Tabela 7. Relação de professores – turmas-alunos com D.A	45

Sumário

APRESENTAÇÃO	13
Capítulo I – A Emergência do Contexto da Inclusão Educacional	20
1.1 A Formação de Professores no Brasil e a Inclusão Escolar	29
1.2 A Inclusão Escolar sob a ótica de Professores de Geografia.....	34
Capítulo II – Necessidades Educacionais Especiais ou Dificuldades de Aprendizagem?	44
2.1 A visão do professor sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem.....	46
2.2 Das dificuldades de aprendizagem às necessidades educacionais especiais	61
Capítulo III – Apresentação de um caso de situação educacional inclusiva.	66
Considerações Finais - Apontamentos para repensar o ensino de Geografia no contexto atual da Educação Inclusiva.	95
Referências bibliográficas	111

APRESENTAÇÃO

A experiência como professora de geografia com alunos de inclusão levou-nos a constatar que o ensino de geografia como é hoje não facilita e até dificulta o processo de inclusão educacional. Na busca por encontrar novos meios para que todos os alunos aprendam, deparamo-nos com um problema maior, que é o dos limites impostos pela própria Instituição Escolar para uma educação efetiva de indivíduos com necessidades intelectuais especiais, isto é, com desenvolvimento atípico constituído por uma história de aprendizagem com prejuízos sociais e ou acadêmicos.

Este projeto foi desenvolvido a partir da perspectiva que considera que todos os indivíduos podem se desenvolver independente de herança genética, condição emocional ou social. E, que a instituição escolar se constitui no aparato moderno mais permanente no mundo contemporâneo, ainda que sob influências políticas, econômicas e culturais dos poderes da sociedade, exerce um papel fundamental para que todos possam aprender o conhecimento social e historicamente produzido pela humanidade. Portanto, reconhecemos a escola também com a finalidade de transmissão cultural.

A Geografia compreende conhecimentos e estratégias que estão presentes em todas as esferas da vida em sociedade. Por muitos anos tratada na escola principalmente como a memorização de nomes de rios, países, capitais, ao contrário é capaz de oferecer aos indivíduos a oportunidade de conhecer e agir sobre o *seu* espaço, mas acima de tudo pode possibilitar o *fazer* cultura. A Geografia apoia a construção de uma visão de mundo e contribui para outras possibilidades como a formação dos sujeitos sociais e políticos.

Pensar a escola para todos, requer a reformulação dos objetivos educacionais, requer repensar a formação de professores no sentido de sua autonomia para que possa determinar como deve ser ensinada a geografia, considerando a escola como uma instituição viva, sujeita as influências diversas e como indutora de práticas sociais de tipo novo.

São inegáveis os avanços democráticos da sociedade atual na maioria dos países e com eles o aumento da participação das pessoas e a reformulação das concepções de

“normalidade”, que vão resignificando os lugares, criando novas necessidades, novas formas de fazer-se e interagir socialmente.

Sabemos que a primeira etapa da Inclusão já se estabeleceu com a aproximação e convivência social de sujeitos com ou sem necessidades intelectuais especiais cuja visibilidade se amplia cada vez mais. É necessário, entretanto, conhecer as condições atuais do ensino de Geografia para avançar no sentido do direito que garanta a apropriação do que se convencionou chamar de ‘alta cultura’ com enfoque na leitura e na escrita. Assim, compartilhamos o princípio defendido na *Convenção de Guatemala*, que supõe a construção de uma *sociedade inclusiva*.

Este trabalho, porém, se orienta por algumas questões que podem interessar para a formação da sociedade inclusiva, tais como: as práticas pedagógicas do ensino de Geografia e a importância do ensino de Geografia como transmissão cultural na sociedade; a contribuição deste ensino ao desenvolvimento de funções intelectuais de crianças e adolescentes; a aprendizagem de Geografia na formação de cidadania; o currículo de Geografia para a inclusão de indivíduos e a superação de prejuízos sociais e acadêmicos decorrentes de vivências e necessidades intelectuais especiais; e, a formação social que valoriza a diversidade e a diferença na sociedade, expandindo o contexto da inclusão pela educação escolar.

INTRODUÇÃO

A experiência de 20 anos da política pública de inclusão no Brasil nos mostra que apesar dos avanços sociais quanto às mudanças das concepções de “normalidade”, da redução do preconceito, do incremento de novas políticas públicas, ainda estamos longe de alcançar uma escola inclusiva que almeje o desenvolvimento da capacidade de todos, que entenda a educação como acesso aos conhecimentos da humanidade e ao exercício político dos sujeitos sociais.

A inclusão nas diferentes estruturas da sociedade de pessoas tidas como deficientes tem sido debatida desde o século XIX, mas a introdução de políticas que visam atender a esse público aparece somente na década de 70 e se difundem e se especializam já em meados de 90 com os acordos internacionais. É então que no Brasil a inclusão na escola se torna um grande tema abordado por especialistas da educação, pelo governo, pelas instituições de atendimento de deficientes e pelos pais de alunos. No entanto, ainda faltam no país estudos para discutir a aprendizagem desses alunos nas disciplinas escolares que resultem em métodos efetivos para as práticas docentes.

A discussão mais comum é a de que a inclusão de indivíduos considerados com ‘necessidades especiais’ na escola é um direito à educação e pode trazer benefícios de ordem social, além de contribuir para o desenvolvimento intelectual dos mesmos. Essa posição, no entanto, não é suficiente para justificar o papel da escola, que extrapola o da sociabilidade.

A instituição do sistema de inclusão torna necessário repensar o sistema escolar tradicional. Alain TOURRAINE, em entrevista para o programa Roda Viva, da TV Cultura da Fundação Padre Anchieta de São Paulo, em 2002, nos atenta para o papel que a escola atual tem na sociedade, onde conforme se populariza o ensino e aumentam as insatisfações sociais, a escola ganha maior expectativa familiar e do meio social para contornar e enfrentar a situação, quando, na verdade, está forjando indivíduos que mantêm o modo de pensar hegemônico da sociedade.

Para além de uma política de sociabilidade, pensamos a inclusão escolar também como uma oportunidade de desenvolver o potencial intelectual de todos os alunos,

independente dos quadros fisiológicos, emocionais, etc. que apresentam. Edgar Morin identifica a “*contribuição chave*” de PIAGET no fato deste conceber o caráter transdisciplinar do “*círculo das ciências*” em que “*as relações entre as ciências são visualizadas de um ponto de vista não reducionista e recursivo*”. O próprio PIAGET em sua epistemologia genética admite que o conhecimento se enraizando no organismo, modifica-o na medida em que é modificado por ele (PIAGET, 1975). Assim, a inclusão escolar ganha um fundamento na própria formação do indivíduo no seu esforço de aprender, isto é, de conhecer o conhecimento.

Para verificar a concepção da complexidade do problema no ensino de geografia, realizamos um estudo de caso a fim de situar o ensino de geografia para alunos com necessidades educacionais especiais em situações de aula propostas com base no currículo da escola para o ensino fundamental II e médio na cidade de São Paulo entre os anos de 2013 e 2014.

A pergunta que introduziu esse trabalho foi a seguinte: o ensino de geografia pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo e para a autonomia do aluno de inclusão?

O objetivo inicial era desenvolver materiais que potencializem o desenvolvimento de crianças na aprendizagem de geografia, enquanto os objetivos específicos buscavam entender a concepção da escola como lugar para aquisição de conceitos científicos e estimular funções intelectuais e/ou cognitivas subjacentes aos processos de aprendizagem de geografia.

A hipótese com que trabalhávamos era a de que o ensino de geografia não comporta mais se estruturar num currículo baseado apenas em conteúdos, mas também em teorias e métodos que auxiliem professores, em geral, a compreender como funciona a aprendizagem para que a Geografia contribua para a formação de indivíduos que aprendam a pensar e resolver problemas, os seus problemas. Não é a autonomia um dos ideais dos indivíduos livres na Modernidade?

Ao longo do desenvolvimento do trabalho, percebemos, no entanto que o ensino de geografia como vem sendo realizado não é suficiente também para garantir o

aprendizado dos alunos com necessidades educativas especiais mesmo que a escola tenha promovido a política de inclusão. Sem querer abandonar as ideias que nos levaram a esse projeto, ou sem querer parecer pessimista frente às conquistas democráticas da sociedade, iremos colocar a hipótese inicial em suspensão a fim de nos aprofundarmos nos elementos que viabilizam ou atrapalham o processo inclusivo na escola.

Consideramos como obstáculos para a inclusão, aquelas características da escola que são contraditórias e dificultam a execução das políticas públicas, assim como questões da ciência geográfica e do ensino de geografia sobre os métodos utilizados que resultam numa prática conteudista e reprodutivista.

A concepção teórica deste trabalho foi formada, então, pelo diálogo entre dois campos: a Educação e a Geografia. A discussão que enfatizamos com respeito ao primeiro campo é o das transformações políticas e econômicas dos Estados Nacionais e seus efeitos na inclusão das “minorias” na educação, pois surgiram como entrave para todas as práticas analisadas. Para tal levou-se em conta o pensamento de autores como Bernard CHARLOT, Ernesto LACLAU, Alain TOURAINE e Manuel CASTELLS. Com relação ao segundo campo, o que nos interessa é analisar as limitações do ensino de geografia atual no processo de aprendizagem e pensar a possibilidade do ensino de geografia se renovar de fato.

As concepções de ciência que sustentam esse trabalho consideram as reflexões de WOLFF quando afirma que ciência é

“... todo processo de conhecimento de uma área que se empenhe em descrever e explicar os fenômenos confrontando seus conceitos e teorias com a experiência, por meio de métodos transmissíveis”.(2012)

Também PIAGET colabora com nossa reflexão quando afirma que

“A ciência começa,..., logo que concordamos em delimitar um problema de maneira a subordinar a sua solução a averiguações acessíveis a todos e verificáveis por todos, dissociando-os das questões de valorações ou de convicções”. (1975)

Também THOMAS KUHN colabora quando afirma sobre a neutralidade científica:

“Nenhuma linguagem limitada desse modo a relatar um mundo plenamente conhecido de antemão pode produzir meras informações neutras e objetivas sobre “o dado”. A investigação filosófica não forneceu sequer uma pista do que poderia ser uma linguagem capaz de realizar tal tarefa.” (2013)

De forma geral, a metodologia adotada foi o confronto das condições de ensino com os resultados da aprendizagem de geografia pelos alunos de inclusão apoiados no esforço de fazê-los aprender num contexto organizado de modo tradicional como é o da escola. Também quisemos ouvir outros professores com questionários e entrevistas num formato de roda de conversas livres como convém a toda reflexão sobre a prática docente. Aqui, buscamos nos descentrar e ampliar a visão do problema “ouvindo os outros” que trabalham no mesmo contexto da emergência da educação inclusiva: professores de Geografia que aceitaram participar desta pesquisa.

Este trabalho está organizado em três Capítulos e Considerações Finais.

No Capítulo I analisamos o ensino de Geografia no contexto de emergência da Educação Inclusiva na educação brasileira a partir das orientações formuladas nas esferas políticas internacionais e nacionais e como se aplicam na realidade brasileira. Já neste capítulo também trabalhamos com informações a partir de um questionário que 16 professores de Geografia aceitaram responder sobre educação Inclusiva.

O Capítulo II investigou como professores de Geografia pensam as questões de dificuldades de aprendizagem e sua correlação com a educação inclusiva. Problemas velhos colocaram-se de modo novo.

O Capítulo III é a apresentação de um estudo de caso de ensino de Geografia no Ensino Médio numa escola de educação inclusiva. Na verdade, os materiais utilizados, a interação mediada ocorrida no processo de aprendizagem e os resultados obtidos por alunos de inclusão expandiram nossa problematização.

As Considerações Finais, na verdade, são apontamentos para se repensar o ensino de Geografia no contexto atual da educação inclusiva com a sugestão de quatro proposições resultantes provisórias da reflexão empreendida.

É importante ressaltar que compreendemos a importância da participação de todos na sociedade, mas principalmente o nosso direito ao desenvolvimento nos mais altos níveis de complexidade. Acreditamos que aprender a geografia, um saber que faz parte das ferramentas e estratégias transmitidas pela nossa cultura, carregado pelas técnicas de ocupação e uso do espaço, necessários à conquista da autonomia e da emancipação, deve ser um direito de todos os sujeitos. Pois aqueles que possuem domínio sobre sua análise se tornam mais flexíveis, se desenvolvem melhor cognitivamente e podem criar sua crítica com base em elementos de diferentes naturezas, complementares, opostos. E uma sociedade crítica sempre será mais igualitária.

Capítulo I – A Emergência do Contexto da Inclusão Educacional

Concordamos com a ideia de que, “*a educabilidade máxima do potencial intelectual de todo o cidadão só ocorre quando integrado social e humanamente*” (FONSECA, 1987, p.62). A questão da inclusão redefine a identidade presente do aluno desperta e estimula a pluralidade de iniciativas políticas.

A mudança de abordagem dos problemas dos indivíduos com necessidades intelectuais especiais, isto é, com desenvolvimento atípico constituído por uma história de aprendizagem com prejuízos sociais e ou acadêmicos depende da caracterização das necessidades especiais e de como as pessoas assim compreendidas são vistas em suas possibilidades e os lugares para elas na sociedade. Esta transformação na abordagem estimula a discussão sobre as diferenças entre os indivíduos e a diversidade étnica, intelectual, estética e financeira.

Wolff (2012, p.10) considera que o questionamento e a mudança ética das interpretações sobre os indivíduos, a origem de suas características e de suas possibilidades gera a mudança das abordagens quanto aos problemas que envolvem esses seres humanos, sendo que essas mudanças de enfoque agem sobre todos os demais indivíduos considerados normais ou não e sobre tudo que é fundado por eles:

“... uma *figura do homem* é o cruzamento entre uma relação com um saber que ela permite garantir e uma relação com normas que ela permite fundar” (p.10)

Um dos objetivos do movimento de inclusão escolar é a mudança da maneira como as dificuldades e as deficiências nos processos de aprendizagem são encaradas, e entendemos que o espaço escolar pode proporcionar a modificação do ponto de vista da sociabilidade e do desenvolvimento das funções intelectuais, contribuindo para a formação de novos sujeitos de direito. No entanto, incluir sem garantir a necessária articulação da orientação política e pedagógica e as condições objetivas das práticas educacionais tem mascarado, ao contrário, a permanência das condições que encontramos nos processos de exclusão na sociedade, e essa é a questão que examinamos ao longo deste trabalho.

Segundo o IBGE, o Brasil alcançou uma população de 190.755.799 pessoas em 2010¹, sendo que o número de pessoas com uma ou mais deficiências era estimado em 42.488.767, e pudemos verificar para este estudo que do total estimado, 9,4% dessa população se encontra em idade escolar (5 a 17 anos) e devem ser atendidos em escolas regulares ou especiais². Os dados chamam atenção ainda pelo número de pessoas com deficiência que não se encontram em idade escolar e não necessariamente fizeram o percurso escolar ou já se formaram. Salientamos que o IBGE organizou os dados acerca da população que apresenta deficiências a partir de uma categorização geral por tipos de deficiência, tais como visual, auditiva, motora e mental/intelectual; e, níveis de avaliação genérica da deficiência encontrada, tais como: ‘não consegue de modo algum’, ‘grande dificuldade’, ‘alguma dificuldade’. Destacamos que a organização dos dados pelo IBGE também mereceria uma análise tanto sobre a população com deficiências que não se encontra em idade escolar como também a categorização geral adotada sobre os tipos e níveis de deficiência, o que não faremos neste trabalho.

O gráfico de matrículas da educação especial do MEC de 2010, mostra que houve um crescimento das matrículas dos alunos de educação especial em escolas comuns e ensino regular na última década³, quase uma inversão entre escolas especializadas e regulares, representando a obrigatoriedade e a adesão das famílias ao sistema de Inclusão e alimentando a necessidade de reformas do Estado para atender a demanda de aproximadamente 700 mil alunos que se enquadram como necessidades educacionais especiais matriculados em escolas regulares, mas que representam apenas 16% daqueles em idade escolar, ou seja, segundo esses mesmos dados temos mais de 3 milhões de pessoas que se caracterizam como inclusão ainda fora da escola.

¹Adotamos aqui o resultado do Censo Decenal. Entretanto, em 2015 o MEC já trabalha com a projeção de uma população estimada em 204.281.061 de pessoas.

²Vide o ANEXO 1 – Tabela do IBGE - População residente, por tipo de deficiência, segundo o sexo e os grupos de idade - Brasil – 2010.

³Os números da Inclusão no sistema escolar podem ser maiores ainda, já que a orientação da Secretaria de Educação Especial do MEC nas Diretrizes Operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica, regulamentada pelo decreto nº6.571 de 18/09/2008 determina que alunos com Síndrome de Down sejam contados como deficientes e alunos com transtornos funcionais tais como, dificuldades de aprendizagem, dislexia, hiperatividade não sejam incluídas nesses dados, pois não são consideradas deficiência.

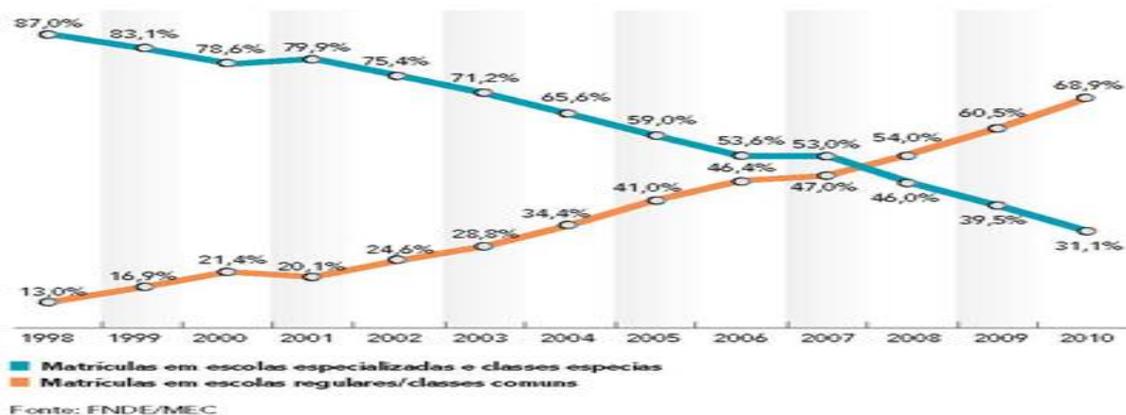


Gráfico 1. Número de matrículas de necessidades educacionais especiais em escolas convencionais (Inclusão) e em escolas especializadas no período de 1998-2010. (FNDE/MEC)

A implantação da política de inclusão na educação brasileira e de outros países na mesma condição de desenvolvimento socioeconômico obedece à obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças em idade escolar independente dos quadros cognitivos, emocionais e sociais que apresentam. Como aponta um dos *Objetivos do Milênio*⁴, documentado assinado pelo país em 2010:

ODM 2, META A. Até 2015, garantir que meninos e meninas tenham a oportunidade de terminar o ensino primário. (p.39)

Formulado em 2010, o documento acumula a experiência de muitos anos de políticas internacionais de educação e das novas lógicas econômicas que mudam as relações de poder da sociedade. MARSHALL em 1967 considerava o direito a educação como um pré-requisito necessário da liberdade civil e, como tal, um pré-requisito de exercício de outros direitos, no entanto até hoje não conseguimos alcançar a meta da universalização do ensino, devido aos fatores econômicos e políticos oriundos dos modelos de desenvolvimento adotados em países democráticos subdesenvolvidos como o Brasil. Resultando no acúmulo de mais um problema a essa meta, manter as crianças com qualidade na escola. O complemento da meta 2, considera:

“...para atingir a meta, não basta que as crianças tenham acesso ao ensino fundamental, é preciso que o completem, ou seja, que tenham uma trajetória regular.” (p.40)

⁴ Os dados disponibilizados e os trechos citados foram retirados do documento *Relatório Nacional de Acompanhamento*”, produzido pelo IPEA em 2014.

Considerando elementos da realidade encontrada a partir de nosso estudo que procurou ouvir os professores de Geografia sobre os processos de inclusão na escola atual, reafirmamos o questionamento emprestado de PIAGET sobre o que está envolvido no processo de escolarização dos indivíduos quando propõe:

“Proclamar que toda pessoa humana tem o direito à educação não é pois unicamente sugerir, tal como o supõe a psicologia individualista tributária do senso comum, que todo indivíduo, garantido por sua natureza psicobiológica ao atingir um nível de desenvolvimento já elevado, possui além disso o direito de receber da sociedade a iniciação às tradições culturais e morais; é, pelo contrário e muito mais profundamente, afirmar que o indivíduo não poderia adquirir suas estruturas mentais mais essenciais sem uma contribuição exterior, a exigir um certo meio social de formação, e que em todos os níveis (desde os mais elementares até os mais altos) o fator social ou educativo constitui uma condição do desenvolvimento.” (p.33)

Também encontramos em diversos autores a análise dos caminhos que tornaram possível o direito à educação como sendo contraditórios, já que operam por um lado no direito a formação humana e acesso ao conhecimento pela sociedade, e por outro, na formação de mão de obra pouco ou não qualificada que alimenta a desigualdade social e a pobreza, cujas ambiguidades não podem ser resolvidas a não ser serem negociadas (LACLAU, 2010).

O direito à educação na perspectiva dos Direitos Humanos implica de modo radical, compreender a concepção encontrada em CAMPANTE que considera

“...todo ser humano, independentemente de qualquer condição, detém, de forma irrevogável, prerrogativas que não podem ser desrespeitadas por outros indivíduos e/ou poderes sociais, políticos ou econômicos...” (2013, p.369)

Na base dessa concepção aparece a necessidade buscar a harmonização no relacionamento entre os grupos humanos, fundados na solidariedade e no respeito à condição humana, e não na posição social ou interesse econômico, a fim de controlar, minimizar e quiçá erradicar conflitos que resultam na miséria humana⁵. A tolerância não

⁵ A expressão ‘miséria humana’ aqui não se reporta às condições materiais da existência, mas na condição da existência propriamente dita que Touraine caracterizou como ‘tensão entre a Razão e o Ser’ que

é suportar meios diferentes do meu, de ser ou fazer. Mas sim, aceitar que existam outras maneiras e que elas não estão mais certas ou erradas ‘do que a minha’, além do que essas diferenças podem extrapolar os padrões de normalidade, e expectativas construídas socialmente, como aponta LACLAU em seu trabalho *Emancipação e Diferença* ao afirmar que

“A diferença intelectual se torna semelhança a partir do momento que se encontra num limite tênue do que é ser humano.” (2010, p.69)

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), as pessoas atendidas pela Inclusão, com necessidades educacionais especiais compõe um vasto grupo com dificuldades permanentes ou transitórias, seja por condições biológicas, sociais e/ou culturais. A emergência desse grupo se relaciona às conquistas dos familiares dessas pessoas, da luta daqueles, que portadores de deficiência não têm necessariamente comprometimento intelectual e alcançaram posições sociais em que se fizeram ser ouvidos, como é o caso dos deficientes físicos, os cegos, os surdos-mudos (KIRK E GALLAGHER, 1996).

Quando LACLAU (2011, p.59) fala sobre ambiguidades nos remete ao fato de que um sistema sem contradição, é impositório e não universalista. Segundo este autor:

“podemos jogar com ambos os lados da ambiguidade e produzir resultados políticos ao impedir qualquer dos lados de prevalecer exclusivamente, mas a ambiguidade como tal não pode ser propriamente resolvida. Ultrapassar uma ambiguidade implica ir além de seus polos; significa que nenhuma política de simples preservação de uma identidade é possível. Se uma minoria racial ou cultural, por exemplo, tiver de afirmar sua identidade num novo contexto, terá de levar em conta novas situações que inevitavelmente a transformarão”.

A inclusão de todos na escola está colocando em evidência muitos grupos, e abrindo a eles, mesmo que de forma controlada ideologicamente ou corrompida politicamente, o caminho para exigência de seus direitos, o que desencadeia outros processos políticos, sociais e econômicos, considerando que as relações de ordem política ou econômica são mais rápidas de serem transformadas, do que aquelas relacionadas aos valores da sociedade que requerem mais tempo e investimento.

demarca a Modernidade. Também Bourdieu se aproxima desta concepção quando se refere à ‘miséria do mundo’.

Rapidamente esse público é assimilado pela sociedade de consumo. Para TOURAINE (2002, p.208):

“Hoje, ao contrario, a questão que parece mais urgente não é a gestão do crescimento, mas a da luta contra o despotismo e a violência, da manutenção da tolerância e do reconhecimento do outro.” (p.208)

É inegável que as pessoas que dependem da garantia dos direitos humanos estão espalhadas nas mais diversas culturas, portanto a forma como cada cultura atribui os papéis em sociedade também apresentam obstáculos e justificam a diversidade dos resultados da política de universalização do ensino no mundo. A educação para os grupos minoritários e os não hegemônicos, mesmo que garantida na forma das políticas de inclusão baseadas nos direitos de todos ao acesso a escola, aos códigos sociais, ainda tem problemas já que, segundo BOBBIO (1992):

“O problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político”. (p.25)

A necessidade de “novas noções, novos quadros cognitivos” para captar os fenômenos que as novas configurações e problemas do mundo demandam tem fundamento econômico e político (BAUMAN, 2001, p.162). Por mais que resultem em avanços em diversos setores da sociedade como o uso do solo, a medicina, a tecnologia, aprofundam-se as diferenças quanto a qualidade de vida da população. Para FONSECA (1988) as relações entre avanços tecnológicos e conquistas sociais se exprimem de maneira que o

“Desenvolvimento tecnológico, sem o correspondente desenvolvimento humano, evidencia a inadaptação, reforçando um mecanismo de discriminação social e cultural”. (p.13)

CHARLOT (2013b, p.42) atribui ao fenômeno das novas lógicas socioeconômicas da década de 80 às imposições da sociedade mais qualificada onde a redução da intervenção do Estado na economia, nas instituições, na vida social, geram cobranças por respostas educativas da escola para conquistar a maior competitividade da mão de obra. Internamente, as novas exigências colocadas aos países confrontam ainda com os modelos tradicionais do funcionamento da escola e dos professores. Para CHARLOT na escola da lógica neoliberal:

“...Não se trata apenas de desenvolver competências técnicas novas, mas também de aumentar o nível de formação básica da população...” (p.45)

Para HARGREAVES (1999, p.76) as novas características da economia flexível pressionam os sistemas educativos para trabalharem em função das novas perspectivas do mercado: a preocupação com o progresso contínuo, o funcionamento em grupos, o exercício da autodisciplina, a lealdade ao tempo de situações críticas, o respeito aos direitos dos demais.

É necessário que os projetos internacionais sejam entendidos dentro do contexto das relações globais, já que, o alcance de muitas das lutas dos direitos humanos se deu (e se dá) na escala da humanidade e foram propiciados pelos avanços provenientes da tecnologia, da informação aberta, da emergência individual de fazer parte de lutas coletivas, características atribuídas por CHARLOT (2013b) para a sociedade da informação e não, necessariamente do saber. Para HARGREAVES é característico de uma “economia baseada no conhecimento” (1999, p.73) na qual

“... la explosion de conocimientos há llevado a la proliferacion de habilidades, em gran parte contradictorias y competitivas, todas ellas cambiantes.” (p.84)

Mesmo que a abordagem dos direitos humanos sobre a educação inclusiva e a imposição de um modelo econômico de desenvolvimento tenham ganho notoriedade nas redes sociais, entendidas como um recurso da globalização que intensifica as relações sociais em escala mundial (GIDDENS, 1991, p.76), presenciamos uma frágil discussão sobre a questão das orientações de direitos humanos serem feitas na concepção de países desenvolvidos, que são os mesmos que criam muitas das dificuldades dos povos atendidos por esses direitos, ou ainda como fazer para transformar tais direitos em políticas públicas com resultados de qualidade, que possam vencer as dificuldades colocadas pela própria sociedade em sua apropriação dos novos espaços de relações como o das redes sociais na web.

A adesão aos parâmetros internacionais da UNESCO para a Educação por diversos países do globo, inclusive o Brasil não os exime da imposição de organismos supranacionais da economia sobre a educação, como por exemplo, as exigências do

BIRD e do FMI na política educacional dos países com os quais mantém relações econômicas, gerando um confronto em nível internacional das intenções da política de inclusão, como podemos observar no trecho retirado da Declaração de Salamanca (1994), no qual fica claro que apesar do ideal humanista da inclusão, as suas propostas incluem a lógica do desenvolvimento econômico e social tal como a

Preparação para a Vida Adulta

• **53.** Jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho. Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. Isto implica em tecnologias adequadas de treinamento, incluindo experiências diretas em situações da vida real, fora da escola. O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e consequente treinamento vocacional **que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização.** Tais atividades deveriam ser levadas a cabo com o envolvimento ativo de aconselhadore vocacionais, oficinas de trabalho, associações de profissionais, autoridades locais e seus respectivos serviços e agências.⁶

As diferenças entre os ideais da comunidade internacional e seus arranjos políticos e sociais reafirmam as contradições da escola inclusiva, para BRITO (2013) “apesar da sua pretensão à universalidade, os direitos humanos estavam limitados à soberania de cada país” e ao papel que desempenham nas relações em níveis globais (p.226), nos quais:

“A construção de um sistema internacional de direitos humanos não é independente da estrutura de poder que rege as relações entre nações.” (p.228)

Outro fator importante a ser discutido com relação aos projetos internacionais é o alcance nacional das diretrizes formuladas nesse plano. CHARLOT (2013b) considera que no caso da Educação, o controle deste setor nunca será inteiramente definido no plano internacional, já que tem profundos impactos nas relações de poderes em nível nacional, portanto, “uma organização internacional, na verdade, só tem o poder que lhe confere os Estados que a sustentam.” (p.51).

⁶Grifo nosso.

A autonomia dos Estados nacionais, defendida pelo princípio da *autodeterminação dos povos* (ONU, 1945, cap. I), tem garantido o direito dos países adequarem à sua maneira os princípios universais, como da inclusão escolar, na construção de suas políticas públicas. Contudo, a questão da justiça internacional não pressupõe a mudança política uniforme ou universal dentro dos países, temos de considerar que:

“Nas democracias contemporâneas o tema da justiça tem mantido uma relação muito estreita com a política, de forma que não é possível compreender os seus diferentes elementos se partirmos de uma concepção filosófica centrada na instrumentalização das normas para o cumprimento formal dos objetivos expostos na lei.” (AVRITZER, 2013, p.17)

CAMPANTE (2013) atenta para dois tipos básicos de obstáculos, apontados na década de 70 para o acesso à justiça e que continuam atuais, os de ordem econômica e os de ordem cognitiva educacional (p.376). O autor caracteriza esses elementos como ao mesmo tempo sendo institucionais e culturais (p.377).

A questão da autodeterminação dos povos é delicada, pois este princípio que existe há mais de 50 anos garante aos países autonomia, no entanto também possibilita que eles não atendam aos acordos firmados no plano internacional, muitas vezes os transformando em ações paliativas. O panorama geral das condições da Educação no mundo no fim do século XX, citado no preâmbulo da conferência *Educação para Todos*, que ocorreu em 1990 na Tailândia, expõe essa contradição ao afirmar que:

“... Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
Mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
Mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e,
Mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.”

Em geral, os seres humanos mais afetados pela incapacidade da realização dos seus direitos são aqueles desprovidos economicamente, portanto com representação reduzida e sem fundos para financiar advogados que possam articular as esferas internacionais e a legislação local pois aqueles que já privados da educação e de outras formas de cultura, sofrem dos problemas cognitivos educacionais e ficam a mercê da “ajuda” de outros grupos.

1.1 A Formação de Professores no Brasil e a Inclusão Escolar

A análise de TEIXEIRA (1977, p.23) na década de 70 sobre a educação brasileira, já mostrava a ideia que também encontramos em CHARLOT de que “a dependência da escola em relação à sociedade determina as finalidades desta” (2013b, p.64) uma vez que, o crescimento da população na primeira metade do século XX ocasionou o aumento dos números reais do analfabetismo, em um processo educativo, seletivo, por excelência, que aprofundava o abismo entre as classes privilegiadas e os outros. Segundo TEIXEIRA, apesar do “crescimento vegetativo das escolas”, as mudanças para abrigar essa população (como a redução das horas diárias de aula) resultaram no congestionamento da escola com salas superlotadas e falta de materiais.

Para alcançar o ideal da universalização do ensino no Brasil, a inserção de todos os cidadãos em idade escolar na instituição tornou-se um fato hegemônico, os meios para alcançar as metas se tornaram mais importantes do que o resultado que elas deveriam proporcionar, enfraquecendo toda a continuidade do processo, o que faz com que o *sistema seja precário e contestado* (LACLAU, 2011. P.90). Ou seja, a obrigatoriedade escolar no Brasil, garantida pela lei, se tornou uma política visando à quantidade e não a qualidade da escola.

O primeiro passo institucional tomado quanto à inclusão de deficientes intelectivos no sistema educacional veio, em 1961, com a LDBEN, Lei nº 4.024/61, seguida pela LDBEN, Lei nº 5.692/71 e pela criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP no MEC, em 1973 e pela Constituição Federal de 1988 (artigo 208, III). Contudo, não houve a organização de um sistema de inclusão nas escolas públicas, o que promovia o trabalho de escolas especiais ou de ações isoladas de alguns estados.

CHARLOT (2013b, p.37) aponta que nos 50 anos seguintes a expansão escolar, a lógica da “educação à serviço do desenvolvimento”, a teoria do capital humano, a

qualificação e a produtividade, a privatização da escola, características da “educação pensada em uma lógica econômica” criaram novas condições para a educação brasileira, fazendo com que alguns dos resultados se perpetuassem mesmo que o poder tenha mudado de forma. CHARLOT (2013b) explica os efeitos das *novas lógicas neoliberais* em países subdesenvolvidos como o Brasil:

“Primeiro, tornam-se predominantes as exigências da **eficácia e qualidade** da ação e da produção social, inclusive quando se trata da educação; em segundo lugar, essas exigências levam a considerar o fim do ensino médio como o nível desejável de formação da população em um país que ambiciona enfrentar a concorrência internacional e abrir as portas do **ensino superior** a uma maior parte da juventude. por um efeito de *feedback*, crescem as exigências atinentes à qualidade do ensino fundamental; em terceiro lugar, a ideologia neoliberal impõe a ideia de que a “**lei do mercado**” é o melhor meio, e até o único, para alcançar eficácia e qualidade.” (p.98)⁷.

Para SANTOS (2006, p.52), a mudança nos processos econômicos e sociais acarretam grandes mudanças estruturais e ideológicas, com “a irradiação do meio técnico científico informacional” são definidos novos usos para o território e nova exclusão social é feita com aqueles que não têm acesso aos instrumentos tecnológicos da contemporaneidade, e se espalha a ideia de vítimas sociais de que trata TOURAINE (1999, p. 8).

Como se pode ver, os dados do censo 2013 (gráfico 2) afirmam essa lógica acelerada no período entre 2007 e 2013 quando se verifica que os serviços se concentram nas regiões mais valorizadas nacionalmente. O estado de São Paulo registrou 443.570 professores representando cerca de 20% de 2.148.032 professores no país, sendo que 40% estão trabalhando na região sudeste.

⁷Grifo nosso.

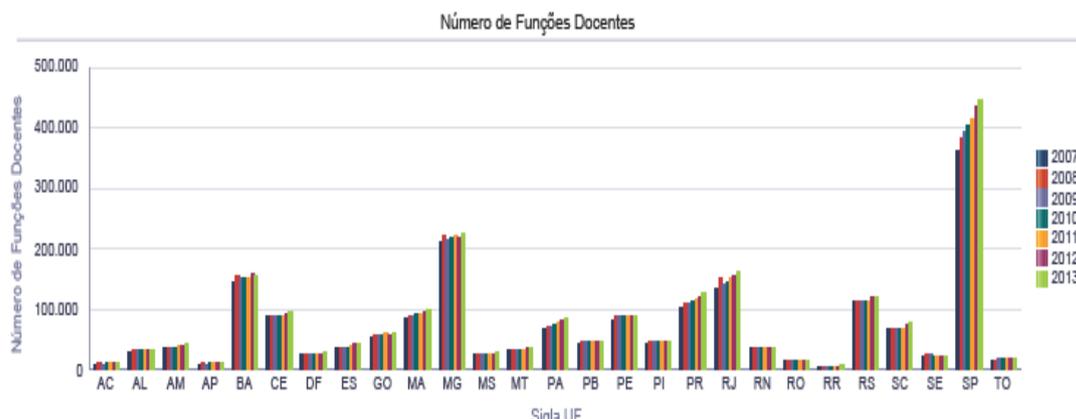


Gráfico 2. Função docente. INEP 2013.

O crescimento do número dos cursos de licenciatura pode ser observado na tabela 1 com o registro pelo INEP de 8.194 licenciaturas em 2012. Esta tabela apresenta a profunda diferença de incremento aos cursos de Licenciatura em comparação com os cursos de Bacharelado, tanto na iniciativa pública de diversas esferas do poder público, quanto na iniciativa privada do ensino superior. O ingresso e acesso de diversas camadas da sociedade ao ensino superior estão relacionados ao estímulo à formação rápida de professores que dentre outros fatores se deve à tendência, por um lado, ao fato desta formação indicar uma inserção mais rápida no mercado de trabalho e, por outro, à concepção generalizada de que se trata de uma formação mais econômica tanto do ponto de vista da duração quanto em relação ao custo desta formação. Obviamente não sem consequências para a qualidade da educação.

É preciso que se considere que benefícios como a estabilidade da carreira pública, férias escolares, também aparecem como fatores para o crescimento das habilitações para o ensino. Ainda, o ensino superior ficou mais acessível financeiramente nas últimas décadas, seja pelos programas do governo que financiam bolsas nas universidades privadas, seja pelas provas de ingresso mais simples ou devido ao aumento das vagas.

Ano Censo	Organização Acadêmica	Modalidade Ensino	Nome Grau Acadêmico	Número de Cursos					Total	Total	
				PÚBLICA			Total	PRIVADA			Total
				FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL					
2012	UNIVERSIDADES	PRESENCIAL	BACHARELADO	2.934	1.273	435	4.642	3.914	3.914	8.556	
			LICENCIATURA	1.572	1.772	180	3.524	1.136	1.136	4.660	
			TECNOLOGICO	166	185	77	428	1.469	1.469	1.897	
		Total	4.672	3.230	692	8.594	6.519	6.519	15.113		
		CURSO A DISTÂNCIA	BACHARELADO	57	17	10	84	90	90	174	
			LICENCIATURA	231	107	16	354	127	127	481	
	TECNOLOGICO		4	1	35	40	211	211	251		
	Total	292	125	61	478	428	428	906			
	Total	4.964	3.355	753	9.072	6.947	6.947	16.019			
	CENTROS UNIVERSITÁRIOS	PRESENCIAL	BACHARELADO		4	115	119	2.218	2.218	2.337	
			LICENCIATURA			26	26	623	623	649	
			TECNOLOGICO		6	14	20	922	922	942	
Total			10	155	165	3.763	3.763	3.928			
CURSO A DISTÂNCIA		BACHARELADO					33	33	33		
		LICENCIATURA					51	51	51		
	TECNOLOGICO					70	70	70			
Total					154	154	154				
Total			10	155	165	3.917	3.917	4.082			
FACULDADES	PRESENCIAL	BACHARELADO	17	47	168	232	6.148	6.148	6.380		
		LICENCIATURA	1	61	153	215	1.733	1.733	1.948		
		TECNOLOGICO		206	19	225	2.161	2.161	2.386		
	Total	18	314	340	672	10.042	10.042	10.714			
	CURSO A DISTÂNCIA	BACHARELADO					9	9	9		
		LICENCIATURA					27	27	27		
TECNOLOGICO						19	19	19			
Total					55	55	55				
Total			18	314	340	672	10.097	10.097	10.769		
IFs e CEFETs	PRESENCIAL	BACHARELADO	213			213			213		
		LICENCIATURA	356			356			356		
		TECNOLOGICO	394			394			394		
	Total	963			963			963			
	CURSO A DISTÂNCIA	BACHARELADO	1			1			1		
		LICENCIATURA	22			22			22		
TECNOLOGICO		10			10			10			
Total	33			33			33				
Total	996			996			996				
Total	5.978	3.679	1.248	10.905	20.961	20.961	31.866				

Tabela 1 número de cursos de ensino superior no Brasil. Fonte: INEP 2012

Os cursos à distância ou semipresenciais também se apresentam como alternativa para proporcionar o diploma do ensino superior e o INEP registrou 1.148 cursos nessas modalidades (tabela 1), os dados oficiais (tabela 2) registram 838.962 matrículas nessa modalidade representando 14% do total, em oposição à 5.146.911 matrículas nos cursos presenciais.

Ano Censo	Organização Acadêmica	Número de Matrículas						Total	Número de Concluintes						Total
		PRESENCIAL		Total	CURSO A DISTÂNCIA		Total		PRESENCIAL		Total	CURSO A DISTÂNCIA		Total	
		PÚBLICA	PRIVADA		PÚBLICA	PRIVADA			PÚBLICA	PRIVADA		PÚBLICA	PRIVADA		
2012	UNIVERSIDADES	1.469.851	1.550.394	3.020.245	167.924	634.829	802.753	3.822.998	174.128	251.767	425.895	28.750	93.520	122.270	548.165
	CENTROS UNIVERSITÁRIOS	21.872	809.129	831.001		255.786	255.786	1.086.787	3.983	134.574	138.557		35.471	35.471	174.028
	FACULDADES	126.532	1.868.409	1.994.941		41.719	41.719	2.036.680	18.025	292.930	310.955		10.191	10.191	321.146
	IFs e CEFETs	97.939		97.939	13.700		13.700	111.639	6.328		6.328	6.402		6.402	12.730
	Total	1.716.194	4.227.932	5.944.126	181.624	932.334	1.113.958	7.058.084	202.464	679.271	881.735	35.152	139.182	174.334	1.056.069
2011	UNIVERSIDADES	1.382.839	1.563.345	2.946.184	159.315	539.638	698.953	3.645.137	171.007	259.333	430.340	17.059	78.185	95.244	525.584
	CENTROS UNIVERSITÁRIOS	14.898	762.687	777.585		146.157	146.157	923.742	2.023	131.472	133.495		20.597	20.597	154.092
	FACULDADES	114.964	1.850.728	1.965.692		129.343	129.343	2.095.035	15.957	285.578	301.535		29.148	29.148	330.683
	IFs e CEFETs	83.017		83.017	18.609		18.609	101.626	5.712		5.712	6.640		6.640	12.352
	Total	1.595.718	4.176.760	5.772.478	177.924	815.138	993.062	6.765.540	194.699	676.383	871.082	23.699	127.930	151.629	1.022.711
2010	UNIVERSIDADES	1.273.214	1.548.272	2.821.486	162.668	492.810	655.478	3.476.964	155.296	260.267	415.563	11.806	82.221	94.027	509.590
	CENTROS UNIVERSITÁRIOS	14.166	732.101	746.267		95.049	95.049	841.316	2.000	135.314	137.314		19.591	19.591	156.905
	FACULDADES	106.117	1.734.371	1.840.488		161.459	161.459	2.001.947	16.237	261.606	277.843		30.854	30.854	308.697
	IFs e CEFETs	68.572		68.572	18.934		18.934	87.506	5.086		5.086	384		384	5.470
	Total	1.462.069	4.014.744	5.476.813	181.602	749.318	930.920	6.407.733	178.619	657.187	835.806	12.190	132.666	144.856	980.662
2009	UNIVERSIDADES	1.191.820	1.537.052	2.728.872	159.332	432.630	591.962	3.320.834	163.508	267.613	431.121	18.879	68.748	87.627	518.748
	CENTROS UNIVERSITÁRIOS	13.849	703.415	717.264		83.705	83.705	800.969	2.283	138.086	140.369		19.509	19.509	159.878
	FACULDADES	92.092	1.553.960	1.646.042		149.931	149.931	1.795.973	17.505	241.290	258.795		24.978	24.978	283.773
	IFs e CEFETs	54.733		54.733	13.364		13.364	68.097	4.965		4.965	194		194	5.159
	Total	1.352.494	3.794.417	5.146.911	172.696	666.266	838.962	5.965.873	188.261	646.989	835.250	19.073	113.235	132.308	967.558

Tabela 2. Ingressos e concluintes do ensino superior no Brasil. Fonte: Inepdata, censo 2012.

Ainda na tabela 2, podemos perceber que em relação aos números de matrículas, os cursos semipresencial ou presencial, tem um melhor resultado quanto à conclusão dos cursos superiores. Também consideramos que a emergência dessa modalidade aparece relacionada às exigências da sociedade por mais especialização, além da *intensificação do trabalho* (HARGREAVES, 1999).

Segundo a teoria da intensificação do trabalho do professor essa tendência é produzida pelo ideal de produtividade que se estabelece na escola em conjunto com a baixa remuneração que acaba fazendo com que o professor busque grades cheias trabalho, ocupando muitas vezes seus três períodos, para aqueles que lecionam no EJA, por exemplo. Para HARGREAVES (1999), a consequência tem impacto direto no aprimoramento do trabalho do professor.

A formação de professores não guarda, portanto, relação direta com a prática profissional, impondo o modo como o professor acaba considerando a intensificação do trabalho como inevitável. Assim, a própria formação de professores não recobre os temas, assuntos e conteúdos relativos entre outros casos, ao da inclusão educacional.

No gráfico 3, podemos constatar o crescimento do número de professores com cursos específicos para educação especial. Mas, temos que nos atentar para a questão de que a pesquisa do MEC considera cursos a partir de 40 horas e que, diversos cursos de licenciatura tornaram obrigatório às aulas de linguagem de sinais e braile. Portanto, não necessariamente são professores com conhecimentos sobre as necessidades intelectuais especiais.

Professores na Educação Especial - 2002 a 2006

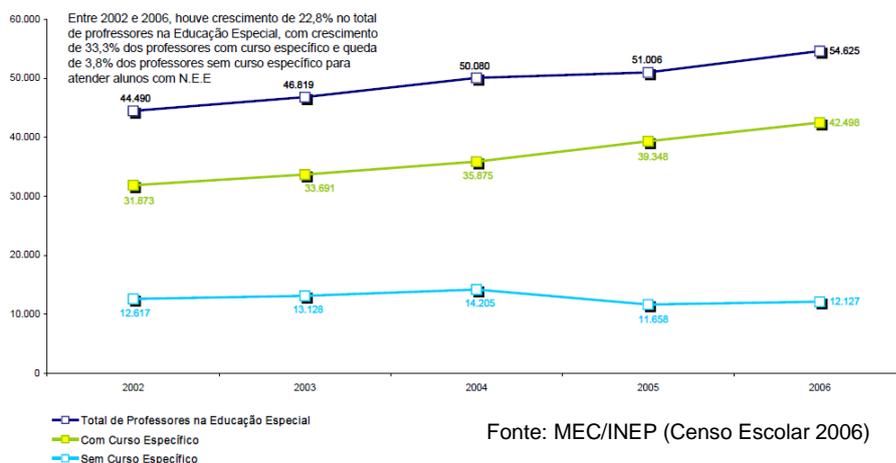


Gráfico 3. Professores na educação especial 2002 a 2006.

1.2 A Inclusão Escolar sob a ótica de Professores de Geografia

Para verificar a percepção e compreensão que professores de Geografia têm atualmente sobre as questões de inclusão educacional escolar e também qual tem sido a contribuição do ensino e aprendizagem de Geografia para o processo de inclusão escolar, realizamos, por intermédio da aplicação de um questionário, uma sondagem junto a 16 professores de Geografia que aceitaram respondê-lo⁸.

Sondagens sobre diversos enfoques e temas vêm sendo realizadas, a convite, a partir do referido Programa de Extensão desde 2009 e tem contribuído para a organização de uma base de informações sobre a “**Situação do Ensino de Geografia na Educação Básica Pública de São Paulo**” reunindo os resultados das pesquisas coordenadas e orientadas pela Prof^a Dr^a Maria Eliza Miranda, que assim tem engajado professores de Geografia em grupos de estudo e pesquisa em suas atividades acadêmicas tal como nos cursos de Extensão que coordena.

Estas sondagens compreendem a caracterização dos professores de Geografia, bem como o que pensam sobre diversos temas, assuntos, conteúdos e problemas que

⁸ Os 16 professores de Geografia que aceitaram participar desta sondagem respondendo o questionário foram participantes da 6ª Edição do **Programa de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem Mediada de Geografia para a Educação Básica**, curso de Cultura e Extensão oferecido pelo Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo em 2014.

envolvem o ensino e a aprendizagem de Geografia desde a formação de professores até questões de currículo, de materiais didáticos e abordagens pedagógicas das práticas do professor de Geografia. O questionário aplicado para esta sondagem encontra-se no acervo do referido Banco de Dados.

Do ponto de vista da caracterização da atuação profissional, os professores que informam os dados que apresentamos aqui representam um universo diferenciado de profissionais que possuem entre 5 e 25 anos de profissão sendo que 87,50% atuam no ensino público e 37,5% no ensino privado, apesar de alguns exercerem a docência em ambos os sistemas.

Quanto à formação em nível superior, 93,80% dos professores cursaram o ensino superior privado e 68,80% apresentam formação em nível de Licenciatura e dos 16 professores 62,50% frequentaram cursos presenciais.

Todos os professores desta sondagem lecionam Geografia no ensino fundamental II, parte deles no ensino médio também, e a maioria trabalha com mais de 3 séries, e apenas alguns lecionam, simultaneamente, no ensino privado e no EJA.

Em que pese já ter decorrido duas décadas após a Conferência de Salamanca em 1994, a incorporação da formação dos professores de Geografia considerando o problema da Inclusão parece ainda estar engatinhando. As Tabelas 3 e 4 apresentam os dados que caracterizam a formação acadêmica dos professores de nossa amostra, sendo que 75% dos participantes responderam que não tiveram o tema da Inclusão em sua formação. Entretanto, 50% possuem outras especializações e 6,3% cursou mestrado acadêmico. É interessante observar estes dados que apontam que a maioria dos professores da amostra de nossa sondagem, apesar de não declarar formação em temáticas de inclusão propriamente dita, demonstra uma postura não passiva em relação à própria formação, o que pode estar indicando uma inadequação na oferta de cursos de especialização no contexto geral da inclusão educacional que também deveria ser considerado nas políticas educacionais públicas.

A LDBN (1996) em seu artigo 59⁹ considera que é da responsabilidade do Estado garantir a especialização dos professores para lidarem com a demanda de

⁹ O texto legal referido é o Inciso III:

“III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;”

Inclusão escolar. Em nossa amostra verifica-se que quanto a ter formação em nível de Especialização, 81,30% declaram não ter, mas aparecem 18,80% que declaram que sim, porém cursado ou na modalidade à distância ou no campo da psicopedagogia e não relacionada à Licenciatura em Geografia.

Tabela 3 Inclusão na formação	%
Sim	25,00%
Não	75,00%
Não me lembro	0,00%
TOTAL OBS.	100,00%

Tabela 4 Especialização em Inclusão	%
Sim, Cursos de extensão.	0,00%
Sim, especialização em psicopedagogia e áreas afins	12,50%
Sim, mestrado ou doutorado.	0,00%
Sim, cursos à distância.	6,30%
Não	81,30%
TOTAL OBS.	100,00%

A Tabela 5 nos indica como os professores avaliam sua formação quanto à Inclusão e neste ponto se confirma possivelmente uma tendência de ausência desta formação ainda, se relacionada à informação inicial sobre o tempo de exercício profissional da amostra envolvida na sondagem, isto é, entre 5 e 25 anos de magistério, 93,7% declaram que não tiveram formação suficiente para lidar com a situação de inclusão, porém quando esta formação ocorreu, 6,30% declaram que sim, a formação foi adequada, mas faltam recursos metodológicos para agir em aula.

Tabela 5 Formação adequada a inclusão	%
Sim, muito úteis para prática.	0,00%
Sim, mas faltam recursos metodológicos para agir em aula.	6,30%
Não teve formação suficiente para lidar com a situação de inclusão.	93,7%
TOTAL OBS.	100,00%

Enquanto a formação de professores parece engatinhar, a realidade do acesso e permanência na escola, inclusive pública, dos alunos com necessidades intelectuais especiais, isto é, com desenvolvimento atípico constituído por uma história de

aprendizagem com prejuízos sociais e ou acadêmicos, vai se tornando uma ampla realidade.

A Tabela 6 apresenta o número de alunos de inclusão que os professores de nossa sondagem indicaram. Interessante notar que 18,70% nada responderam sobre o assunto, enquanto outros 18,70% indicaram que tinham 05 ou mais alunos de inclusão naquele ano. Também 12,50% responderam ter entre 03 e 04 alunos de inclusão; e, 25% indicaram a presença de 01 a 02 alunos, enquanto outros 25% de 02 a 03 alunos de inclusão.

A presença de alunos de Inclusão no ensino regular tem transformado a realidade das salas de aula promovendo e estimulando profundas alterações na prática social da educação. Consideramos que a força jurídica vem legitimando e garantindo, entre outros fatores, este cenário de progressão do processo de inclusão escolar como Direito à Educação.

Em nossa sondagem também pudemos verificar qual a percepção que os professores teriam deste aspecto jurídico na realidade educacional em que atuam. O Gráfico 4 indica que há ainda uma tendência forte que a questão do Direito à Educação precisa se ampliar na formação e na cultura dos professores, pois a maioria admite que conhece parcialmente as leis que regulam a inclusão no Brasil e outra parte considerável admite que não conhece, sendo uma minoria que declara que sim, conhece as leis de Inclusão.

Tabela 6. Número de alunos de inclusão	%
Não resposta	18,70%
Menos de 1	0,00%
De 1 a 2	25,00%
De 2 a 3	25,00%
De 3 a 4	12,50%
De 4 a 5	0,00%
5 e mais	18,80%
TOTAL OBS.	100,00%



Gráfico 4. Conhecimento das leis de Inclusão pelo professor.

O Gráfico 5 apresenta os tipos de necessidade educacional especial identificados pelo professor de Geografia que declarou que havia alunos de inclusão nas turmas em que lecionava. É interessante observar a maior incidência sobre a necessidade especial cognitiva, depois a múltipla e outras, sendo que, mesmo sem a formação acadêmica

sobre temáticas de inclusão, foi possível aos professores identificarem a necessidade especial cognitiva que mais marca o resultado do trabalho escolar com a maior incidência. Entretanto, é preciso assinalar que a necessidade especial de ordem sensorial tem a menor incidência e a motora nem é assinalada. Sem obviamente esgotar o assunto, o conhecimento sobre o problema tem circulado nas diversas esferas da sociedade o que de certa forma vem alterando e disseminando a cultura da inclusão nas práticas educacionais, não sem contradições e inconsistências como se perceberá com os gráficos seguintes.

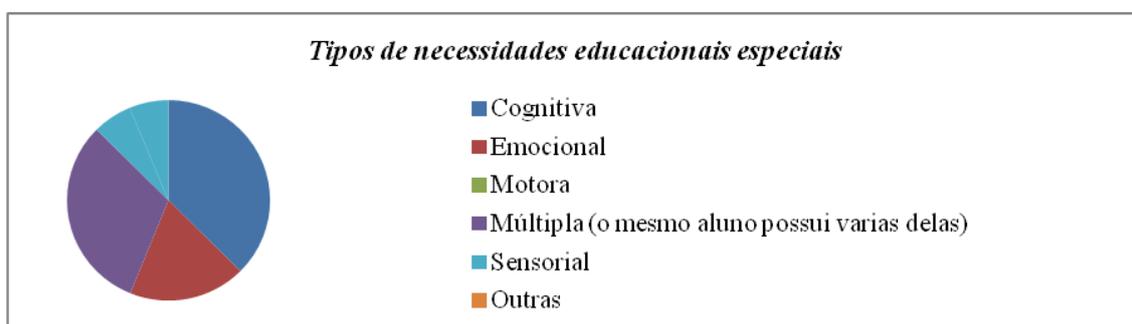


Gráfico 5. Necessidades Educacionais Especiais identificadas pelo Professor de Geografia.

Esta sondagem procurou também estimar o número de alunos de inclusão envolvidos no trabalho dos professores da amostra. O objetivo era verificar o acesso, a permanência e o percurso dos alunos de inclusão no ensino fundamental e médio. A estimativa não é precisa, pois se trata de identificar alunos de inclusão em diferentes escolas, porém possibilita o exercício de análise da progressividade da própria inclusão no interior do sistema educacional em geral. Os resultados apresentados nos gráficos 6 e 7 indicam uma tendência que requer novos estudos para ser confirmada ou não, além de identificar outros fatores para a análise da progressividade que está ocorrendo, o que não foi possível realizar neste trabalho.

Assinalamos que nesta sondagem 93,8% dos professores atuam no Ensino Fundamental II, mas 18,75% do total desta amostra também atuam no Ensino Fundamental I, sendo que apenas 6,2% atuam somente no Ensino Fundamental I. É preciso que se diga que do universo desta amostra 56,3% atuam simultaneamente no Ensino Médio.

Assim, a tendência da progressividade encontrada, em que pese haver mais alunos de inclusão nas séries/ano do Ensino Fundamental II (Gráfico 6), e mais alunos

de inclusão na série/ano inicial do Ensino Médio (Gráfico 7), não permite afirmar que a progressividade seja descendente e desorganizada quanto ao percurso dos alunos de inclusão, pois a sondagem se baseia em professores que atuam em todos os ciclos da Educação Básica. Assim os resultados aqui podem estar indicando que nossa amostra não é suficiente, pois é muito pequena, porém recobre os diversos segmentos da escolaridade, o que surpreende de todo modo, pois se trata de professores de Geografia.

Se a amostra envolvesse mais professores formados para atuar no Ensino Fundamental I, os resultados poderiam ser bem diferentes e a progressividade poderia abranger o acesso, a permanência e o percurso dos alunos de inclusão. Assim, novos estudos e pesquisas precisam ser realizados para assegurar qualidade na análise do contexto de inclusão de alunos com desenvolvimento atípico cuja escolarização pode resgatar a sua história de aprendizagem e contribuir para a superação dos prejuízos sociais e ou acadêmicos que estes indivíduos enfrentam na sua vida escolar.

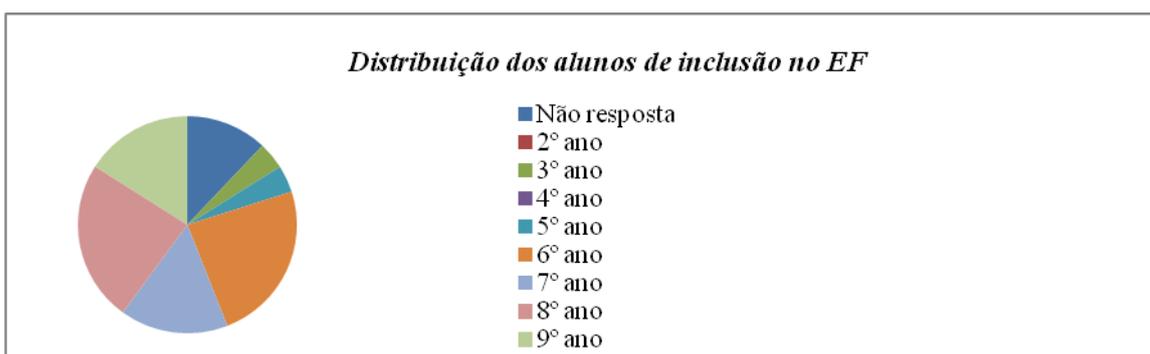


Gráfico 6. Distribuição dos alunos de inclusão no EF por série/ano segundo o professor de Geografia.

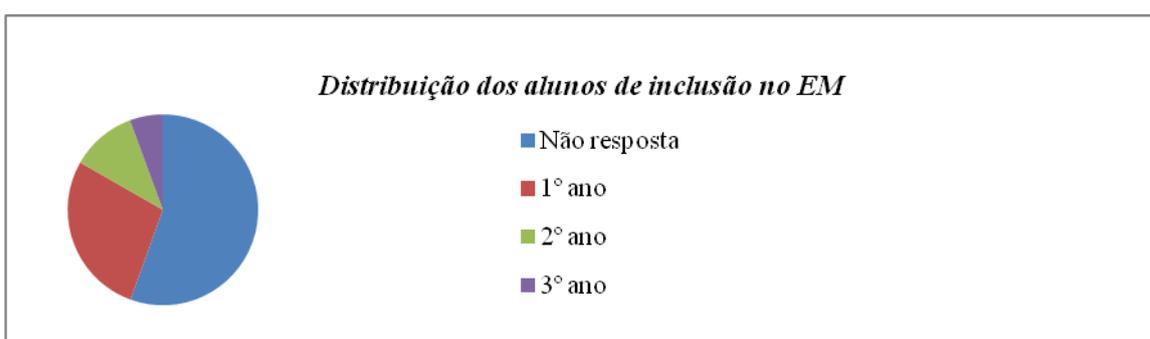


Gráfico 7. Distribuição dos alunos de inclusão por série/ano no EM segundo o professor de Geografia.

A política de inclusão com a perspectiva de *educar a todos em lugares iguais* permite a escola e ao professor modificações quanto a estrutura, desde que respeitado os seguintes princípios:

“... espera-se que os aplicadores do direito na adoção da máxima .tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais., **admitam as diferenciações com base na deficiência apenas para o fim de se permitir o acesso ao seu direito e não para negá-lo.** Por exemplo: se uma pessoa tetraplégica precisa de um computador para acompanhar as aulas, este instrumento deve ser garantido pelo menos para ela, se não for possível para os outros alunos. É uma diferenciação, em razão da sua deficiência, para o fim de permitir que ela continue tendo acesso à educação como todos os demais. Segundo a Convenção da Guatemala, não será discriminação se ela não estiver obrigada a aceitar essa diferenciação.” (p.20)

Na prática o que sobressai são as orientações para a manutenção da inclusão caracterizada pela igualdade da aula para todos os alunos, independente das dificuldades que apresentam, uma vez que consideram que o atraso possa ser contornado em aulas diferenciadas com professores da educação especial, com a justificativa de que o ganho pela interação com outros alunos possa superar eventuais limitações cognitivas, como podemos observar nas orientações do MEC (2004) sobre o acesso de alunos com deficiência as classes regulares:

Mesmo que **não consigam aprender todos os conteúdos escolares**, há que se garantir também aos alunos com severas limitações o direito à convivência na escola, entendida como espaço privilegiado da formação global das novas gerações. Uma pessoa, em tais condições, precisa inquestionavelmente dessa convivência. Além disso, **os conteúdos escolares que esse aluno não conseguir aprender numa escola que lhe proporcione um ambiente desafiador e que adote as práticas de ensino adequadas à heterogeneidade das salas de aula, provavelmente não serão aprendidos em um ambiente segregado de ensino.** Por outro lado, nada impede que esse aluno severamente prejudicado receba atendimento educacional especializado, como complemento e apoio ao seu processo escolar na escola comum. Os demais alunos, sem deficiência, para conviverem com naturalidade em situações como essas, devem, se necessário, receber orientações dos professores sobre como acolher e tratar adequadamente esses colegas em suas necessidades. Certamente todos serão beneficiados, tanto no aspecto humano como pedagógico com a presença desses alunos nas turmas escolares. (p. 23)¹⁰

¹⁰ Grifo da autora.

A presença do laudo, apesar de não ser obrigatória e nem ser determinante para as crianças de inclusão, contribui para conhecer no âmbito clínico as dificuldades do aluno. Nas orientações do SECAD (2014) fica claro que o caráter da política de inclusão não pode estar subentendido a presença da documentação médica uma vez que a Escola tem foco no desempenho pedagógico do aluno.

O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico.

A exigência de diagnóstico clínico dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, para declará-lo, no Censo Escolar, público alvo da educação especial e, por conseguinte, garantir-lhes o atendimento de suas especificidades educacionais, denotaria imposição de barreiras ao seu acesso aos sistemas de ensino, configurando-se em discriminação e cerceamento de direito.(SECAD nota4/2014)

É fato que diversas crianças, devido a fatores econômicos, familiares, culturais, não possuem o acompanhamento de profissionais da saúde, no entanto se considerarmos como CONTRERAS (2012) “os professores, assim como as próprias instituições em que trabalham, são agentes e elementos mediadores, tradutores e transformadores das propostas, do mesmo modo que eles próprios são também afetados por tais propostas (Little, 1993; MacDonald, 1991).” (p.254). Os professores que acompanham essas crianças as conhecem na atividade intelectual, no contato social estendem os planos de Inclusão para alunos sem laudo, sem problemas definidos, devido às condições escolares destes, já que muitas vezes o aluno de inclusão com um laudo tem melhor aproveitamento do que esses outros casos.

O problema quanto à presença de diagnósticos e como pode interferir deve ser revisto porque o aluno que possui laudo dá direito à escola de requerer materiais e recursos para atender suas necessidades educacionais.

A legislação possibilita a requisição de apoio para o professor trabalhar com o aluno de inclusão, o atendimento educacional especializado é previsto em lei pela seguinte redação das Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento

Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentada pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008:

“Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, os com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades/superdotação nas escolas comuns do ensino regular e ofertar o atendimento educacional especializado – AEE, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade.”

Segundo o MEC (2008)¹¹, o aluno de inclusão tem direito a um suporte humano externo a aula para atender suas necessidades pedagógicas que não são supridas na aula regular, o AEE. É atribuição da própria unidade escolar a função de organizar o atendimento especializado.

“O atendimento educacional especializado – AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Esse atendimento complementa e/ ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

...

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação.

Considera-se público-alvo do AEE:

a - Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

b – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuro psicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

¹¹Redação retirada das Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado – AEE na educação básica, regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008.

c – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.” (2008).

É importante destacar que os dispositivos legais da Inclusão tem que se adequar a uma escola já em funcionamento. Com as limitações impostas pelo próprio sistema, resta a figura do professor um esforço inigualável para garantir um mínimo de aprendizagem do aluno sobre a disciplina que ensina, como apontado por HARGREAVES (1999):

“los efectos de la legislación sobre educación especial y la integración de alumnos de estas características em clases normales constituían motivos de preocupación para algunos maestros, tanto por sus consecuencias para la disciplina de la clase como por la exigencia que supone para el maestro el seguir programas más diversificados.” (p.149)

Capítulo II – Necessidades Educacionais Especiais ou Dificuldades de Aprendizagem?

Nesse capítulo a proposta consiste em analisar as falas dos professores sobre os alunos que não atendem as propostas de aula¹², a fim de verificar o universo das dificuldades de aprendizagem pela visão do professor, e a relação dessas dificuldades com a emergência das necessidades educacionais especiais.

Concordamos com CHARLOT (2013b, p.98) de que “a contradição entra na escola e desestabiliza a função docente”, situando-a na relação direta com essas mudanças da sociedade, seus discursos aparecem carregados dos elementos do processo pedagógico que vão resignificando a relação ensino-aprendizagem.

Baseamo-nos na premissa de HARGREAVES (1999, p. 38) de que o professor é a chave das mudanças educativas e, portanto, uma figura que está presente em qualquer projeto que tente ser implantado na escola. Consideramos que, mesmo a discussão das dificuldades de aprendizagem não estando relacionada diretamente com a questão da Inclusão, o relato dos professores dá uma qualitativa amostra de como é cada vez maior a presença de alunos que não se apresentam na “normalidade” escolar, muitas vezes não sendo considerados como alunos com necessidades educacionais especiais, o que de certa forma demonstra como a política pública da Inclusão Escolar pode estar se desenvolvendo na instituição escolar apenas do ponto de vista formal.

Os 08 professores de nossa Roda de Conversa participavam de outro Projeto no qual aplicaram Sequências Didáticas de Geografia e controlaram o processo de ensino e aprendizagem considerando inúmeros critérios de análise, inclusive do nível de aproveitamento quanto à aprendizagem e os possíveis fatores do rendimento escolar de seus alunos. Dentre estes fatores foi considerado por eles um fator importante as dificuldades de aprendizagem e não as necessidades intelectuais especiais, já que o processo de inclusão de alunos não foi considerado de modo explícito neste Projeto.

¹² Relatos gravados em áudio e vídeo em 26/10/2013 durante Roda de Conversa no Círculo de Estudos e Pesquisa das Fronteiras Teóricas para Formação de Professores de Geografia do Departamento de Geografia da USP coordenado pela Prof. Dr^a Maria Eliza Miranda. Estas gravações envolvem 08 professores que, após convidados, aceitaram participar desta etapa de nossa Pesquisa que evitou realizar entrevista, mas seguiu um roteiro para estimular a livre expressão dos conteúdos tratados neste Capítulo.

Nosso objetivo foi investigar a partir das falas dos professores, se havia uma relação entre dificuldades de aprendizagem e necessidades especiais. E assim verificar como este grupo de professores compreende a inclusão educacional escolar.

A presença de alunos com dificuldades de aprendizagem é recorrente em todas as turmas onde foram aplicadas sequências didáticas, e pode ser observada na Tabela 9 a quantidade de alunos por turma que não conseguiram cumprir as atividades propostas nas aulas das Sequências Didáticas desenvolvidas. Esses números não dizem respeito a alunos necessariamente no sistema de inclusão. Os trechos transcritos das falas dos professores nos dão pistas de como estes professores não consideram que dificuldades de aprendizagem são necessidades especiais. No decorrer da roda de conversa algumas falas decidiram por unanimidade um posicionamento sobre necessidades especiais:

Prof 4. eu usei esse critério de não apontar aqui os meninos de inclusão, porque todos de alguma maneira estão participando do processo.

Professor	Quantidade de turmas	Quantidade de alunos
01	3	8
02	2	0
03	4	14
04	3	4
05	2	2
06	1	2
07	2	0
08	4	9

Interessante observar que os professores que indicam maior quantidade de alunos com dificuldades de aprendizagem não os consideram como alunos de inclusão e cujas escolas se localizam na Zona Leste de São Paulo, as quais foram georreferenciadas numa análise espacial em outro estudo¹³ que apontou características econômicas e sociais muito similares.

¹³ ZANETTI, Ivan. Sete escolas municipais, sete entornos. Monografia de Bacharelado. DG/UDP. São Paulo. 2015. (aguardando publicação no site da FFLCH)

Os trechos transcritos¹⁴ foram selecionados a partir das ideias que apareceram de modo recorrente nas falas dos professores, as quais na maior parte das vezes aparecem associadas a outros aspectos, mas sempre consideradas como características das dificuldades de aprendizagem.

Também destacamos que as falas foram agrupadas em 04 categorizações que são: a auto organização do aluno, a auto regulação do comportamento pelo próprio aluno, o trabalho pedagógico e a inclusão educacional.

2.1 A visão do professor sobre os alunos com dificuldades de aprendizagem.

Os dados apresentados no capítulo 1 mostram que na prática os professores não conseguem trabalhar pedagogicamente com as dificuldades de aprendizagem dos alunos apenas com sugestões e orientações de profissionais clínicos ou revistas de educação. Aqui essa questão aparece nos inúmeros elementos de ordem social e emocional que caracterizam o relato dos professores sobre seus alunos.

Quanto à auto-organização do aluno

Nos relatos selecionados os professores atribuíram grande importância a produção e o fazer do aluno para delinear o desempenho do aluno que tem dificuldades de aprendizagem, segundo ele. Observamos que essa questão aparece como indicador para todos os professores. Pela visão dos docentes participantes, o desempenho do aluno se relaciona tanto a sua autonomia, como a formulação da proposta, à mediação do professor, e a questão de dificuldades de outras naturezas que atrapalham a execução das propostas de aula.

A atividade do aluno na escola interpretada pelo seu significado externo é determinada pela sociedade sobre a função da escola, sobre o que o aluno deve aprender. Na lógica neoliberal a atividade do aluno é vista como um passaporte para sua formação e se atribui a ela maior valor formativo do que do desenvolvimento intelectual. No entanto também é um determinante interno, que constitui a forma pela qual o professor vai fazer com que o aluno empreenda uma atividade intelectual. Da

¹⁴ A fim da melhor fluência da leitura cortamos as pausas muito compridas das falas.

relação professor e aluno fica claro que ambos, aluno e professor são ativos do processo de ensino-aprendizagem.

Partindo desta ideia podemos presumir que dentro de uma lógica escolar que mede os padrões da produtividade, pela linguagem oral e escrita e pelas quatro operações básicas, é mais provável que os alunos que não realizam as atividades propostas estejam envolvidos, de diversas maneiras, com todos os motivos apontados pelos professores.

Compartilhamos com HARGREAVES (1999, p.1123) de que a produção do aluno constitui o centro da aprendizagem escolar. A respeito da auto estima do aluno, CHARLOT (2013b, p.146) afirma que

“Aprender requer uma atividade intelectual. Só se engaja em uma atividade intelectual quem lhe confere um sentido. Quando esse sentido é afastado do resultado visado pela ação de estudar, o engajamento nesta é frágil. Ao contrário, quando motivo e objetivo da atividade coincidem, esta faz muito sentido e sente-se prazer em desenvolvê-la e, ainda mais, ao atingir o objetivo. Atividade, sentido, prazer: esses são os termos da equação pedagógica a ser resolvida” (CHARLOT, 2013b, p.146).

O relato que segue nos dá uma ideia sobre como a execução das atividades escolares vão do prazer do aprendizado, a tortura do comportamento:

Prof 5. O outro aluno, todos os professores ficam bravos com ele porque ele não produz, ele só faz prova ... e ele consegue fazer. Então é assim, esse aluno começou a faltar na minha aula porque eu peguei no pé dele no final de três aulas seguidas. Como eles tem que fazer coisas na minha aula, eu pegava no pé de quem não fazia. E aí ele ficou três semanas comigo seguidas, eu segurando ele ... então, você não fez, vamos fazer agora ... aí ele chorava de ódio de mim por causa disso, por que eu segurava ele e aí, ele começou a faltar.

Pela citação anterior de CHARLOT (2013b, p.146), podemos inferir que a realização das atividades como parte obrigatória para se passar de ano, conquistar um bom emprego, manter ou modificar sua posição social não é um bom estímulo (ao contrário do que se propaga nas escolas particulares, especialmente), pois não tem sentido, nem prazer na execução da atividade. Para o autor se estuda para aprender algo, e essa é máxima da atividade escolar.

A aprendizagem não é um processo solitário, e para aprender precisamos de algumas garantias quanto ao desenvolvimento intelectual, a figura de um mediador se torna essencial. Para FEUERSTEIN, esse mediador se interporá entre os estímulos e a resposta, num processo que desencadeia a aprendizagem de diversos outros elementos. No relato da professora 3, podemos perceber que de certa forma existe uma tradição que pensa o ensino-aprendizagem a partir da atividade do professor.

Prof. 3. Porque tem a história de partir do aluno também... eu vou lá converso... falo, falo, falo...vamos lá *****; ai a pessoa fica... ai eu volto, e ai *****?...não...eu olho tá conversando...ai eu volto... quando eu vi já se passaram quatro aulas e o moleque não escreveu nada.

A autonomia do aluno esperada pela professora não pode ser garantida, pois depende de toda uma história da escolarização deste aluno, não há garantias de que ele tenha entendido a proposta e caso tenha, saiba como realizá-la. O problema da autonomia do aluno pode ser superado se o professor assumir uma posição de mediador do processo cognitivo e não apenas do conteúdo, observa-se no próximo relato que enquanto houve a mediação direta desse aluno ele conseguiu produzir.

prof 4. As elaborações que ele fez... uma foi comigo e a outra tinha uma professora de artes me acompanhando nesse dia e ela sentou do lado dele e ele foi falando ... ela foi fazendo perguntas... eu de longe fiquei observando como é que foi a mediação. Ela fazia perguntas pra ele sobre o tema, sobre o assunto e tal, e ele foi escrevendo, e escreveu uma parte da dissertação e foi essa parte que ele passou a limpo, então eu tenho duas dissertações de um menino... que não fez, assim... o processo foi muito comprometido.

No entanto, a conclusão do relato da professora mostra que ela não compreendeu que o aluno precisava de motivação e que foi a mediação próxima exercida pela sua colega que mobilizou o aluno para o aprendizado da tarefa.

Muitas vezes, na tentativa de responder ao que foi pedido os alunos se utilizam da cópia como descrito pelo professor a seguir:

Prof 6. No caso do ***** , ele copiou trechos do meu enunciado da situação problema... então, ele responde a situação problema...porque ele tá pegando o trecho dela, tá copiando, ele reproduziu.

Neste caso, o professor não compreendeu que alguns alunos podem precisar de um modelo para realizar a atividade, e que muitas vezes o modelo é necessário para o aluno aprender um ponto de partida da tarefa.

A organização do material aparece nos relatos mais pontualmente, no entanto a concebemos como essencial na realização da atividade do aluno. A organização está relacionada ao valor que o aluno dá a sua atividade, uma vez que, esse material dará suporte ao estudo dentro e fora de sala. Se ele não se organiza na aula, dificilmente o fará em casa, para estudar ele não saberá onde recorrer.

No relato da professora, a organização do material aparece associado à concentração do aluno.

Prof. 1. “Na 7ª b tenho um caso que me preocupa, *****, a questão dele não é a falta, mas é a organização do material e a concentração. Por exemplo, ele tem dois cadernos de geografia... lembra aquele menino que fiquei sentada?... ele tem dois, cola coisas em um, cola coisas em outro, aí às vezes ele precisa retomar, mas não sabe em que caderno está colado a atividade... aí você orienta... agora você vai colar o texto nesse caderno, coloca a data, mostra direitinho, pega a cola... aí eu vou atender aos outros quando eu vejo... está parado.

A relação do aluno com seu material é uma relação de cuidado, o vínculo desenvolvido pode levar a perceber a aula de outra maneira, cabe ao professor desenvolver este valor da tarefa (como relatado pela professora), porque alguns alunos não possuem essa clareza. Contudo, temos de considerar que no dia-a-dia de aula, essa é mais uma função que se acumula ao docente. No caso exposto acima uma criança de sétima série tem cerca de oito anos de escola e a organização é uma das grandes tarefas atribuídas ao ensino infantil, por isso nos perguntamos sempre nesses casos: ele não aprendeu?

Quanto à auto-regulação de comportamento pelo aluno

A questão da atenção é tema recorrente nos estudos de neurociência, neuroeducação, psicopedagogia (LENT, 2010; COSENZA, 2011), ela aparece como fundamental na relação de ensino e aprendizagem.

Essa discussão passa necessariamente pela concepção da escola como espaço que mobiliza a criança e o adolescente socialmente, intelectualmente e emocionalmente. A atenção é desenvolvida no âmbito da relação destes três campos. Para ter atenção o aluno precisa ter interesse, e para isso ele precisa de significado que requer mediação de foco, conforme o relato que segue:

Prof 1. Para fazer a elaboração inicial eu tive que sentar... até relatei isso no primeiro relatório...tive que sentar de frente pra ele pra ele fazer, porque eu percebi que se sento de lado, ele se distrai...”

No entanto novamente essa questão entendida no contexto de uma sala cheia, é difícil porque requer do professor uma atenção individualizada que ele não pode dar. No relato abaixo observamos o esforço despendido pela professora devido a falta de atenção do aluno:

Prof 5. Então de uma forma, quando eu prestei atenção que ele era desligadíssimo, eu catei pus ele na frente e comecei por ele para falar todas as aulas, entendeu ... é por isso que eu acho que ele nun ... então se ele fica no aluno passivo, como costuma acontecer, com o professor dando aula, ele viaja total e se você não marcar ele, ele não participa, ele não vai. E ai eu comecei a marcar e a cobrar a participação dele. Ele reagiu mal no começo mais depois ficou contente, ele viu que ele tava conseguindo só que ai ele começou a faltar.

As duas professoras que indicaram problemas de aprendizagens relacionados a problemas de comportamento, o fizeram com ressalvas por estarem claramente relacionados a outras questões, como pode ser observado no relato da professora 3:

Prof 3. ... só falta o último aluno da 8ª D, que é o *****, que é um aluno assim... com muita, muita dificuldade, 17 anos...é uma dificuldade assim, extrema, extrema...ao ponto dele já ser agressivo...é tipo...não olha pra mim...

Existe um senso comum que define a questão do bom comportamento na escola como o fato de não *atrapalhar a aula*, expressão que cabe muito bem ao modelo tradicional da escola estando subentendida ao que se espera do bom aluno.

Muitos estudos a respeito do comportamento do aluno deflagram a questão das punições, uma vez que a aula é compreendida a partir de comportamentos individuais e coletivos. Todo professor já presenciou dias na escola em que parece haver um “surto”

coletivo, além do que as aulas dadas depois do intervalo e antes da saída constantemente são atingidas pela exaltação dos alunos. Muitos docentes definem os “maus elementos” no grupo, aos quais atribuem a culpa pelo comportamento coletivo desses alunos.

Segundo CHARLOT (2013b) é essencial o professor entender o aluno na perspectiva social e na perspectiva da singularidade. O aluno pode ser fracassado na escola, e ter sucesso na turma. Cada um tem um jeito singular de viver sua posição social, não sabemos como os alunos enfrentam as condições de sua casa, bairro, família, Para este autor temos de considerar que:

“Para entender o que está acontecendo em uma sala de aula ou o que está acontecendo com um aluno, não podemos negligenciar essa história. Cada um de nós tem um forma singular de viver sua posição social. Temos uma posição social objetiva, mas também uma posição social subjetiva.” (p.165)

É necessário considerar que em toda turma na escola existem as visões coletivas e individuais sobre os professores, sobre as matérias, sobre os próprios alunos. Essa visão é construída com base na afetividade, mas também com base na didática do professor, de como os alunos sentem seu processo de aprendizagem na aula. Uma turma que mantenha um bom relacionamento ajuda uns aos outros.

Encontramos em HARGREAVES (1999, p.101) a indicação de que as escolas e creches são espaços que contribuem para a reconfiguração de posições, de identidades à medida que inserem as crianças nos sistemas de valores. Trata-se da fase da vida em que eles buscam se reafirmar dentro de um grupo, o relato a seguir nos dá a medida dessa relação:

Prof 4. Então esse menino ** fica vidrado no *** porque um tá com droga, outro tá com a moto...eles tão buscando uma autoafirmação na escola... uma identidade, pra ser da galera.

No entanto, os adolescentes também se mostram intolerantes em ritmos diferentes dos deles, como destacado nas falas das professoras:

Professor 1. “...na atividade em grupo, o grupo surto com ele...tiveram que escrever a fala... não você vai falar isso... e aí na hora, você acha... cadê o papel da fala, que fala, que seminário, magina...não acompanha.”

Prof 5. ... os outros alunos da sala ficam bravos com ele porque ele não consegue parar na carteira...

A intensificação do trabalho age sobre todos na sociedade, e os jovens não estão livres disso. Ademais, muitos convivem em condições em que o trabalho não é uma opção para eles e eles tentam articular a escola com as contradições da sua própria vida, conforme a fala de professor que segue:

Prof 4. Na 6ªB tem um caso que é de falta, **é uma menina que já é casada e aos finais de semana, ela me disse que está trabalhando e aí ela não dá conta de acordar pra ir pra escola** na segunda feira, quando a gente tem duas aulas. Ela tá na 6ª série, mas ela é um pouquinho mais velha, ela tem... treze... pra quatorze anos... é casada e tá trabalhando...não tem filhos. É uma menina que veio do nordeste... é uma história... e o marido é bem mais velho, tem... rola aí uma coisa...

Além de todos os problemas conhecidos e relatados, para CASTELLS (1999), o trabalho é muito mais interessante do que os estudos conforme a fala da Prof. 4:

Prof 4. O segundo caso é um menino que também **esta trabalhando, ele comprou uma moto sem documento sem nada**, ele anda nas vielas que nem um louco com essa moto, ele ta superfeliz com essa moto, quer voltar para Salvador. E aí ele não faz nada na escola, nada...ele anda com a mochilinha, ele e o grupinho dele... que é da mesma sala.. e roda pela escola, e aí chega na classe... eu coloco ele pra dentro ... o trio parada dura, com a mochila com tudo, ponho dentro, porque sempre chegam atrasados nesse rodízio...

A família deposita expectativas de aprendizagem de seu filho na escola e no professor, muitas vezes estas expectativas são fruto da extensão dos seus desejos. Para HARGREAVES (1999, p.101) elas podem ser definidas pela concepção de FRASCH sobre as *crianças educadas em meios narcisistas*.

Existe hoje uma dificuldade para a família compreender seu papel na relação com a escola. Os autores (CHARLOT, 2013a, 2013b; HARGREAVES, 1999) relacionam esse fato às novas formas de emprego, a suspensão dos antigos valores, que deixam os pais sem saberem como lidar com a criação de seus filhos, se confunde atenção com permissão, autoridade com agressividade. Observemos o relato da professora 5:

Prof. 5. Eu falei com a mãe antes dele começar a faltar. Esse é um aluno que tem muitos problemas na escola, os professores ficam intrigados porque ele tem potencial ... só que é taxado... de hiperativo.

Os meninos, ele e o irmão dele, ficam com a avó, a avó os deixa fazerem tudo. A mãe chega às dez horas da noite, eles ficam com a mãe das dez às onze horas da noite e aí quando a mãe chega eles querem saber do celular dela para jogar, sabe assim.... Não tem alguém que cobre, que ponha limites... que dê atenção. Eu já conversei com a mãe dele, eu já fiz três conversas com ele.

A professora 4 em outro contexto esgotou as tentativas com a família e o resultado foi a desistência da aluno mesmo oficialmente isso sendo um crime.

Prof 4. Ele desistiu da escola ... e aí eu perguntei (à coordenadora) o que ela fez, ela disse que encaminhou para o conselho tutelar... e foi isso... que a mãe foi orientada mas, parou por aí. Tá por escrito, eu até coleí aqui no meu diário essa informação dela.

Quanto ao trabalho pedagógico

Com as significativas mudanças no mundo empresarial e das relações econômicas expressões como “organizações que aprendem” foram atribuídas à escola, dando a essa instituição os caracteres mutantes da sociedade (CONTRERAS, p. 257, 2012). Esse fato abre novas perspectivas para projetos de educação criados na própria escola por seus sujeitos, por outro submete a escola e os professores às condições de produtividade. CHARLOT (2013, p.59) denomina esta situação como “problemas oriundos da democratização escolar”.

Nessa parte levantamos quais são os fatores fruto dessas imposições que aparecem na fala dos professores.

A compressão do tempo é característica da atualidade como abordou HARGREAVES (1999) e GIDDENS (1991), e serve ao controle da população, à aceleração da produção e é essencial na construção da angústia, sentimento que reflete uma sociedade que não decide pela sua própria história e vive preocupada. Para HARGREAVES (1999), “uno de los factores que más impulsa a las personas hacia las soluciones superficiales y al mantenimiento de las simples apariencias es la falta de tiempo” (p.112).

No trabalho do professor o tempo aparece sobre todas essas formas. Segundo HARGREAVES (1999, p.119), o tempo é uma dimensão fundamental do trabalho do professor, pois é pelo qual ele interpreta seu trabalho:

“mediante el prisma del tiempo, podemos empezar a ver de qué forma los profesores construyen la naturaleza de su trabajo, a la vez que se ven limitados por el.... El tiempo estructura el trabajo docente y es, a su vez, estructurado por él. Por tanto, es algo más que una simple contingencia menor de la organización, que inhibe o facilita las tentativas de la dirección para implantar el cambio.” (p.119)

O tempo do professor está relacionado a preparar aulas, realizar atividades, contornar problemas relacionais, atender exigências burocráticas da escola. Segundo HARGREAVES (1999, p.134), o professor desacelera o ritmo para adaptar mudanças orientadas pela coordenação ou direção da escola, como por exemplo, a inclusão. Isso faz com que a administração coloque mais mudanças. E o resultado é a intensificação do trabalho do docente, a intensificação é um dos pontos causadores de todos os itens abordados aqui.

No relato da professora 1, percebemos como o tempo escolar se torna um empecilho para um trabalho direcionado para atender dificuldades dos alunos.

Prof. 1. “eu tive que sentar, mas eu não estou dizendo como impositivo, como má vontade, é que eu descobri o seguinte... que quando eu sentava do lado dele, eu ainda deixava ... o espaço muito aberto para ele se desconcentrar... **No momento que eu coloquei ele na frente, na primeira carteira, perto de mim e sentei, eu consegui arrancar alguma coisa dele. Só que é assim...eu não consigo fazer isso toda aula com ele...** eu não posso, e aí o que acontece... tem uma atividade pra fazer, eu falo... ***** e o texto ?... que texto.”¹⁵

O relato da professora 3, demonstra como o professor tem de recorrer as concepções de sua formação quando ela define o que é alfabetização:

Prof 3. Ela é alfabetizada, mas ela lê...ca...ro...s...sabe assim...olha, pra mim, alfabetizada é quem consegue ler a palavra...esse é meu conceito de alfabetizada...sim, ela

¹⁵ Grifo nosso.

escreve, porque eu tenho o registro dela, da expectativa dela para a aula de geografia do começo do ano, lembra?

HARGREAVES (1999) aponta que “as condições de ensino e do trabalho docente variam, assim como as regras do mundo” (p.12), com isso o professor tem de revisar sua prática e oferecer ao aluno estratégias para analisar esse mundo com novas dinâmicas no qual ele próprio também está envolvido.

A intensificação do trabalho transforma a formação, como podemos observar no capítulo 1, grande parte dos professores não tiveram uma formação que os preparassem para lidar com dificuldades de aprendizagem, além do que o crescimento das licenciaturas semipresencial e à distância rompem com um fator fundamental da aprendizagem que é a mediação direta.

O aperfeiçoamento da profissão docente não pode ser encarado como um fato negativo, no entanto, é certo que numa sociedade tecnicista com vista a formar funcionários com domínios questionáveis da escolarização como é o caso do Brasil, desconhecemos cursos de formação de professores que preparem estes sujeitos para a realidade da escola com ou sem a inclusão, mesmo porque essa realidade é mascarada em sistemas de avaliação que nada avaliam do desempenho intelectual do aluno.

Dispondo de uma formação incoerente com o exercício da docência, o professor aprende a dar aulas no curso do seu trabalho. HARGREAVES, sobre este assunto apresenta como alternativas para o professor o compartilhamento com os colegas. No trecho a seguir da professora 4, ela explica a questão dos laudos para alunos de Inclusão, aprendidos na prática quando na verdade tal instrução deveria ser fornecida pelo governo.

Prof 4. Atendimento, ele tem direito a um atendimento fora do horário dele. Porque tá com laudo, tem uma professora lá que atende os alunos em outro horário ... limita o número de alunos na classe, não pode passar de tantos alunos...Nessas sextas séries a gente tem uma média... com laudo, de dois alunos, então são sextas séries menores.

Ainda segundo HARGREAVES (1999, p.53), a modernidade do ponto de vista econômico trivializa o trabalho do professor “por controles técnicos, modelos de ensino impostos de cima para baixo, burocratização”, entre outras características ideológicas

que transformam o trabalho docente em educação de massas, com um custo alto para a qualidade de ensino. No entanto, o autor destaca (p.103) que a crise de credibilidade científica proporciona que fatores como “conhecimento pessoal e sabedoria prática” dos professores sejam colocados em evidência na escola como contraponto às diretrizes administrativas e burocráticas da instituição e a posição dos professores universitários.

O relato da professora 5 mostra como a percepção da dificuldade do aluno e a estratégia para o controle vão sendo produzidas ao longo do trabalho em sala de aula.

Prof 5. Eu posso comparar que num trabalho organizado ... que eu não tive direito no primeiro semestre ... porque eu tava ainda me encontrando... ele, nos dias que ele veio, ele conseguiu apresentar coisas que [cara de espanto] eu não esperava dele, depois que eu vi que ele era muito confuso no primeiro semestre, então, por exemplo, mesmo a elaboração inicial dele me surpreendeu, eu esperava muito menos do que ele conseguiu fazer. Então de uma forma, quando eu prestei atenção que ele era desligadíssimo, eu catei pus ele na frente e comecei por ele para falar todas as aulas, entendeu ... é por isso que eu acho que ele nunca ... então, se ele fica no aluno passivo, como costuma acontecer, com o professor dando aula, ele viaja total e se você não marcar ele, ele não participa, ele não vai

CHARLOT (2013b) considera que além das formas políticas e econômicas, as novas configurações familiares também alteram o trabalho docente:

“Hoje em dia, o professor já não é um funcionário que deve aplicar regras predefinidas, cuja exceção é controlada pela sua hierarquia; é, sim, um profissional que deve resolver problemas. a injunção passou a ser: “Faça o que quiser, mas resolva aquele problema”. O professor ganhou uma autonomia mais ampla, mas, agora, é responsabilizado pelos resultados, em particular pelo fracasso dos alunos.” (p.99)

No relato da professora 3, fica claro que a intensificação coloca o professor em uma situação conflitante, com sérias repercussões na vida particular destes.

Prof. 3. Tem coisas, sinceramente... eu não tô... eu tô escolhendo com que eu to me preocupando, porque esses eu vou surtar... eu sou uma só, eu...eu estou me conformando que eu sou uma só...

Temos que destacar que a relação professor- aluno é também uma questão intergeracional. Os professores tem que fazer uma série de mudanças em sua prática, até mesmo na sua vida para participarem do mundo dos seus alunos. HARGREAVES (1999, p.107) assinala tais transformações devido às tecnologias, afinal todos aqueles nascidos no século XXI sob a égide dos meios digitais de informação e entretenimento, naturalizam a internet, os games, diferente da maior parte dos professores que nasceram antes dos computadores, num mundo analógico. Para o autor é importante que o docente proteja uma cultura mais reflexiva do que a visual, instantânea do mundo contemporâneo.

A relação do professor com o aluno está permeada de expectativas por ambas as partes como podemos observar no relato da professora:

Prof 3. Aí ele começa a escrever assim, metade de uma linha no final da quarta aula...eu quero surtar... eu falei pra ele...nós falhamos né... falei pra ele... nós falhamos, não consegui o seu texto..."

Outro traço encontrado dessa relação é a atribuição da professora 5 quanto a dificuldade do aluno ter origem na maneira como ela desenvolve sua prática:

Prof 5. Atribuo isso a cobrança, assim gente, eu cometi um erro. Meu erro foi meu módulo 1, só comecei a elaboração intermediária agora porque eu acabei de sacar que eu só trabalhei com leitura e produção de texto, foi maçante mesmo e aí toda aula eles tinham que produzir alguma coisa e não podia sair da minha aula sem produzir, entendeu. Aí eu comecei a me enrolar e dar lição de casa, aí na aula seguinte o que eles não tinham terminado, eles tinham que ter feito em casa, aí começou bem 80% fazendo ...

Prof 3. Na 8ª B, *****, é dificuldade de aprendizagem. Ela não falta, e eu acho que eu e a *****tem alguma coisa pessoal também, não vou descartar isso... é verdade. Tem um embate muito grande, ela não faz nada, nada...já discuti, já tentei chamar...não. Mas aí também a dificuldade de aprendizagem dela é muito alta.

A defasagem idade-série pode ser entendida como um fenômeno causado pela diferença da idade do aluno e da turma em que está matriculado, que acarreta uma série de situações de aprendizagem à parte dos programas do professor.

A defasagem idade-série repercute no trabalho do professor, que como instrui CHARLOT (2013b), acontece entre a esfera individual do aluno e a esfera coletiva da

turma. O professor foge ao seu programa para dar conta dos alunos que se distanciam do nível da sala, ou que apresentam dificuldades que não os permitam seguir. O relato da professora 5, nos dá essa medida:

Prof 5. Na verdade, minha maior preocupação é que mesmo que eles venham, eu tenho medo que eles se assustem com o tamanho do buraco que gerou as faltas deles.

Mas eu já acho que vou ter que fazer uma coisa adaptada porque senão eles vão tomar um susto, um dos alunos meus que também tem dificuldade, mas não falta, começou a chorar desesperado na hora que ele viu a quantidade de coisa que ele não tinha conseguido fazer.

Apesar de a escola ser entendida como um instrumento político social de longo prazo, ela não dispõe de instrumentos analíticos para lidar com as carências intelectivas dos seus alunos. No relato da professora 3, podemos observar essa consequência:

Prof. 3. Não, não...ela não tem problema mental. Ela tem muita dificuldade, ela foi sendo esquecida e agora tá na oitava série. E a gente vai empurrar... é fato... aí eu fico no pé dela e a gente começou a brigar, aí...

Interpretando a defasagem idade-série como um fenômeno social e por isso dotado de temporalidade, a compreensão dele passa pelas relações entre os níveis de formação do professor. Afinal como mostra o relato da professora 3, essa aluna na oitava série tem mais de seis anos de vida escolar. Caso suas dificuldades não pudessem ser superadas, seja por falta de métodos, recursos, ou outras questões pedagógicas, ela tem toda sua vida escolar já na política de inclusão instituída e poderia, portanto, ter sido assistida por ela.

O registro da frequência está disparado em primeiro lugar quanto à interpretação dos professores sobre os alunos que não acompanham as atividades na aula. A ausência é um fenômeno de bases sociais e emocionais, na literatura a esse respeito (WEREBE, 1997) encontramos o problema associado, principalmente, a questões familiares, doença, relacionamento com o professor, desestímulo, repetência, dificuldades de aprendizagem.

A questão da frequência do aluno tem amplos aspectos e só pode ser verificada na conversa com a família, nas informações da coordenação e na conversa com o aluno. Os

relatos referenciados aqui e outros que aparecem apontam a ação diversa dos professores quanto a essa questão, nos dois sentidos, o de buscar soluções e o de quantificar essa população:

Prof 4. Na 6ª eu destaquei um aluno que começou a acompanhar, aí depois apresentou o número de faltas, aí voltou e agora sumiu de vez... e a coordenadora disse que ele desistiu da escola... eu cheguei a conversar com esse menino, o irmão parou de estudar.

A frequência do aluno é um problema de grandes magnitudes para o sistema educacional brasileiro, porque é talvez o maior indicador de quando algo não vai bem com o aluno. Observamos o relato da professora 3, no total dos 14 alunos apontado aqui anteriormente, na fala da Profª 3 sete alunos tem problemas de falta:

Prof 3. 8ª A, 5 alunos, sendo que um deles nunca veio na sala...nunca veio na aula. Na 8ª B são 2, e desses dois um também nunca veio. Na 8ª C, eu tenho um aluno que parou de vir, mas ele ainda está matriculado, eu tenho um outro aluno que também parou de vir, eu tenho um outro com grande dificuldade de aprendizagem, grande...grande... mais que essa da 8ªB, e eu tenho uma que eu nunca vi...nunca vi a cara da menina... mas ela tá na lista do leite. Ai eu tenho na 8ªD duas bonitas que também não vem mais na minha aula... na minha aula... uma delas não vem mais na escola, a outra eu vejo na escola mas na minha aula faz tempo...

Quanto à Inclusão Educacional

No relato do professor 6, podemos observar que o relacionamento do professor com o especialista na educação especial fornece elementos para a prática do docente, que não são compreendidos na dinâmica individual daquele aluno com dificuldades.

Prof. 6. ...fui conversar com a professora, que é a mesma que acompanha os alunos de inclusão, é a mesma de reforço. Eles não são considerados alunos de inclusão, porém a própria professora de reforço fala... ó, esses dois alunos que você está me falando, são exatamente dessa forma, eles só copiam, eles não tem uma elaboração própria e alguns alunos que tem, que aparecem com laudo aqui, inclusive um outro aluno da 7ª A mesmo, consegue ter uma produção, bem melhor do que a dele comparada, comparando um com outro sendo que... Ela falou, se você levar ao pé da letra o laudo, se você coloca a escrita desse aluno, no caso o ***, com a escrita do ***, e pede pra associar, coloca o laudo e não fala de

quem que é... todo mundo vai falar que é do ***** e não do *** ... então fica uma situação até com relação a essa questão de laudo meio complicada.

No entanto HARGREAVES (1999) destaca em um dos seus estudos de caso a questão da propriedade sobre a aula e sobre as decisões referentes aos alunos como um problema no relacionamento compartilhado de muitos profissionais e afirma que

“por una parte, la propiedad supone aceptar una responsabilidad onerosa. Por otra, puede adquirir características de posesividad, con la consiguiente oposición a compartir con otros lo que es nuestro. Entre los maestros que entrevistamos, esta cuestión aparecía como un problema más patente cuando existían amenazas contra la propiedad: cuando era posible que hubiera que compartir las decisiones sobre nuestros alumnos con terceros. Esto ocurrió en varios casos, en los que se requirió a los profesores que se reuniesen y programasen con el maestro de apoyo de educación especial las actividades para los niños que necesitaban programas modificados” cuando los docentes hablaban sobre esta consulta, pusieron de manifiesto la existencia de conflictos em las primeras fases de SUS relaciones.” (p.200)

Dentro das falas destacadas ao longo do capítulo 2, percebemos que o suporte profissional seria de grande valia para os professores, pois contribuiria no tempo dedicado aos alunos com mais dificuldade.

A inclusão propõe um novo paradigma que necessita que o professor vença algumas ideias sobre a escola e sua prática, CONTRERAS (2002) atribui a essa mudança, superar o que foi colocado pela *tecnologização* do ensino, na qual:

“o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente definidas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa.” (p, 41).

No entanto, as outras dificuldades que se apresentam em sala de aula mesmo que causadas por fatores externos, se tornam muitas vezes problemas urgentes que se sobrepõe as questões do trabalho orientado para a inclusão, como pode ser observado na fala da professora 4.

Prof 4. ... é aquele negócio, o menino fica meio que na dele e você “meio que esquece” mesmo né... porque tem tantos problemas, o negócio é um agito tão grande, que

você vai se envolvendo com outras histórias, com outras... vai escutando tantas histórias... e aí, o menino que é quietinho, que é na dele, bem na dele mesmo... a ponto de saber nem que ele existe, para a maioria, para escola. Porque perto de um inclusão que usa droga, vai bêbado pra escola, sabe. O outro que tá lá com a mochilinha, assim....

A prática professor para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem tem de ser transformada em todos os seus fundamentos, na formação, na didática, nas relações com elementos da escola. Caso contrário, tais dificuldades vão se acumulando ao longo da vida escolar e se tornam sistêmicas. Se já não se já não se tornaram.

2.2 Das dificuldades de aprendizagem às necessidades educacionais especiais

VITOR DA FONSECA (1987, p.10), considera que a aprendizagem é uma maneira de comunicação entre mundo interno e externo, que constitui a “grosso modo”, uma resposta modificada, estável, durável, interiorizada e consolidada no cérebro do indivíduo que desencadeia um processo sensório-neuro-psicológico entre a situação (externa) e a ação (interna). Havendo qualquer episódio de origem biológica, social, emocional que comprometa esse sistema o indivíduo pode apresentar um comprometimento sério que afete o cognitivo e/ou o relacional ou apenas uma diferença no modo, no tempo de realizações de tarefas.

Em uma visão integrada e complexa das dificuldades de aprendizagem, onde pode se determinar os pontos de carência do aluno e as linguagens deficientes é possível caracterizar, caso haja, a necessidade educativa especial desses alunos. A esse respeito VIGOTSKI (1983) considera:

“La importancia de los factores socio y psicógenos en el desarrollo del niño es tan enorme que podía llevar a la ilusión del defecto, a la semejanza con la enfermedad, a una pseudopsicopatía.” (p.21)

A inclusão de pessoas com necessidades educacionais intelectuais especiais na escola gera expectativas de aprendizagem para essa população, o sistema educacional precário, não consegue atendê-las, sua escolarização ao invés de representar o desenvolvimento de suas funções intelectivas e sociais, evidencia as dificuldades de aprendizagem no percurso daquela criança. Ora, se considerarmos como FONSECA

(1988, p.86) que “todos os indivíduos deficientes ou não, são supradotados, médios ou subdotados, consoante às tarefas que lhe são propostas”. Identificar o problema da dificuldade de aprendizagem é importante, mais essencial é não abandonar o aluno depois disso, é fazer algo para superá-lo.

Sobre a relação de fracasso que se estabelece na escola CHARLOT (2013b) declara:

“falar do aluno fracassado, como se o fracasso fosse apenas a ausência de êxito escolar, é falar desse aluno a partir do ponto de vista do bem-sucedido. Claro, o aluno fracassado não tem o que tem o aluno bem-sucedido, e aquele não é como este”. (p.163).

Relacionamos a emergência das necessidades educacionais especiais à concepção de fracasso escolar de CHARLOT, porque é inevitável que as crianças nas condições de dificuldades de aprendizagem sejam entendidas sob esse prisma, construído a partir da perspectiva da escola como formadora de capital humano. E mesmo quando beneficiadas pelas inúmeras transformações políticas e éticas da sociedade sobre a diferença intelectual como observamos no relatório da ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (2012), ainda assim os portadores de necessidades educativas especiais tem que lidar com os espaços destinados a eles na sociedade, numa espécie de inclusão controlada pela forma social que impera.

No relatório da OMS, podemos ver as contribuições que a mudança da abordagem medicalizadora para a perspectiva ambiental traz nos últimos 50 anos:

“A deficiência é complexa, dinâmica, multidimensional, e questionada. Nas últimas décadas, o movimento das pessoas com deficiência..., juntamente com inúmeros pesquisadores das ciências sociais e da saúde... tem identificado o papel das barreiras físicas e sociais para a deficiência. A transição de uma perspectiva individual e médica para uma perspectiva estrutural e social foi descrita como a mudança de um “modelo médico” para um “modelo social” no qual as pessoas são vistas como deficientes pela sociedade e não devido a seus corpos...” (p.4).

O Relatório considera ainda que:

“O preâmbulo da CDPD¹⁶ reconhece que a deficiência é “um conceito em evolução”, mas realça também que “a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e barreiras comportamentais e ambientais que impedem sua participação plena e eficaz na sociedade de forma igualitária”. Definir a deficiência como uma interação significa que a “deficiência” não é um atributo da pessoa. O progresso na melhoria da participação social pode ser realizado lidando com as barreiras que afetam pessoas com deficiência na vida diária.” (p.4).

A emergência das necessidades educativas especiais amplia a compreensão das dificuldades de aprendizagem, pois requer a reformulação das bases em que foi construído o ensino, uma vez que excluem os meios tradicionais da didática do professor, ao apontarem novas maneiras de encarar a deficiência do aluno, e outros fundamentos para buscar a superação.

Por exemplo, a teoria da perspectiva histórico-cultural e os estudos sobre a defectologia¹⁷ formulados por VIGOTSKI possibilitaram reconsiderar a pré-disposição para o aprendizado em indivíduos que pareciam dominados pelo curso do desenvolvimento biológico ao constatar que:

“La defectologia está luchando ahora por la tesis básica en cuya defensa ve la única garantía de su existencia como ciencia, precisamente la tesis que dice: el niño cuyo desarrolló está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de otro modo”. (p.12)

Segundo FONSECA (1987, p.76) o trabalho da escola começa onde termina o da medicina, pois cabe à escola instrumentalizar e viabilizar o desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno a fim de impulsionar o seu desenvolvimento além das dificuldades que do ponto de vista médico não podem ser curadas, não dispensando a necessidade do trabalho conjunto das instituições de saúde e educação para viabilizar a detecção e o atendimento mais efetivo para essa população.

¹⁶CDPD – Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. UNESCO, 2006.

¹⁷ A defectologia, como era chamada o estudo das deficiências no início do século XX, chamou a atenção de Vigotski, uma vez que ele considerava que nessas pessoas era mais evidente a diferenciação entre processos naturais e culturais que estão presentes em todos os seres humanos e representam o curso do desenvolvimento do indivíduo.

A partir da leitura de outra obra de VIGOTSKI (2001), percebemos o papel do meio no estímulo ao desenvolvimento da criança, o que confronta a visão, há muito tempo estabelecida nos meios educativos da criança portadora de necessidades especiais ter um limite da aprendizagem:

“onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com um extremo atraso.” VIGOTSKI (2001, p.171)

A teoria da perspectiva histórico-cultural de Vigotski contribui para a escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais trazendo à luz a questão da formação dos processos psicológicos superiores nos indivíduos como um meio de libertá-los das condições fisiológicas que os diferenciam dos ditos “normais” e os colocam em situação de *Inclusão*. A consideração sobre as diferenças culturais e possibilidades cognitivas do ser humano, fazem com que a teoria histórico-cultural represente um passo à frente no nosso entendimento de povos de diferentes ambientes culturais.

Privar o aluno de inclusão, por quaisquer que sejam os motivos do seu processo de desenvolvimento intelectual, da aprendizagem dos conceitos científicos é contraditório numa política de Inclusão que defende a escolarização para todos como um meio dos portadores de necessidades educacionais especiais serem incluídos na totalidade como sujeitos de direitos. Em VIGOTSKI (2001) encontramos uma concepção dos conceitos científicos que reforça nossa concepção da inclusão ter de acontecer na escola que visa à aprendizagem dos sistemas teóricos de conhecimento:

“nos conceitos científicos e espontâneos existe outra relação com o objeto e outro ato de sua apreensão pelo pensamento” (VIGOTSKI, 2001, p.268)

A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais passa pela dicotomia da inclusão social/afetiva e da inclusão intelectual e defendemos que ambas são importantes, porém só o intelecto vai poder viabilizar uma mudança efetiva, inclusive no curso do desenvolvimento desses alunos.

Compartilhamos com VIGOTSKI que ao considerar que a biologia e a cultura humana se desenvolvem por um período indefinido de interações ao longo da história do indivíduo, o desenvolvimento biológico será dominante até construir na criança as estruturas primitivas, porém os desenvolvimentos culturais responsáveis pelos processos psicológicos superiores multiplicam as probabilidades de atuação desse indivíduo no meio e na sua própria história e em períodos mais lentos atrai possibilidades para outros desenvolvimentos biológicos.

Capítulo III – Apresentação de um caso de situação educacional inclusiva¹⁸.

O objetivo deste capítulo é demonstrar os aspectos complexos que surgem na educação inclusiva de alunos com necessidades intelectuais especiais muito severas, cuja escolarização é permeada ainda por baixas expectativas de desenvolvimento intelectual dos alunos envolvidos pela própria instituição escolar, o que apontam a necessidade de criação de outras alternativas para a efetiva inclusão educacional que considere a propensão e o potencial dos indivíduos assim caracterizados.

Este estudo de caso ocorreu no Colégio Monte Castelo, localizado na zona de sul de São Paulo. A escola, particular, oferece do ensino infantil ao ensino médio. Devido à condição financeira do público atendido, os alunos que se encontram em situação de necessidades intelectuais especiais, em sua maioria, contam com apoio especializado externo de neurologistas, psiquiatras, psicólogos comportamentais, psicopedagogos, fonoaudiólogos. Alguns deles possuem o acompanhamento de um dos profissionais, outros de vários deles.

Optamos por enfatizar essa característica porque nesse cenário o professor tem que lidar além da direção, coordenação, pais, com profissionais clínicos que acabam por participar das aulas.

A estrutura pedagógica da escola faz com que em todas as salas se encontre um número considerável de alunos atendidos pela política de inclusão. Os alunos considerados como amostra, possuem diferentes origens em suas condições, um deles a família optou por não buscar um diagnóstico, e ele é atendido por um projeto que envolve vários perfis de dificuldades, selecionados pelas características que apresentava em seu desenvolvimento social e intelectual.

¹⁸Quanto ao tipo de deficiência que a pessoa apresenta FONSECA definiu: “Segundo a confirmação da investigação e da prática clínica, a criança com *paralisia cerebral* apresenta essencialmente um problema neuromotor. Do mesmo modo, a *deficiente mental* apresenta uma inferioridade intelectual generalizada como denominador comum. Por outro lado, na criança *deficiente visual* ou *deficiente auditiva*, o problema situa-se no nível da acuidade sensorial. No que respeita a criança *emocionalmente perturbada*, esta apresenta um desajustamento psicológico como característica comportamental predominante. (p.27)

A orientação pedagógica para a inclusão se desenvolve em três linhas principais na instituição; a fragmentação, a fragmentação mais a minimização de conteúdos e adaptações/projetos paralelos. Os materiais apresentados aqui se encontram divididos entre a segunda e a terceira linha. Como base todos eles obedecem ao currículo da escola e, portanto não fogem as críticas traçadas até aqui sobre a pedagogia e a didática, pelo ao contrário reafirmam nossa posição.

A fragmentação com minimização de conteúdo é orientada como uma forma de reduzir e seriar o conteúdo trabalhado, essas orientações são dirigidas aos materiais da Anna e da Luiza. Já a adaptação serve para os alunos que apresentam dificuldade maior com leitura e escrita e propõe outra forma de apresentar o conteúdo, geralmente associado às imagens. Dado o desempenho do aluno, misturamos as sugestões das orientações na escolha das atividades.

A interação

Os conjuntos de atividades que apresentamos neste estudo ocorreram em situações que envolvem interações complexas, pois envolvem as dimensões cognitivas dos alunos e as determinantes não cognitivas¹⁹, isto é, as dimensões afetivas e emocionais, cujos registros físicos materiais dos processos interativos não revelam a força da fala nestas interações, que requerem continuidades e mais tempo para que os alunos possam demarcar a apropriação dos códigos envolvidos na escrita e expressão de seus pensamentos.

A questão de tempo que a escola impõe é crucial para os alunos de inclusão em geral e, particularmente, para aqueles com necessidades intelectuais especiais, o que não está previsto no padrão pedagógico de inclusão educacional nesta instituição escolar e nas demais, em geral. VITOR DA FONSECA (1988, p.85) considera que o desenho dos currículos educacionais não contemplam as diferenças dos biorritmos e impõe a todos um ritmo de aprendizagem que não condiz com a natureza da dimensão psicológica que caracteriza a diversidade populacional escolarizável.

¹⁹ Segundo Feuerstein, as determinantes não cognitivas tem valor igual ou superior no processo de aprendizagem de indivíduos com dificuldades severas e não severas. In: Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability. 1980, página 71 à 103.

Para VIGOTSKI, em seus estudos sobre a defectologia (1983) “la especificidad de la estructura orgânica y psicológica, el tipo de desarrollo y de personalidad, y no las proporciones cuantitativas distinguen el niño débil mental del normal” (p.13)

A herança dos fatores genéticos não pode ser isolada segundo FEUERSTEIN (1980), não pode ser considerada a última palavra no desenvolvimento do indivíduo. (Entrevista à Revista Isto É em 1999).

O que não obtivemos por escrito, obtivemos do ponto de vista do desenvolvimento de competências verbais orais. Para VIGOTSKI (2000, p.56) através da fala a criança se torna capaz de se libertar do espaço próximo e do tempo presente, isto é, do campo perceptivo uma vez que isola elementos individuais que superam esse campo, conferindo à fala o papel de organizadora da própria emergência do pensamento.

Sobre a expansão das possibilidades de resposta relacionadas ao exercício da fala, em KOZULIN (2000, p.17) encontramos referências das teorias de VIGOTSKI e de PIAGET sobre a aprendizagem como uma transição da ação ao pensamento, na medida em que ocorre a internalização da fala e o domínio sobre os sistemas simbólicos as operações no campo semântico aumentam, o que conduz a “intelectualização da inteligência prática”. Esta transição supõe a construção de uma fala estruturada e dirigida para a solução de um dado problema, uma vez que esse processo se dá no relacionamento direto com a ação.

“Además, en los sistemas de Vygotsky e de PIAGET, el aprendizaje se percibe como una transición de la acción al pensamiento y las raíces de los esquemas cognitivos internos se buscan en la actividad interactiva real de los niños.” (p.17)

KOZULIN (2000) expõe que para VIGOTSKI o desenvolvimento da fala está intimamente relacionado aos diferentes tipos de comunicação verbal do cotidiano, crianças com síndromes e deficiências múltiplas muitas vezes além de apresentarem afasias, acabam por ter contatos sociais reduzidos que causam impactos na internalização das funções psicológicas, como na construção da fala interior.

Os alunos participantes

Os alunos que participaram do processo relatado aqui são adolescentes, e como tais estão todos envolvidos pelas questões da sua geração: namoros, família, amigos, o corpo. As questões que envolvem essa aula de Geografia se aproximam muito daquelas relatadas no capítulo 2.

A caracterização abaixo, de modo algum, pretende ser um diagnóstico dos alunos, os critérios selecionados tem objetivo de localizar o leitor quanto às referências que possuímos da coordenação e dos profissionais externos.

Alexandre – sem laudo, enquadrado no projeto de autismo/asperge, em 2014 tinha 16 anos, estava no 3º ano do ensino médio, alfabetizado. Acompanhamento externo inexistente, dividia o A.T com a Anna. O aluno é apaixonado por mapas e está sempre com um Atlas na mão.

Anna Luisa - portadora da síndrome de Down, em 2014 tinha 18 anos, estava no 3º ano do ensino médio, alfabetizada. Acompanhamento externo desconhecido, possuía A.T em sala até o meio do ano.

João Pedro – Paralisia cerebral com comprometimento motor e cognitivo leve, em 2014 estava no 2º ano do ensino médio, tinha 16 anos, alfabetizado. Contato com profissionais externos, possuía A.T em aula.

Luiza – sem diagnóstico definido, encaixada no projeto de TANVI, em 2014 estava no 2º ano do ensino médio, tinha 16 anos, alfabetizada. Acompanhamento externo com grande participação no projeto de aula.

Descrição do processo

Turma: 3º ano do ensino médio

Por ser o último ano do ensino médio, o programa de geografia objetiva a preparação para o vestibular, os alunos fazem exercícios nos livros didáticos após a exposição prévia da professora sobre os conceitos e a correção das atividades feitas em casa. Os alunos na proposta de inclusão desta escola recebem as atividades no começo da aula para fazerem a leitura e preencherem o cabeçalho, participam da aula expositiva, então recebem a orientação das atividades.

Nessa turma analisaremos os materiais sobre população e teorias demográficas. Os materiais foram feitos em datas diferentes porque a aluna faltou à aula. Contudo a

aluna teve o material em duas etapas posteriores, objetivando aumentar a complexidade da tarefa.

Os conteúdos a que se refere essa aula são: análise da população mundial segundo indicadores sociais e econômicos; as teorias demográficas; e os fenômenos sociais da migração. Estes foram abordados através da discussão sobre: a relação da produção de alimentos e o crescimento da população mundial; as formas da família contemporânea; os diferentes tipos de migrações.

A abordagem que norteou o ensino e a aprendizagem destes conteúdos se baseou em PAUL CLAVAL cujas concepções estão aqui apresentadas em excertos que foram lidos e mediados os diversos significados que foram trabalhados.

“Habitar é estar bastante amalgamado com um grupo e estar inserido bem profundamente num ambiente para com ele se identificar: existe uma hierarquia, identidades individuais, identidades familiares, identidades de vizinhança ou de profissão. Elas têm em comum o fato de nascerem da experiência direta de cada um desses indivíduos. A essas comunidades primárias se opõe aquelas sobre as quais aprendemos nos bancos escolares, ao ler jornais, ao assistir a televisão ou ao viajar: aquelas de quem Benedict Anderson (1983) diz que são imaginadas, porque são ensinadas, fabricadas pelos meios de comunicação de massa, manipuladas pelos homens políticos. Estas não tem o molde daquelas.” (CLAVAL, 2010, p.44)

“Nos países desenvolvidos, as facilidades de transporte alargaram os círculos de migração cotidiana, afrouxando o laço entre o cantinho de cada um, a sua vizinhança, e o seu meio profissional. Nas zonas rurais e nos países em desenvolvimento, os jovens às vezes não têm escolha, precisam se instalar numa cidade ou emigrar para países mais ricos: eles conhecem o desenraizamento.” (CLAVAL, 2010, p.44)

“A explosão demográfica, a evolução do nível de vida e o aumento do nível de consumo impõem outras atitudes: o futuro ecológico do planeta está nas mãos dos homens (CLAVAL, 2006). Cabe a eles agir de modo a que este continue sendo acolhedor para nós.” (CLAVAL, 2010, p. 128).



NOME: ALEXANDRE F

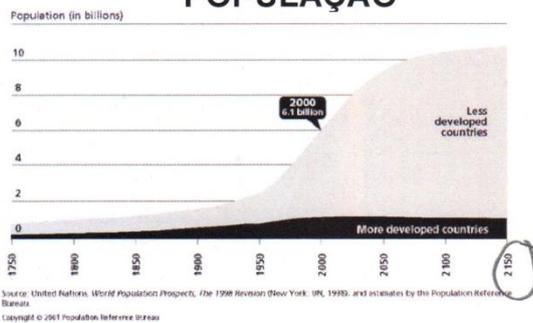
DATA: 25/8 / 2014 - ATIVIDADE: GEOGRAFIA ANO: 3º E.M

CONSTRUINDO CONHECIMENTO

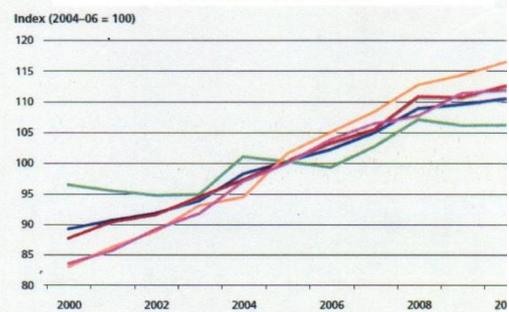
POPULAÇÃO MUNDIAL – TEORIAS DEMOGRÁFICAS

TEORIA MALTHUSIANA

POPULAÇÃO



ALIMENTOS



Note: Net of feed and seedstock. Estimates are in constant US dollars (2004–2006 basis). Data for 2010 are provisional estimates.
BRIC = Brazil, Russian Federation, India and China; LDCs = least-developed countries.
Source: FAO.

1- VEJA O GRÁFICO DO CRESCIMENTO DA **POPULAÇÃO** E CIRCULE O PERÍODO COM **MAIOR** CRESCIMENTO.

2- VEJA O GRÁFICO DA PRODUÇÃO DE **ALIMENTOS** E CIRCULE O **MENOR** PERÍODO.

3- COM RELAÇÃO AOS DOIS GRÁFICOS: **RESPONDA** QUAL DELES **CRESCER MAIS RÁPIDO**.

ALIMENTO

Figura 1. População Mundial – teorias demográficas e migrações 1a.

TEORIA NEOMALTHUSIANA

ATIVIDADE: OBSERVE AS IMAGENS E CIRCULE AS RESPOSTAS CORRETAS.



+ OU -
50 ANOS



1- POR QUE AS FAMILIAS TEM MENOS FILHOS HOJE DO QUE ANTIGAMENTE?

EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

NÃO GOSTAM DE CRIANÇAS

CUSTO DE VIDA ALTO

PARA GASTAR MENOS ENERGIA

POPULAÇÃO EM MOVIMENTO

MIGRAÇÃO É O DESLOCAMENTO DE PESSOAS.

- BUSCA POR EMPREGOS.
- BUSCA POR MELHORES ESTUDOS.
- FUGA DE GUERRAS.
- FUGA DE DESASTRES AMBIENTAIS

COMPLETE AS PALAVRAS E DESCUBRA POR QUE AS PESSOAS MIGRAM?

GUERRAS E MPREGOS DES ASTRES AMBIANTAIS
ESS TUDOS

Figura 2. População Mundial – teorias demográficas e migrações 2a.



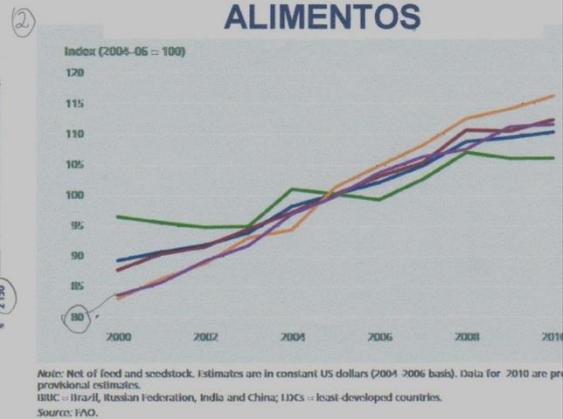
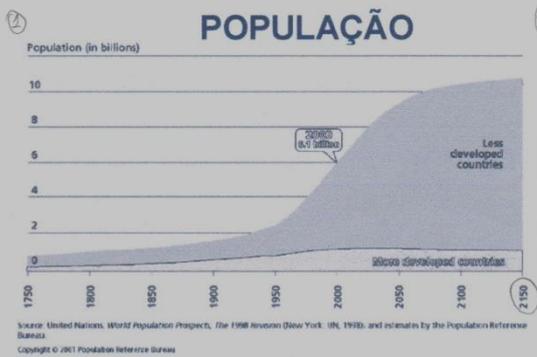
NOME: Anna

DATA: 15/9/2014 - ATIVIDADE: GEOGRAFIA ANO: 3º.E.M

CONSTRUINDO CONHECIMENTO

POPULAÇÃO MUNDIAL – TEORIAS DEMOGRÁFICAS

TEORIA MALTHUSIANA



1- VEJA O GRÁFICO DO CRESCIMENTO DA **POPULAÇÃO** E CIRCULE O PERÍODO COM **MAIOR** CRESCIMENTO.

2- VEJA O GRÁFICO DA PRODUÇÃO DE **ALIMENTOS** E CIRCULE O **MENOR** PERÍODO.

3- COM RELAÇÃO AOS DOIS GRÁFICOS **RESPONDA** QUAL DELES **CRESCER** MAIS RÁPIDO.

O número 2 cresce mais rápido porque a criação dos alimentos aumentou muito rápido por o número 2 precisa separar mais um filho para aumentar a população

Figura 3. População Mundial – teorias demográficas e migrações 1a.

4- OBSERVE AS IMAGENS E ASSINALE AS RESPOSTAS CORRETAS.



+ OU -
50 ANOS



POR QUE AS FAMILIAS TEM MENOS FILHOS HOJE DO QUE ANTIGAMENTE?

- (X) EDUCAÇÃO DE QUALIDADE
- () NÃO GOSTAM DE CRIANÇAS
- (X) CUSTO DE VIDA ALTO
- () PARA GASTAR MENOS ENERGIA

POPULAÇÃO EM MOVIMENTO

MIGRAÇÃO É O DESLOCAMENTO DE PESSOAS.

5- POR QUE AS PESSOAS MIGRAM? EXPLIQUE UMA DAS RAZÕES QUE VOCÊ APONTOU.

Qualidade de vida, educação, Saúde.

Figura 4. População Mundial – teorias demográficas e migrações 2b.



NOME: _____

Anne

DATA: 15 / 9 / 2014 - ATIVIDADE: GEOGRAFIA ANO: 3º E.M

CONSTRUINDO CONHECIMENTO

POPULAÇÃO MUNDIAL – TEORIAS DEMOGRÁFICAS

TEORIA MALTHUSIANA

NESSA TEORIA APONTA-SE QUE A POPULAÇÃO CRESCE MAIS QUE A PRODUÇÃO DE ALIMENTO.

A SOLUÇÃO SERIA O CONTROLE DE NATALIDADE, PROIBINDO CASAIS DE TEREM MUITOS FILHOS.

ATIVIDADE: 1- SE A POPULAÇÃO CESCER MAIS QUE A PRODUÇÃO DE ALIMENTOS, QUAIS AS CONSEQUÊNCIAS PARA A SOCIEDADE?

Aumento da pobreza, porque não é toda comida que pode comer.

2- LEIA O TRECHO DA ENTREVISTA DA GALILEU COM O DEMÓGRAFO ROBERTO LUIZ DO CARMO.

a GALILEU conversou com o demógrafo Roberto Luiz do Carmo, pesquisador do Núcleo de Pesquisas da População (NEPO) da Unicamp. Segundo o pesquisador, os cientistas de hoje não vêem nenhum perigo decorrente de uma superpopulação humana. Nossas modernas técnicas de agricultura garantirão que não falte comida nas próximas décadas – se ainda há fome no mundo, é por que os alimentos são mal distribuídos, e não por causa do excesso de gente. O demógrafo ainda afirma que o que realmente ameaça o planeta é o nível de consumo de nossa sociedade, que já está levando a Terra a seus limites.

A TEORIA DE MALTHUS SE PROVOU CORRETA? EXPLIQUE.

Não por que tem comida, só que não é distribuída corretamente.

Figura 5. População Mundial – teorias demográficas e migrações 3a.

TEORIA REFORMISTA

NESSA TEORIA OS PAÍSES DESENVOLVIDOS SÃO OS RESPONSÁVEIS PELA SITUAÇÃO DOS PAÍSES SUBDESENVOLVIDOS, EXPLORANDO-OS ECONOMICAMENTE.

ATIVIDADE: APONTE UMA SOLUÇÃO PARA A REDUÇÃO DA NATALIDADE NESSES PAÍSES?

Usar camisinha ou tomar pílula anticoncepcional

POPULAÇÃO EM MOVIMENTO

MIGRAÇÃO É O DESLOCAMENTO DA POPULAÇÃO .

EMIGRAÇÃO SAÍDA DE PESSOAS EM DADO TERRITÓRIO.

IMIGRAÇÃO ENTRADA DE PESSOAS EM DADO TERRITÓRIO.

EXÔDO RURAL – DESLOCAMENTO DE PESSOAS DO CAMPO PARA A CIDADE.

FATORES QUE MOTIVAM AS MIGRAÇÕES

- BUSCA POR EMPREGOS.
- BUSCA POR FACULDADES E ESCOLAS.
- FUGA DE GUERRAS.
- FUGA DE DESASTRES AMBIENTAIS (COMO SECAS, FURACÕES, TERREMOTOS, CHEIAS).

ATIVIDADE: QUAIS PROBLEMAS PODEM SER APONTADOS POR CAUSA DAS MIGRAÇÕES?

Busca por empregos, busca por faculdades e escolas.

Figura 6. População Mundial – teorias demográficas e migrações 3b.

Turma: 2º ano do ensino médio

A diferença entre a quantidade de páginas nas atividades apresentadas aqui se dá pelo problema de visão que o aluno possui que torna necessário que suas atividades sejam impressas em fonte 32. Quando a atividade não é terminada em aula, o aluno leva o material para fazer com sua professora particular, nesse caso as páginas representadas nas figuras 19 e 20 foram feitas pela própria profissional, quando questionada (carta do professor via agenda do aluno), a profissional argumentou que: “apenas escreveu, porque o aluno considerava muito difícil responder aquela quantidade de exercícios”, segundo ela foi ele quem resolveu as atividades. Como estamos analisando a aula para alunos com de necessidades intelectuais especiais, não consideraremos as atividades realizadas por ela.

No programa de geografia do 2º ano do ensino médio está definido como objetivo a análise dos diferentes aspectos da globalização; sociais, econômicos, políticos e territoriais, que correspondem às divisões do conteúdo feitas pelo material adotado no colégio. Mais uma vez, por se tratar do penúltimo ano do ensino médio o material pressupõe um acúmulo e domínio da ciência Geográfica que resulta na complexidade dos temas abordados, mas não condiz com a capacidade dos alunos de inclusão.

O conteúdo específico dessa aula foi: Os transportes e a globalização. O objetivo consistiu em estudar a evolução dos meios de transportes e as principais modalidades utilizadas no Brasil e no mundo e sua relação com a circulação de mercadorias.

Para a aula utilizamos a discussão de Milton Santos sobre o desenvolvimento dos transportes no meio técnico-científico-informacional apresentado na obra *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI* (2006). Onde o autor considera que:

“O território ganha novos conteúdos e impõe novos comportamentos, graças às enormes possibilidades da produção e, sobretudo, da circulação de insumos, dos produtos, do dinheiro, das ideias e informações, das ordens e dos homens .”(p.52)

Desenvolvimento da atividade:



NOME:

SOFIA PEDRO

13

DATA: 13/2014 - ATIVIDADE: GEOANO: 2º ANO E. M

CONSTRUINDO CONHECIMENTO

TRANSPORTES E GLOBALIZAÇÃO

OS MEIOS DE TRANSPORTES SÃO ESSENCIAIS PARA A ECONOMIA DOS DIAS DE HOJE, ELES TAMBÉM SÃO RESPONSÁVEIS POR PERMITIR QUE AS PESSOAS CONHEÇAM OUTROS LUGARES DO MUNDO, OUTRAS CULTURAS.

Figura 7. Transportes e a globalização1a.

ATIVIDADES

1) DESAFIOS:

A) DÊ O NOME DOS MEIOS DE TRANSPORTE REPRESENTADO EM CADA FIGURA.

B) CARACTERIZE CADA UM DE ACORDO COM A VELOCIDADE.

C) CARACTERIZE CADA UM DE ACORDO COM A CAPACIDADE DE CARGA.

D) CARACTERIZE CADA UM DE ACORDO COM O CUSTO DO TRANSPORTE. (\$ BARATO, \$\$ MÉDIO, \$\$\$ CARO)

\$

Figura 8. Transportes e a globalização 2a.

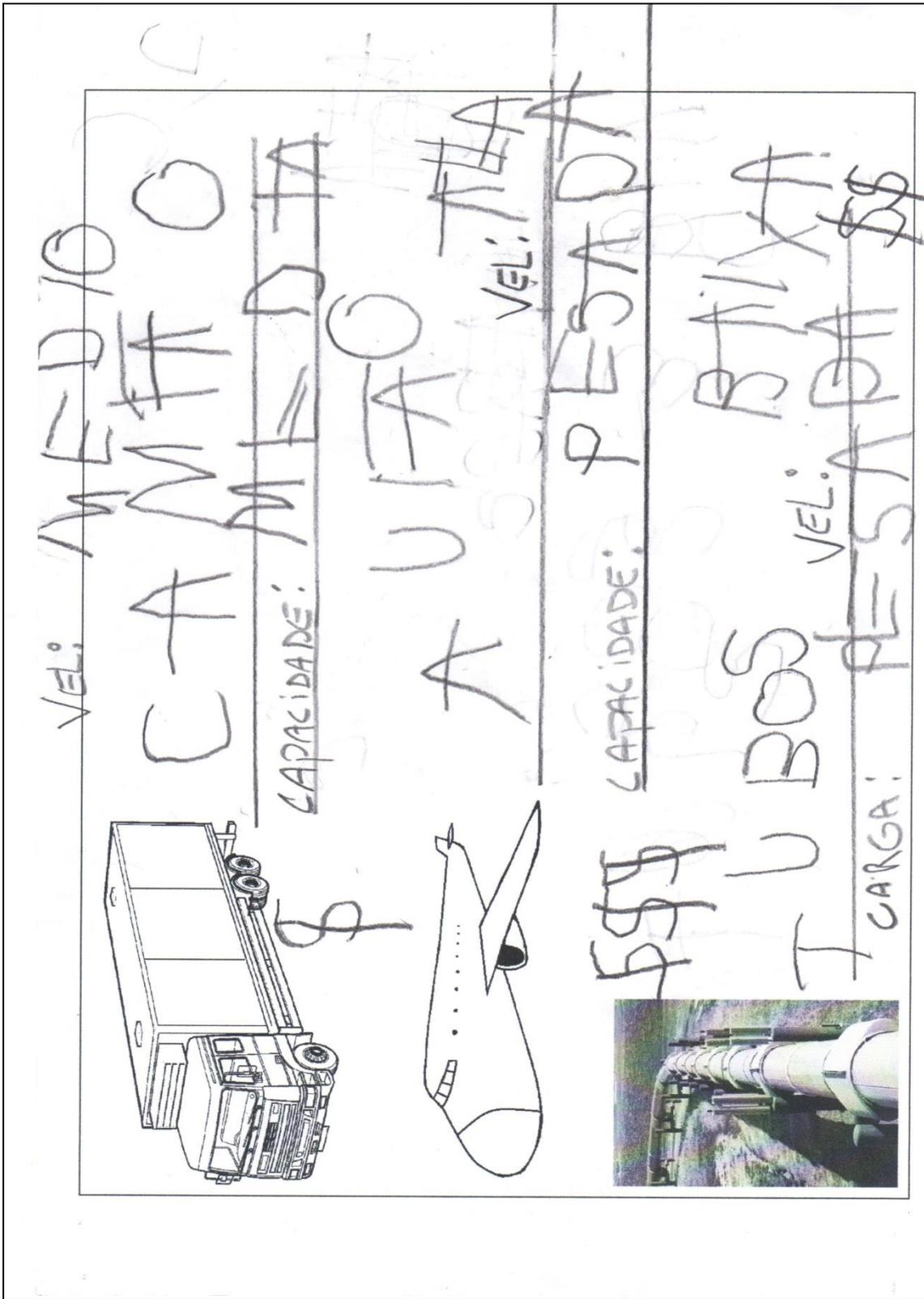


Figura 9. Transportes e a globalização 3a.



Figura 10. Transportes e a globalização 4a.

B- ESCOLHA O MEIO DE TRANSPORTE ADEQUADO PARA CADA NEGOCIAÇÃO (COM BASE NO EXERCÍCIO 1) E JUSTIFIQUE A SUA ESCOLHA.

I- ~~AUTÔNOMO~~ (GÁS NATURAL) \$\$\$

II- NATURAL (ARROZ) \$\$

Figura 11. Transportes e a globalização 5a.

2) NO MAPA MUNDI OBSERVE OS PAÍSES NUMERADOS.

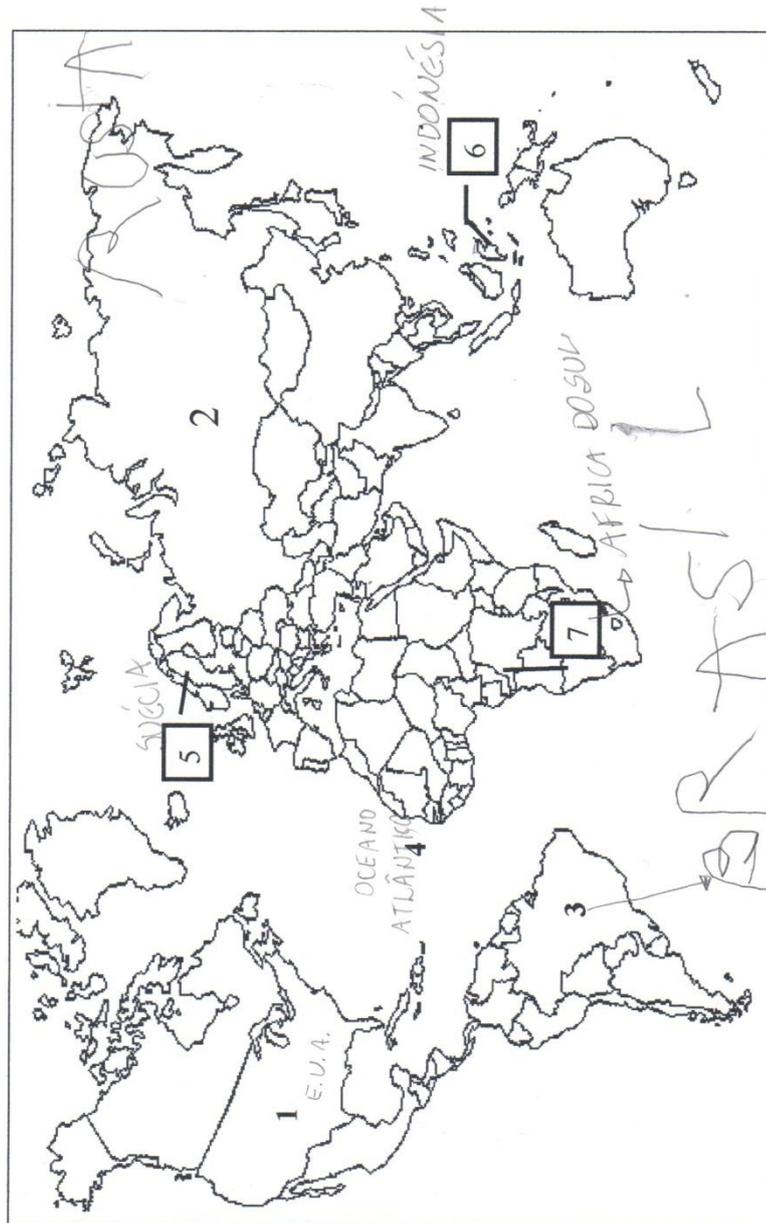
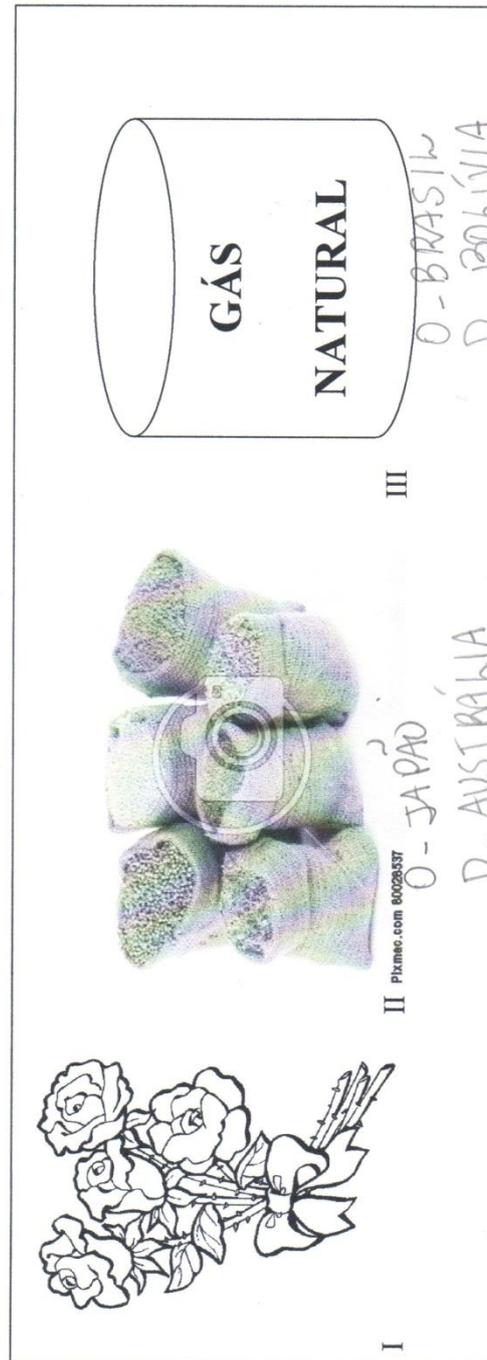


Figura 12. Transportes e a globalização 6a.

- A- PROCURE NO ATLAS O NOME DOS PAÍSES.
- B- DIGA O MELHOR MEIO DE TRANSPORTE PARA O PAÍS,
SEGUNDO O TAMANHO DO PAÍS, O ACESSO AO MAR,
RIOS E TIPOS DE RELEVOS.
- 3) VAMOS TRABALHAR COM O TRANSPORTE DE
PRODUTOS DE UM PAÍS PARA OUTRO.
- OS PAÍSES SÃO:
- I- EUA – CHINA II- BOLÍVIA – BRASIL
III- MÉXICO – CANADÁ IV- JAPÃO - AUSTRÁLIA

Figura 13. Transportes e a globalização 7a.

CADA IMAGEM REPRESENTA UM PRODUTO QUE DEVE SER TRANSPORTADO ATÉ OUTRO PAÍS.



A- PINTE NO MAPA O CONJUNTO DOS PARCEIROS COMERCIAIS INDICADOS NO INÍCIO DO EXERCÍCIO, COLOQUE:

Figura 14. Transportes e a globalização 8a.

(O) PARA O PAÍS DE ORIGEM E;
(D) PARA O PAÍS DE DESTINO.

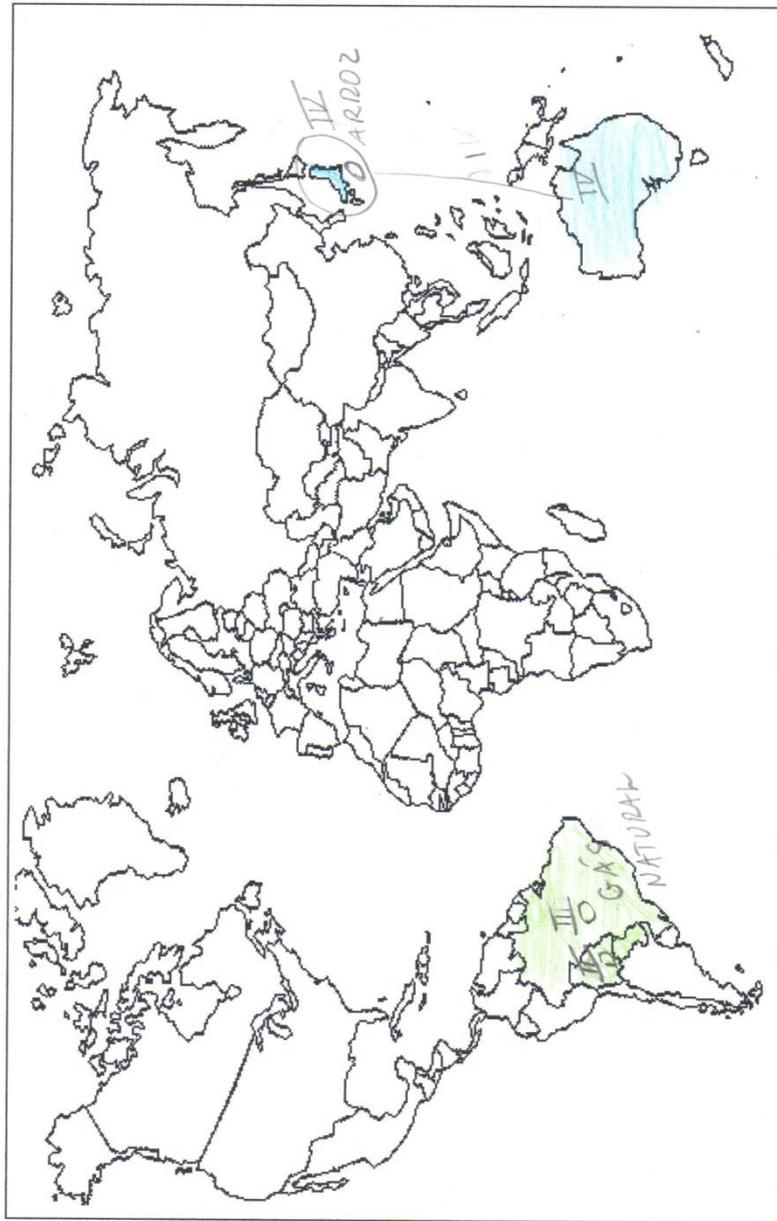


Figura 15. Transportes e a globalização 9a.

III-

(ROSA) \$

C- COM O SIMBOLO DO CIFRÃO (\$) SINALIZE O CUSTO
DE CADA NEGOCIAÇÃO:

\$ BARATO

\$\$ MÉDIO

\$\$\$ MUITO CARO

Figura 16. Transportes e a globalização 10a.

- (A)
- 1- E.U.A →
 - 2- RÚSSIA
 - 3- BRASIL
 - 4- O. ATLÂNTICO
 - 5- PAÍSES BAIXOS
 - 6- INDONÉZIA
 - 7- AFRICA DO SUL

(B) E, UA → AVIÃO
CARRÃO
ÔNIBUS
METRÔ

RUSSIA → AVIÃO, METRÔ

Figura 17. Transportes e a globalização 11a.

BRASIL - AVIÃO, CARRO, ÔNIBUS
e METRÔ

PAÍSES BAIXOS - AVIÃO, METRÔ.

INDONÉSIA - AVIÃO, BARCO

ÁFRICA DO SUL - AVIÃO, BARCO,
ÔNIBUS.

-
- 3) I - E.U.A / CHINA → NAVIO, AVIÃO
II - BOLÍVIA / BRASIL → AVIÃO, ÔNIBUS,
III - MÉXICO / CANADÁ → NAVIO, AVIÃO,
TREM, ÔNIBUS.
IV - JAPÃO / AUSTRÁLIA → NAVIO, AVIÃO

Figura 18. Transportes e a globalização 12a.



Nome: Ruiza Jorge Leutsch

Data: 24/3/2014 - Atividade: GEOGRAFIA Ano: 2º ano - E. M

CONSTRUINDO CONHECIMENTO

TRANSPORTES E GLOBALIZAÇÃO

OS MEIOS DE TRANSPORTES SÃO ESSENCIAIS PARA A ECONOMIA DOS DIAS DE HOJE. ELES TAMBÉM SÃO RESPONSÁVEIS POR PERMITIR QUE AS PESSOAS CONHEÇAM OUTROS LUGARES DO MUNDO E OUTRAS CULTURAS.

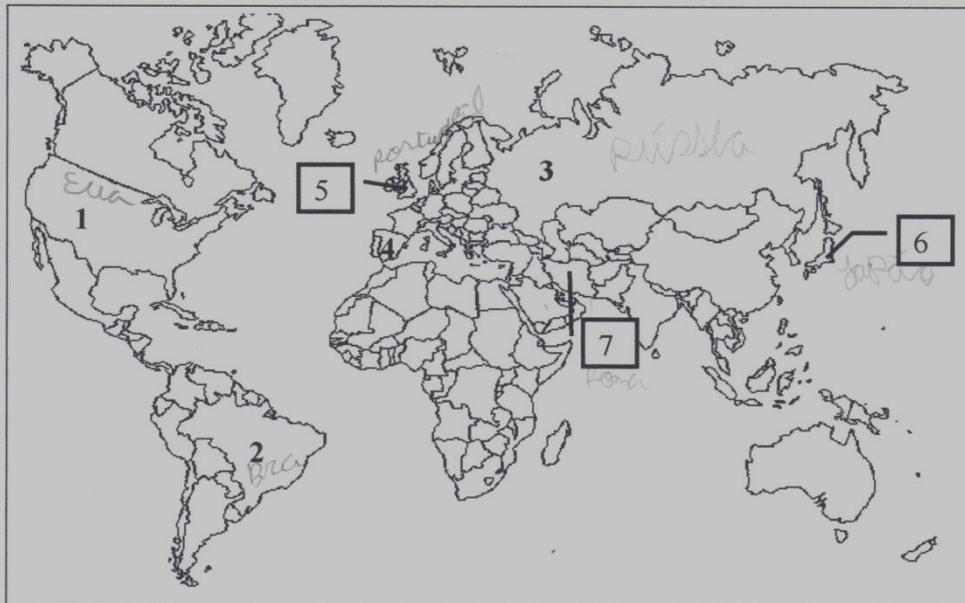
ATIVIDADES

- 1) DESAFIOS:
- A) DÊ O NOME DOS MEIOS DE TRANSPORTES REPRESENTADO EM CADA FIGURA.
- B) CARACTERIZE CADA UM DE ACORDO COM A VELOCIDADE.
- C) CARACTERIZE CADA UM DE ACORDO COM A CAPACIDADE DE CARGA.
- D) CARACTERIZE CADA UM DE ACORDO COM O CUSTO DO TRANSPORTE. (\$ BARATO, \$\$ MÉDIO, \$\$\$ CARO)

<u>navio</u>	<u>comitê</u>	<u>avião</u>	<u>indústria</u>	
<u>Bastante</u>	<u>Rápido</u>	<u>Rápido</u>	<u>de água</u>	
<u>carga</u>	<u>Bastante</u>	<u>car</u>	<u>Rápido</u>	
<u>caro</u>	<u>\$\$ médio</u>	<u>Barato</u>	<u>Bastante</u>	
<u>caro</u>			<u>carga</u>	
			<u>caro</u>	
			<u>médios</u>	

Figura 19. Transportes e a globalização 1b.

2) NO MAPA MUNDI OBSERVE OS PAÍSES NUMERADOS.



A) PROCURE NO ATLAS O NOME DOS PAÍSES.

B) DIGA O MELHOR MEIO DE TRANSPORTE PARA O PAÍS, SEGUNDO O TAMANHO DO PAÍS, O ACESSO AO MAR, RIOS E TIPOS DE RELEVOS.

Rússia tem o melhor meio de transporte.

Figura 20. Transportes e a globalização 2b.

3) VAMOS TRABALHAR COM O TRANSPORTE DE PRODUTOS DE UM PAÍS PARA OUTRO.

OS PAÍSES SÃO:

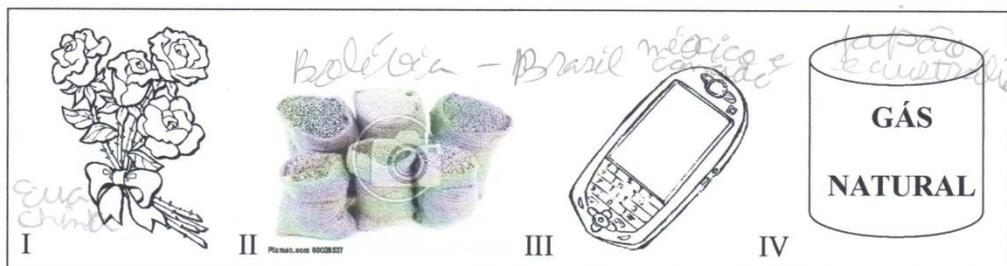
I- EUA – CHINA

II- BOLÍVIA – BRASIL

III- MÉXICO – CANADÁ

IV- JAPÃO - AUSTRÁLIA

CADA IMAGEM REPRESENTA UM PRODUTO QUE DEVE SER TRANSPORTADO ATÉ OUTRO PAÍS;



A- PINTE NO MAPA O CONJUNTO DOS PARCEIROS COMERCIAIS INDICADOS NO INÍCIO DO EXERCÍCIO, COLOQUE:

(O) PARA O PAÍS DE ORIGEM

(D) PARA O PAÍS DE DESTINO.



Figura 21. Transportes e a globalização 3b.

B- ESCOLHA O MEIO DE TRANSPORTE ADEQUADO PARA CADA NEGOCIAÇÃO (COM BASE NO EXERCÍCIO 1) E JUSTIFIQUE A SUA ESCOLHA.

I-

navio porque o navio era um pou
co mais rápida

II-

tram porque demora menos

III-

carrocinhas porque um pouco mais
rápido

IV-

avião porque é o meio de
transporte mais rápido

C- COM O SIMBOLO DO CIFRÃO (\$) SINALIZE O CUSTO DE CADA NEGOCIAÇÃO:

\$ BARATO

\$\$ MÉDIO

\$\$\$ MUITO CARO

Figura 22. Transportes e a globalização 4b.

O caso apresentado com a ilustração de alguns materiais trabalhados com adolescentes que se caracterizam com necessidades intelectuais especiais variadas, isto é, desenvolvimento atípico, constituído por uma história de aprendizagem com prejuízos sociais e ou acadêmicos foi uma oportunidade para realizar este estudo na perspectiva de reunir elementos complexos teóricos e práticos que podem contribuir para, notadamente, refletir sobre a responsabilidade social, cultural, política e econômica envolvida no destino de parcelas de crianças e adolescentes em nossa sociedade que precisam da educação inclusiva para transformar o próprio modo que temos organizado o conhecimento de ciências humanas que não pode mais ignorar estes sujeitos que tem o direito de conviver, ser cidadãos e compartilhar suas vidas com a sociedade em que nasceram.

Considerando o perfil dos alunos envolvidos, o material fala por si mesmo o esforço que realizaram para aprender Geografia, que nas interações mediadas e expressas, majoritariamente, com o esforço de comunicar o que foram entendendo, a curiosidade e a necessidade própria da adolescência de opinar e fazer parte dos problemas estudados.

Acreditamos que a educação escolar e a Geografia têm muito a ganhar se renovando, se mais pesquisas e estudos nesta perspectiva puderem ser realizados considerando a vastidão de conhecimentos que recobre e as tecnologias de que dispõe.

Também podem ganhar todos os sujeitos, professores e alunos, da educação em geral, se a Geografia conseguir renovar o seu ensino para apoiar as novas gerações no sentido de se sentirem fazendo parte do mundo em que vivemos, podendo sonhar com este mundo, projetando novas utopias por um mundo melhor para todos.

Encerramos este capítulo com a convicção do psicólogo romeno REUVEN FEUERSTEIN que assim se expressou: *“Eu sou um ser humano. Eu sou modificável. Todos os seres humanos são modificáveis.”*

Considerações Finais - Apontamentos para repensar o ensino de Geografia no contexto atual da Educação Inclusiva.

O objetivo destas considerações finais é indicar os caminhos que necessitam de outras pesquisas sobre o ensino de geografia para uma educação inclusiva procurando considerar como esta é realizada na escola, examinando se as práticas sociais da educação podem garantir a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais.

CALLAI (2001) a esse respeito considera:

“O ensino de Geografia, bem como dos demais componentes curriculares, tem que considerar necessariamente a análise e a crítica que se faz atualmente à instituição escola, situando-a no contexto político social e econômico do mundo e em especial do Brasil. Tanto a escola como a disciplina de geografia devem ser consideradas no âmbito da sociedade da qual fazem parte.” (p.134)

Para analisarmos a relação do ensino de geografia com os alunos de inclusão, optamos por duas abordagens que são as consideradas como funções do ensino de geografia: a relação entre o ensino de geografia e o desenvolvimento das funções cognitivas deficientes; e a contribuição da Geografia para a formação humanística e a emancipação.

MONBEIG assim descreve a função do ensino de geografia (1958):

“Graças ao seu campo de estudo, ao seu método de trabalho, a geografia tem lugar no ensino. Tem-no por ser uma ciência moderna, produto do mundo tal como aquele em que vivem os jovens. **Ela desenvolve neles as qualidades intelectuais ou morais e dá-lhes conhecimentos dos mais uteis para o pleno desenvolvimento de suas personalidades no quadro em que devem desabrochar**²⁰. A geografia é uma das formas do humanismo moderno” (MONBEIG. 1958)

A multidisciplinaridade característica da geografia, como forma de análise dos fenômenos geográficos é destacada por PIAGET (1975, p.18) quando coloca a geografia como uma ciência de síntese, da religação dos outros campos que transita entre o conjunto das ciências. Na sua dimensão diacrônica dialoga e se utiliza dos saberes e técnicas, das ciências históricas e das nomotéticas.

²⁰ Grifo nosso.

O potencial de apreender a realidade na complexidade das ciências sociais e em especial a Geografia aparece na escrita de CLAVAL (2010, p.111) quando afirma:

“A Geografia tenta compreender o que faz de nosso planeta uma terra humana e aquilo que periga torná-la inabitável. Ela desenvolve vários procedimentos ... Compreender o que é a Terra dos homens implica procedimentos que não respondem às mesmas lógicas: leis da física e da geometria..., análise das cadeias tróficas..., papel das tecnologias..., organização espacial dos grupos sociais..., investimento simbólico do mundo e construção de um além que abra perspectivas normativas...” (2010,p.137)

A afirmação da CLAVAL aponta para uma multidisciplinaridade intrínseca da geografia, encontrada em todas as orientações oficiais para a área, que, no entanto, não ocorre na realidade das salas de aula, já que o modelo que prevalece é o tradicional.

Desde que o ensino de geografia tomou seu caráter científico no Brasil, a disciplina de geografia passou a ser pensada em diversas tendências epistemológicas que se refletem nas produções acadêmicas e didáticas direcionadas ao ensino. No PCN direcionado para a disciplina de geografia referente aos anos do ensino fundamental II é abordada a relação entre o ensino de geografia e a ciência da seguinte forma:

Tanto a Geografia Tradicional como a Geografia Marxista militante negligenciaram a dimensão sensível de perceber o mundo: o cientificismo positivista da Geografia Tradicional, por negar ao homem a possibilidade de um conhecimento que passasse pela subjetividade do imaginário; o marxismo ortodoxo e militante do professor, por tachar de idealismo alienante qualquer explicação subjetiva e afetiva da relação da sociedade com a natureza que não priorizasse a luta de classes. (p.22)

A geografia enquanto ciência muda muito mais rápido do que na escola. Segundo a teoria de KUHN (2013) sobre a mudança dos paradigmas, parte das diferenças entre os avanços da ciência e o desenvolvimento da disciplina se deve ao tempo que a sociedade leva para assimilar um novo paradigma científico:

“Somente após várias dessas transformações de visão é que o estudante se torna um habitante do mundo do cientista, vendo o que o cientista vê e respondendo como o cientista responde. Contudo, esse mundo no qual o estudante penetra não está fixado de uma vez por todas, seja pela natureza do meio ambiente, seja pela ciência.

Em vez disso, ele é determinado conjuntamente pelo meio ambiente e pela tradição específica da ciência normal na qual o estudante foi treinado.” (p.202)

O ensino de geografia no Brasil, resultado das nuances acadêmicas e do forte resquício ideológico que ainda existia no país, substituiu o ensino qualitativo, mnemônico, pelo ensino da realidade social. Ao retirar as técnicas da análise do objeto geográfico, não pôs nada no lugar. Ações como descrever, caracterizar, classificar tão caras ao processo do desenvolvimento cognitivo foram interpretadas como “decorativas”. Somadas às novas interpretações causaram um choque de propostas que resultaram numa prática desconexa, a geografia física se estuda pela abordagem tradicional, enquanto os temas da geografia humana perpassam pela abordagem marxista e crítica. O PCN aborda tal fato da seguinte maneira:

Essas sucessivas mudanças e debates em torno do objeto e método da Geografia como ciência, presentes no meio acadêmico, tiveram repercussões diversas no ensino fundamental. Positivas de certa forma, já que foram um estímulo para a inovação e a produção de novos modelos didáticos. Mas também negativas, pois com a precária incorporação das mudanças produzidas pelo meio acadêmico, provocaram a produção de inúmeras propostas didáticas, descartadas a cada inovação conceitual. E, principalmente, sem que existissem ações concretas para que realmente atingissem o professor em sala de aula, sobretudo o professor das séries iniciais, que continuou e continua, de modo geral, a ensinar Geografia apoiando-se apenas na descrição dos fatos e ancorando-se quase exclusivamente no livro didático, que ainda, em sua grande maioria, fundamenta-se em uma Geografia Tradicional. (PCN, geo. fund2, p.24)

A diferença do tempo da academia e da escola resulta em conteúdos descolados do processo de aprendizagem.

O conceito da *transposição didática*, de PHILIPPE PERRENOUD (1993, p.25), segundo Almeida (2011, p.9) aparece como um elemento essencial da transformação que sofrem os conteúdos científicos ao serem temas do aprendizado:

“a essência do ensinar, ou seja, a ação de fabricar artesanalmente os saberes, tornando-os ensináveis, exercitáveis e passíveis de avaliação no quadro de uma turma, de um ano, de um horário, de um sistema de comunicação e trabalho” (p.9)

No trabalho de CHEVALLARD (1998), destacado por Almeida (2011, p.10) a transposição didática acontece pela relação de três saberes: o do cientista, o do professor e do aluno.

“Para Chevallard, há, sim, diferenças entre aquilo que se elabora nos espaços puramente científicos e aquilo que é desenvolvido nos ambientes estritamente educativos. Não se trata de diferenças conceituais, mas de diferença “textuais”, pois elas estão no campo semântico e léxico e, por isso, precisam ser consideradas, porque as transposições as levarão em conta por demais” (p.10)

As interpretações sectárias da academia sobre o ensino-aprendizagem da geografia não conseguiram abranger a perspectiva pedagógica e a didática do ensino de Geografia, dando à primeira toda a atenção. ALMEIDA destaca a importância de entender a didática dentro da concepção *multiforme e ininterrupta*, já que para o autor (2009):

“a didática, assim como tudo o que a rodeia é um organismo vivo, com vida independente dentro do corpo escolar. Ela se modifica, se transforma, se (re)faz à medida que a sociedade vai elaborando suas transformações. Não há uma outra dimensão mais dinâmica que a didática. Afinal, qualquer que seja o conteúdo a ser ensinado ou absorvido, ele necessariamente terá de passar pela didática” (p.11)

GRAÇA (2001) considera a dimensão didática essencial para a coerência do próprio ensino de geografia.

“O primeiro passo para identificar a importância do conhecimento didático para o ensino de geografia, foi a constatação de que, embora detentora de um conhecimento específico para o ensino escolar, ela disporá seu conhecimento no interior de um processo que envolve a formação do aluno. Neste contexto o conhecimento didático mediará o conhecimento geográfico no processo formativo do aluno” (p.85)

Segundo GRAÇA (2001, p.97) nas medidas impressas a partir de 61 a concepção dos professores do conhecimento didático se tornou burocrática, pois se resume ao cumprimento de normas burocráticas (registro de presença, avaliação conteúdo). Para a autora:

“este tem sido também, um dos pontos nevrálgicos do processo de ensino-aprendizagem. A proposta curricular sugerida não encontra sustentação pedagógica na infraestrutura disponível, deflagrando situações caóticas na prática dos professores, que não conseguem definir, frente a sua falta de autonomia, as diretrizes de sua prática” (GRAÇA, 2001, p.102).

É importante considerarmos que a maneira como a geografia se estrutura como disciplina apesar das inúmeras potencialidades, já assinalas, em função dos métodos e objetos de pesquisa, se apresenta pela centralização do processo de aprendizagem no desenvolvimento dos conteúdos, e das habilidades de leitura, escrita e matemáticas, definidos de antemão como funções mais importantes na construção da mão de obra que são aplicados no modelo tradicional da escola pela memorização que não garante aos alunos a extensão da aprendizagem a outras situações, a esse fenômeno denominamos *conteudismo*.

A orientação para o desenvolvimento dos alunos de ensino fundamental tem forte carga do humanismo apontado anteriormente nas ciências sociais e na geografia por Monbeig, como podemos observar nos objetivos do ensino fundamental:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
- perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;

- desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

As normas de execução das orientações curriculares são interpretadas pelas portarias normativas e podemos destacar aqui de início, a questão da diferença entre os currículos da escola pública e da escola particular no ensino de geografia. Na esfera pública eles obedecem as leis já expostas ao longo do trabalho. Na esfera privada, apesar de estarem subjulgadas às leis federais de educação, as escolas enquadradas como empresas de prestação de serviço, se utilizam de portarias normativas para seu funcionamento como a Deliberação CEE 01/99 alterada pela Deliberação CEE nº10/00.

O PCN define como atribuições do ensino de geografia para ensino fundamental II em consonância com as tendências acadêmicas sobre o ensino de geografia e os objetivos gerais do ensino fundamental, os seguintes pontos:

A Geografia, na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tem um tratamento específico como área, uma vez que oferece instrumentos essenciais para a compreensão e intervenção na realidade social. Por meio dela podemos compreender como diferentes sociedades interagem com a natureza na construção de seu espaço, as singularidades do lugar em que vivemos, o que o diferencia e o aproxima de outros lugares e, assim, adquirir uma consciência maior dos vínculos afetivos e de identidade que estabelecemos com ele. Também podemos conhecer as múltiplas relações de um lugar com

outros lugares, distantes no tempo e no espaço e perceber as relações do passado com o presente.

O documento de Geografia propõe um trabalho pedagógico que visa à ampliação das capacidades dos alunos do ensino fundamental de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos. (APRESENTAÇÃO - PCN)

Observa-se que a geografia para o ensino fundamental tem caráter interdisciplinar e objetivo formativo, de modo a poder colaborar com outras disciplinas, reafirmando o caráter interdisciplinar da geografia que apontamos em PIAGET (1975). Nas orientações oficiais para o ensino médio, esse aspecto continua imperando nos textos como podemos observar nos objetivos gerais da disciplina:

Um dos objetivos da Geografia no ensino médio é a organização de conteúdos que permitam ao aluno realizar aprendizagens significativas. Essa é uma concepção contida em teorias de aprendizagem que enfatizam a necessidade de considerar os conhecimentos prévios do aluno e o meio geográfico no qual ele está inserido. (MEC, 2006, p.44)

Para se alcançar esse objetivo, a construção do currículo de geografia é entendida na esfera da criação de competências articuladas ao desenvolvimento de habilidades específicas da análise geográfica, como podemos observar abaixo:

Quadro 1. Competências e habilidades para a Geografia no Ensino Médio	
Competências	Habilidades
<ul style="list-style-type: none"> • capacidade para operar com os conceitos básicos da Geografia para análise e representação do espaço em suas múltiplas escalas. • Capacidade de articulação dos conceitos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Articular os conceitos de Geografia com a observação, descrição, organização de dados e informações do espaço geográfico considerando as escalas de análise. • Reconhecer as dimensões de tempo e espaço na análise geográfica.
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de compreender o espaço geográfico a partir das múltiplas interações entre sociedade e natureza. 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar os espaço considerando a influência dos eventos da natureza e da sociedade. • Observar a possibilidade de predomínio de um ou outro tipo de origem do evento. • Verificar a inter-relação dos processos sociais e naturais na produção e organização do espaço geográfico em suas diversas escalas.
<ul style="list-style-type: none"> • Domínio de linguagens próprias à análise geográfica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os fenômenos geográficos expressos em diferentes linguagens. • Utilizar mapas e gráficos resultantes de diferentes tecnologias. • Reconhecer variadas formas de representação do espaço: cartográfica e tratamentos gráficos, matemáticos, estatísticos e iconográficos.

<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de compreender os fenômenos locais, regionais e mundiais expressos por suas territorialidades, considerando as dimensões de espaço e tempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o papel das sociedades no processo de produção do espaço, do território, da paisagem e do lugar. • Compreender a importância do elemento cultural, respeitar a diversidade étnica e desenvolver a solidariedade. • Capacidade de diagnosticar e interpretar os problemas sociais e ambientais da sociedade contemporânea.
<ul style="list-style-type: none"> • Estimular o desenvolvimento do espírito crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de identificar as contradições que se manifestam espacialmente, decorrentes dos processos produtivos e de consumo.

Adaptado de: MEC. Orientações curriculares para ensino médio. 2006

A possibilidade de modificar a maneira como será desenvolvido esse sistema cresce com a importância do vestibular e da formação neoliberal, democrática e tecnicista. De certa forma, o ensino médio terá seus conteúdos principalmente conduzidos por esses setores. Nós já abordamos as consequências do modelo neoliberal sobre o ensino brasileiro, CALLAI (2014) apresenta como isso se reflete sobre a geografia:

“Se em determinado momento a Geografia serviu para enaltecer o nacionalismo patriótico brasileiro (e hoje nós podemos examiná-lo assim), atualmente a maioria dos professores não consegue perceber a qual interesse está ligada a forma de estruturação do conhecimento veiculado nas aulas, nos livros, nos textos utilizados. E tem sido um conhecimento estruturado de tal forma que não permite que se conheça realmente a realidade que é estudada. Sem falar na fragmentação produzida pela divisão em disciplinas e no interior delas; no caso da Geografia, a fragmentação acontece de tal forma que impede o raciocínio lógico capaz de dar conta do objeto que deve tratar. São questões (físicas) naturais e humanas, são termos de relevo, vegetação clima, população, êxodo rural e migrações, estrutura urbana e vida nas cidades, industrialização e agricultura... estudados como conceitos a-históricos, abstratos, neutros, sem ligação com a realidade concreta.” (p.139)

GRAÇA (2001, p103) aponta como essencial na prática do professor o conhecimento da diferença entre ensino fundamental e médio, proporcionando ao professor organizar seu trabalho em função da realidade do processo de seus alunos e não às imposições das orientações oficiais que resultam em problemas metodológicos:

“Realizar o que está sendo sugerido nas propostas curriculares atualmente, e não se frustrar pressupõe autonomia para buscar o conhecimento, e ao buscá-lo

pode se verificar a inadequação teórica e didática das propostas sugeridas, emergindo daí a necessidade da produção inédita pautada nas experiências didáticas de sala de aula”. (p.105)

Todas as orientações e análises do ensino médio apontam para a contextualização do objeto e o aumento da complexidade das relações geográficas. Por conseguinte, esse seria um dos pontos nevrálgicos para o ensino de geografia na política de Inclusão. Admitindo que o aumento da complexidade esteja relacionado aos padrões determinados pelos exames vestibulares, a complexidade não está na articulação dos elementos da produção do espaço geográfico e de seus resultados nos fenômenos locais, ela se encontra na dificuldade referente ao acúmulo de conteúdos, os quais se espera que o aluno tenha domínio a partir de uma aprendizagem progressiva de conceitos desde o início da sua escolarização.

No trecho abaixo retirado das orientações curriculares para geografia no ensino médio, podemos observar o caráter da progressividade:

Dominar um conceito supõe dominar a totalidade dos conhecimentos sobre os objetos a que se refere o conceito dado e, quanto mais nos aproximamos deles, maior domínio sobre seu conceito é conquistado. É assim que podemos considerar o desenvolvimento dos conceitos, pois seu conteúdo muda à medida que se ampliam nossos conhecimentos (COUTO, 2005:99).

Enfim, a questão não é permanecer apenas nos conceitos de cada uma das disciplinas, mas articulá-los com os conteúdos, pois sem eles os conceitos são definições vazias e sem sentido. Para isso, é importante estabelecer conexões entre conceitos e conteúdos e o trabalho por meio dos eixos temáticos pode ser um caminho a seguir. (p.55)

A importância e a definição do conceito científico na aprendizagem que adotamos nessa dissertação é a de VIGOTSKI (2001), e segundo o autor existe um problema metodológico quanto aos estudos destes, que na maioria das vezes são produzidos atribuindo a importância ao resultado do produto e não a formação do processo (p.151), ou sintetizando as experiências de forma a perder a complexidade do processo. Assim, para o autor:

“os métodos tradicionais de estudo dos conceitos caracterizam-se igualmente pelo divórcio da palavra com

a matéria objetiva; operam ou com palavras sem matéria objetiva, ou com matéria objetiva sem palavras” (p.153)

Na concepção de VIGOTSKI (2001), o desenvolvimento dos conceitos científicos passa pelo desenvolvimento da palavra e a atribuição a está do significado, para o autor o método sintético-genético teve como grande contribuição afirmar que:

“a solução do problema não pressupõe uma experiência ou conhecimentos anteriores por parte do experimentando, equiparando, assim, crianças e adultos.” (p.154)

Segundo VIGOTSKI, o modelo de ACH (2001, p.157), teve a contribuição de mostrar que a formação de conceitos não acontece na forma de uma cadeia, associativa, mas sim no direcionamento de um processo orientado com um fim, na resolução de problemas e o modo como isso é feito, diferencia as crianças e os adultos, pois só na adolescência a maturidade psicológica torna possível assimilar esse processo (p.168). nas palavras do autor:

“O processo de formação de conceitos é irreduzível às associações, ao pensamento, à representação, ao juízo, às tendências determinantes, embora todas essas funções sejam participantes obrigatórias da síntese complexa que, em realidade, é o processo de formação dos conceitos. Como mostra a investigação, a questão central desse processo é o emprego funcional do signo ou da palavra como meio através do qual o adolescente subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas, através da qual ele domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente.” (p.169)

O caráter acumulativo do ensino brasileiro é superficial por, pelo menos, duas maneiras: institucionalmente os interesses que divergem quanto ao papel social da escola faz com os diferentes níveis de ensino não se comuniquem o que inviabiliza a concepção de pré-requisito e; concebe a construção do conceito científico atrelado à quantidade de conteúdo que se possui sobre ele, e não do desenvolvimento dos meios necessários para se construir o conceito.

Ao longo desse trabalho vimos que a universalização do ensino não garante a qualidade deste. A alfabetização que sustenta os programas de educação para todos, com base funcional do domínio dos códigos sociais, pode ensinar o código, mas não

garante o ensino do processo. O que nos leva a um ensino médio fraco, que presume um domínio sobre o que já foi ensino nos anos anteriores da escolarização.

A fórmula competência-capacidade adotada pelo Estado parece não ser suficiente para garantir as estruturas do aprendizado dos alunos com dificuldades de aprendizagem, porque não incide sobre o processo da construção da cognição. Segundo Feuerstein (1975), aprender é pré-requisito para a adaptabilidade do ser humano. Portanto, se queremos a inclusão de necessidades especiais na sociedade, necessitamos desenvolver cognitivamente essas pessoas. A cognição é social, se assistidos, os portadores de D.A podem crescer muito, à medida que a cognição se desenvolve quando a criança necessita ganhar terreno (FONSECA, 1998).

Geografia e desenvolvimento cognitivo

“o que um homem vê depende tanto daquilo que ele olha como daquilo que sua experiência visual-conceitual prévia o ensinou a ver.” (KUHN, 2013, p.204)

A geografia como saber vernacular está ligada ao desenvolvimento cognitivo antes mesmo de se organizar empiricamente como ciência, se constrói na esfera dos conhecimentos espontâneos, muitas vezes também mediados, o que nos leva a concluir que todo mundo, de alguma forma, sabe geografia.

“Ao lado de obras didáticas ou enciclopédicas que chamam a atenção, a geografia está presente nas práticas, nas habilidades, nos conhecimentos que todos mobilizamos em nossa vida diária, nos preceitos que os governos observam para dirigir seus países ou nos procedimentos os quais recorrem os empreendedores para conceber, fabricar e divulgar os bens que eles produzem e vendem. Muito antes de se tornar uma ciência, a geografia já produzia discursos ao estruturar habilidade e conhecimentos empíricos, os quais ela colocava em ordem. Para entender o que é geografia e a quais necessidades ela responde, é importante partir do conjunto dessas realidades.” (CLAVAL, 2010, p.8.)

Claval (2010) aponta que a geografia antes de ser estruturada como ciência, coexiste nas práticas cotidianas do homem, ações como observar, descrever e analisar elementos da paisagem são constitutivos da ação humana muito antes de pertencerem à ciência, de modo que o confronto da teoria com a experiência baseada na ação humana

sobre o planeta justifica o caráter expandido da disciplina geográfica (p.30). Ao considerar a geografia, como uma ciência que permite relacionar elementos diversos, conflitantes e complementares do desenvolvimento do ser humano a nível social e bio, ele inclui sua dimensão cognitiva.

A esse respeito MONBEIG (1958) evidenciam a importância da disciplina na formação cognitiva dos estudantes:

“Tais são os objetivos e as diretrizes da geografia e de seu método. Uma vez feita esta indispensável mise-au-point torna-se mais fácil compreender que o ensino de geografia é passível de auxiliar a expansão das funções intelectuais dos jovens. Deve ficar bem claro ser esse o papel fundamental do ensino, e muito particularmente do ensino secundário. Enviamos os nossos filhos às escolas não somente para que encham suas cabeças, mas principalmente para que o façam bem... Aquilo que, o ensino, não permitisse desenvolver essas faculdades mereceria ser abolido dos programas sem o menor escrúpulo.” (p.18)

Conhecer as características e poderes de um espaço facilita a dominação, o uso e a regulação, no entanto, como articula o autor, as geografias vernaculares são somadas aos saberes ligados ao exercício do poder, e é o acesso a este último que é decidido no seio de grupos que dominam as técnicas e propriedades sobre os elementos “essenciais” da vida.

O processamento gigantesco de informações pelo cérebro humano, juntamente com as inúmeras possibilidades de ação sobre o meio, viabilizou para os seres humanos transmitirem a sua cultura pelo processo de aprendizagem na interação humana (GOMES, 2002) modificando o padrão funcional do indivíduo. Para FEUERSTEIN (2010, p.20) a transmissão cultural é uma forma de continuação da existência humana e por esse caráter geracional da cultura nos faz modificável à medida que também se baseia na formulação de experiências que gerações futuras terão que se adaptar.

Ciente desse processo, Feuerstein constatou que o refinamento do aparato cognitivo e as mudanças nos padrões intelectivos só poderiam acontecer na relação de aprendizagem indireta, com a presença de um mediador humano transmitindo conteúdos

da cultura de forma clara e precisa, dando significados à aprendizagem, resultando na modificação das estruturas cognitivas.

Na obra *Beyond Smarter*, REUVEN FEUERSTEIN (2010), explica as possibilidades da experiência de aprendizagem indireta se tornar estratégias para o indivíduo, no seguinte trecho:

“As experiências indiretas de aprendizagem possibilitam ao estudante usar suas experiências acumuladas com o objetivo de repetir ações de sucesso e superar os erros. Nós diferenciamos esses tipos de mudanças pois dão um caráter especial as experiências, aprimorando o entendimento do próprio indivíduo sobre elas e provocando uma interação com o mundo diferente do que já fora experimentado anteriormente. Este tipo de mudança requer o rearranjo das estruturas do pensar e das perspectivas sobre como se posicionar – como lidar com um estímulo, como operar (manipular, sequenciar, comparar, entre outras operações).” (p.7)²¹

É na esfera da produção do conhecimento complexo que a geografia estruturada como ciência pode contribuir para a análise profunda de problemas que cercam a sociedade e a maneira como ela produz seu espaço. Mas para isso é necessário que a geografia supere o modelo memorizador do seu ensino, principalmente nas séries iniciais.

VIGOTSKI nos mostra que o processo da formação de conceitos requer o desenvolvimento de uma série de funções intelectuais que não podem simplesmente serem memorizadas e que acabam por definir a prática escolar do ensino de conceitos na forma pronta como ineficaz:

“Em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. Mas os significados das palavras evoluem. Quando uma palavra nova, ligada a um determinado significado, é apreendida pela criança, o seu desenvolvimento está apenas

²¹ Tradução livre a partir do seguinte trecho da obra *Beyond Smarter*, Reuven Feuerstein (2010): “These relatively direct learning experiences enable students to use their accumulated experience in order to repeat successful actions and to avoid mistakes. We differentiate those types of changes, which give a different character to their experiences and enable the understanding of their experiences, from changes that lead one to interact with the world differently than what had been previously experienced. This type of substantive change requires a whole array of thinking strategies and perspectives about the manner of its taking place – how to attend to stimuli, how to operate (manipulate, sequence, compare, and so forth)”. (p.7)

começando; no início ela é uma generalização do tipo mais elevado que, à medida que a criança se desenvolve, é substituída por generalizações de um tipo cada vez mais elevado, culminando o processo de formação dos verdadeiros conceitos” (VIGOTSKI, 2001, p.246)

O ensino baseado na memorização não pressupõe o movimento do significado dos conceitos se tornarem mais complexos no curso do desenvolvimento do indivíduo, pressupõe uma transmissão direta do significado de uma palavra que torna inteligível sua concepção. Justificamos essa abordagem com a referência de VIGOTSKI (2001) ao que considera um erro no trabalho de PIAGET sobre a inexistência das peculiaridades do desenvolvimento infantil na formulação de conceitos científicos:

“Aqui PIAGET entra em contradição com sua própria ideia correta de que a criança, ao assimilar um conceito, reelabora-o, e nesse processo de reelaboração imprime nos conceitos as peculiaridades específicas do seu próprio pensamento.” (p.254)

VIGOTSKI na releitura da teoria de PIAGET nos oferece uma concepção de aprendizagem que consegue dar a real dimensão do processo envolvido na formulação dos conceitos espontâneos e científicos não antagônicos como propôs o suíço:

“Essa hipótese se baseia no fato amplamente conhecido de que a aprendizagem é, na idade escolar, o momento decisivo e determinante de todo o destino do desenvolvimento intelectual da criança, inclusive do desenvolvimento dos seus conceitos; baseia-se igualmente na suposição de que os conceitos científicos de tipo superior não podem surgir na cabeça da criança senão a partir de tipos de generalização elementares e inferiores preexistentes, nunca podendo inserir-se de fora na consciência da criança.” (p.262)

A formulação de conceitos pelo indivíduo se divide em duas categorias, os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, ambos se relacionam no aprendizado do aluno, na escola, no entanto é o domínio sobre os conceitos científicos que vai proporcionar a ele a capacidade de manipular estruturas do pensamento, a aplicação generalizada em outras projeções daquilo que aprendeu e a impulsão do desenvolvimento cognitivo. Ademais, segundo KOZULIN (2000, p.69) a aquisição dos conceitos científicos tem relação e intervém na formação do discurso, influenciando diretamente sobre a fala, a escrita e conseqüentemente a autoestima do aluno.

“viver é evoluir entre as paredes ou se encontrar ao ar livre. Viver é estar em contato com o meio ambiente em todos os sentidos: com a visão, a audição, o olfato, o tato. É se mover em um ambiente selvagem, cultivado ou urbanizado, é percebê-lo enquanto paisagem.” (CLAVAL, p.39)

A escola tem de ser o espaço de mediação. Para tanto, temos que formar professores com grande compreensão dos processos cognitivos envolvidos no ensinar e aprender. Que sejam capazes de, se modificarem ao passo que seu aluno se modifique também. O professor mediador usa instrumentos para orientar, elaborar significados e estimular o interesse pelo trabalho e aceitação de desafios e problematizações na aprendizagem.

Através da interação mediada o professor mediador apoia o aluno na transferência dos significados aprendidos em aula à aplicação geral em sua vida. É através da mediação que o professor integra a sala de aula no processo de inclusão, uma vez que, além de alimentar individualmente o processo cognitivo também ensina a transcendência do conhecimento de Geografia (KOZULIN, 2000).

A geografia, como prática que estrutura conhecimentos empíricos, possibilita a expansão da sociedade sobre o planeta e também a expansão cognitiva do homem sobre suas próprias capacidades ao relacionar diretamente o desenvolvimento cognitivo como a orientação espacial com a complexidade das relações humanas. A geografia ensinada pela complexidade pode elevar o sujeito a outro patamar do seu desenvolvimento e favorece a inclusão educacional na perspectiva também encontrada em Morin em seus estudos.

Encerramos este trabalho com a indicação de 4 pontos que merecem, ao nosso ver, novas pesquisas e reflexões para o aprofundamento da discussão acerca da inclusão educacional a partir da contribuição do ensino de Geografia. São eles:

1. Consideramos que a geografia tem um potencial emancipatório devido as habilidades que sua análise desenvolve com relação a orientação, localização e posicionamento. Isso cognitivamente influi direto no aspecto corporal, mas também impacta sobre as cadeias de relações que desenvolvemos na nossa inteligência e que são a base da tomada de decisões.
2. Tem um potencial também porque envolve uma diversidade de posicionamentos políticos nos fatos históricos e geográficos estudado, de maneira que você pode

escolher ou não adotar um, mas tem que escolher ignorar a existência de pontos de vista diferentes do seu.

3. Envolve também aspectos éticos, econômicos, sociais e ambientais de modo que coloca em evidência as diferenças que existe entre os povos, a exploração econômica sob o meio, e as possíveis consequências de nossas ações em curto, médio e longo prazo.
4. Traz à tona a emergência da questão ambiental, negada durante muito tempo pela sociedade e pertinente a questão do uso dos recursos naturais.

Referências bibliográficas

- ALMEIDA, Geraldo P. *Transposição didática: por onde começar?*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de. *O Espaço Geográfico: ensino e representação*. São Paulo: Contexto, 2010.
- BRANDÃO, Carlos R. (org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 24ª ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- BRASIL. MEC. Evolução da educação especial no Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>
- BRASIL. MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Sobre a Educação Inclusiva. MEC, 1996. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf >
- CALLAI, Helena Copetti. *A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda escola?*. Revista Terra Livre, n.16, 2001.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação pedagógica*. São Paulo: ed. Cortez, 2013a.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber*. São Paulo: ed. Cortez, 2013b.
- CASTELLS, Manuell. *Fim de Milênio: Economia, Sociedade e Cultura*.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. (org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, Escola e Construção de conhecimentos*. Campinas: Papyrus, 1998.
- CLAVAL, Paul. *Les dimensions culturelles du pouvoir*. In: Temas e caminhos da geografia cultural. CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Org). Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2010.
- CLAVAL, P. *Terra dos homens*. São Paulo: Contexto, 2010.
- CONTRERAS, JOSÉ. *A AUTONOMIA DO PROFESSOR*. SÃO PAULO: ED. CORTEZ, 2002.
- COSENZA, Ramon M. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à*

diferença. Cadernos de Pesquisa. Nº116.

FEUERSTEIN, Reuven. *Beyond Smarter: mediated learning and the brain's capacity for change*. Published by Teachers College, Columbia University, 2010.

FEUERSTEIN, Reuven. *Creating and enhancing cognitive modifiability: The feuerstein Instrumental Enrichment Program*. ICELP publications: Jerusalém, Israel, 2006.

FONSECA, Vitor da. *Educação Especial*. Porto Alegre: artes médicas, 1987.

FONSECA, Vitor da. *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIDDENS, Anthony. *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: ed. UNESP, 1991.

GOMES, Cristiano Mauro A. *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambia los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Ediciones Morata, 1995.

JAPIASSÚ, Hilton. *A crise das ciências humanas*. São Paulo: Cortez, 2012.

KIRK, Samuel A. *educação da criança excepcional*. Tradução: Marília Z. Sanvicente. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1996.

KOZULIN, Alex. *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2000.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. PERSPECTIVA

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Coord. e revisão técnica geral, Alicie Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LEMONS, A. I. ; GALVANI, E. (orgs.) *Geografia, tradições e perspectivas: interdisciplinaridade, meio ambiente e representações*. Buenos Aires/São Paulo: Clacso/Expressão Popular, 2009. p. 69-80.

LENT, Roberto. *100 bilhões de neurônios?: conceitos fundamentais de neurociência*. – 2.ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2010.

LEONTIEV, Alexis [et al.]. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

LIMA, Maria das Graças de. *A didática do professor de geografia: caso da cidade de São Paulo*. São Paulo: USP, 2001.

MIRANDA, Maria Eliza. *A importância da geografia na Educação Básica*. Revista do departamento de Geografia da USP, n. 20, 11-22. 2010

MIRANDA, Maria Eliza. *A atualidade de Pierre Monbeig*.

MONBEIG, Pierre. *Papel e valor do ensino da geografia e de sua pesquisa*. Revista Tamoios da UFRJ. Ano II, nº 2, 2006.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita. Repensar a reforma, reforma o pensamento*. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*, Portugal: Instituto PIAGET, 1995.

MOURA, Marcia A.. *Alfabetização e deficiência mental*. Rede SACI, 16/08/2004. Disponível em: < <http://educacoespecial.blogspot.com.br/2006/10/alfabetizacao-e-deficincia-mental.html> >

SANTOS, Milton. *Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SANTOS, Milton. *Natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SANTOS, Milton. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: editora da universidade de São Paulo, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Referencial sobre avaliação de aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais*. São Paulo: SME/DOT, 2007.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. Tradução: Elia Ferreira Edel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

TOURAINÉ, Alan. Entrevista para o programa Roda Viva em 2002.

UNESCO. Declaração de Salamanca. Salamanca, Espanha 1994.

UNESCO. Conferência mundial de educação para todos. Jomtiem, Tailândia, 1990.

UNESCO. Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Adotada em Londres, em 16 de novembro de 1945.

UNESCO. Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI. 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WEREBE, Maria José Garcia. *Grandezas e Misérias do Brasil*. São Paulo: Ática Editora, 1997.



Tabela 1.3.1 - População residente, por tipo de deficiência, segundo a situação do domicílio e os grupos de idade - Brasil - 2010

(continua)

Situação do domicílio e grupos de idade	População residente							
	Total (1) (2)	Tipo de deficiência						
		Pelo menos uma das deficiências investigadas (1)	Visual			Auditiva		
			Não consegue de modo algum	Grande dificuldade	Alguma dificuldade	Não consegue de modo algum	Grande dificuldade	Alguma dificuldade
Total	190 755 799	45 606 048	506 377	6 056 533	29 211 482	344 206	1 798 967	7 574 145
0 a 4 anos	13 806 733	385 303	20 935	24 707	122 581	13 593	10 996	54 453
5 a 9 anos	14 967 767	1 147 368	21 407	97 719	670 799	16 494	31 976	184 925
10 a 14 anos	17 167 135	1 926 730	24 058	175 176	1 286 971	22 379	45 914	235 471
15 a 19 anos	16 986 788	2 017 529	24 457	195 493	1 357 295	24 836	44 564	219 824
15 a 17 anos	10 353 865	1 218 607	14 475	117 495	821 618	14 373	27 442	133 384
18 e 19 anos	6 632 922	798 921	9 981	77 998	535 677	10 463	17 122	86 439
20 a 24 anos	17 240 864	2 215 799	29 808	210 571	1 473 070	30 591	48 795	255 109
25 a 29 anos	17 102 917	2 376 938	35 860	232 451	1 540 445	31 146	53 492	288 966
30 a 34 anos	15 744 616	2 447 685	34 986	235 409	1 523 122	30 538	63 894	325 833
35 a 39 anos	13 988 191	2 590 841	32 346	258 624	1 604 547	26 753	70 325	362 784
40 a 44 anos	13 008 496	3 797 150	31 166	438 135	2 642 127	23 843	85 537	444 978
45 a 49 anos	11 834 647	4 763 491	31 233	617 095	3 481 074	18 724	97 630	529 426
50 a 54 anos	10 134 322	4 705 129	28 184	655 232	3 337 231	17 408	119 958	625 726
55 a 59 anos	8 284 433	4 170 185	28 068	605 386	2 819 567	15 520	130 589	668 086
60 a 64 anos	6 503 287	3 524 275	25 855	527 765	2 258 647	13 267	141 022	686 776
65 a 69 anos	4 852 789	2 894 694	24 058	458 022	1 748 246	11 925	147 136	678 305
70 a 74 anos	3 744 738	2 451 628	23 652	426 442	1 381 745	10 571	164 179	669 689
75 a 79 anos	2 570 686	1 839 631	24 466	353 344	947 089	10 000	169 752	561 265
80 anos ou mais	2 917 391	2 351 671	65 840	544 962	1 016 924	26 618	373 207	782 529
Urbana	160 934 649	38 473 702	438 481	5 033 221	24 701 413	289 561	1 489 770	6 316 136
0 a 4 anos	11 311 974	311 301	17 566	19 927	100 529	11 081	8 722	43 407
5 a 9 anos	12 136 881	954 356	18 216	81 579	570 932	13 449	25 044	148 527
10 a 14 anos	13 959 711	1 607 756	21 004	146 524	1 092 336	18 017	35 675	188 323
15 a 19 anos	14 035 653	1 713 004	20 956	167 649	1 172 093	20 582	35 507	179 242
15 a 17 anos	8 486 650	1 027 375	12 389	100 115	704 124	11 823	21 792	107 361
18 e 19 anos	5 549 002	685 628	8 587	67 535	467 969	8 759	13 715	71 881
20 a 24 anos	14 714 074	1 927 620	26 160	184 182	1 303 764	25 758	40 305	214 042
25 a 29 anos	14 773 215	2 073 755	31 696	203 609	1 363 595	26 569	44 659	245 150
30 a 34 anos	13 613 351	2 117 620	31 193	202 569	1 332 567	26 239	53 118	275 911
35 a 39 anos	11 970 596	2 215 056	28 566	220 152	1 379 536	22 190	58 849	307 721
40 a 44 anos	11 180 729	3 208 708	27 263	363 113	2 235 149	20 367	71 818	375 583
45 a 49 anos	10 183 338	4 021 739	27 894	508 067	2 941 489	16 257	82 079	445 561
50 a 54 anos	8 702 799	3 954 061	24 870	536 360	2 800 865	14 952	100 761	524 843
55 a 59 anos	7 029 864	3 470 947	24 736	494 787	2 334 623	13 083	109 399	556 157
60 a 64 anos	5 470 630	2 921 140	22 698	432 577	1 859 226	11 174	116 144	565 750
65 a 69 anos	4 051 068	2 390 407	20 713	374 868	1 429 941	9 903	120 945	557 381
70 a 74 anos	3 143 844	2 044 104	20 247	351 574	1 140 927	9 032	134 599	555 031
75 a 79 anos	2 180 488	1 551 147	20 547	293 046	791 513	8 450	140 889	472 118
80 anos ou mais	2 476 433	1 990 981	54 165	452 636	852 329	22 458	311 257	661 386
Rural	29 821 150	7 132 347	67 896	1 023 312	4 510 069	54 645	309 196	1 258 009
0 a 4 anos	2 494 759	74 002	3 368	4 780	22 052	2 512	2 274	11 046
5 a 9 anos	2 830 886	193 012	3 192	16 140	99 867	3 045	6 933	36 398
10 a 14 anos	3 207 424	318 974	3 054	28 652	194 635	4 362	10 239	47 148
15 a 19 anos	2 951 135	304 525	3 500	27 844	185 202	4 253	9 057	40 582
15 a 17 anos	1 867 215	191 232	2 106	17 380	117 494	2 550	5 650	26 023
18 e 19 anos	1 083 920	113 293	1 394	10 464	67 708	1 704	3 407	14 559
20 a 24 anos	2 526 790	288 179	3 647	26 389	169 307	4 833	8 490	41 067
25 a 29 anos	2 329 702	303 183	4 164	28 842	176 850	4 577	8 833	43 816
30 a 34 anos	2 131 265	330 066	3 792	32 839	190 555	4 299	10 777	49 921
35 a 39 anos	1 917 595	375 786	3 780	38 473	225 012	4 563	11 476	55 063
40 a 44 anos	1 827 767	588 442	3 903	75 022	406 978	3 476	13 718	69 396
45 a 49 anos	1 651 309	741 753	3 348	109 028	539 586	2 467	15 551	83 864
50 a 54 anos	1 431 523	751 068	3 314	118 872	536 366	2 456	19 197	100 882
55 a 59 anos	1 254 569	699 239	3 332	110 599	484 944	2 437	21 190	111 929
60 a 64 anos	1 032 657	603 135	3 157	95 188	399 422	2 094	24 877	121 026
65 a 69 anos	801 720	504 287	3 345	83 154	318 305	2 022	26 191	120 923
70 a 74 anos	600 893	407 525	3 405	74 868	240 818	1 539	29 580	114 657
75 a 79 anos	390 198	288 483	3 919	60 297	155 576	1 550	28 863	89 147
80 anos ou mais	440 958	360 689	11 676	92 325	164 595	4 160	61 950	121 143



Tabela 1.3.1 - População residente, por tipo de deficiência, segundo a situação do domicílio e os grupos de idade - Brasil - 2010

(conclusão)

Situação do domicílio e grupos de idade	População residente				
	Tipo de deficiência				
	Motora			Mental/ intelectual	Nenhuma dessas deficiências (3)
	Não consegue de modo algum	Grande dificuldade	Alguma dificuldade		
Total	734 421	3 698 929	8 832 249	2 611 536	145 084 976
0 a 4 anos	57 388	23 189	60 495	64 977	13 419 477
5 a 9 anos	30 152	27 723	81 772	137 140	13 818 227
10 a 14 anos	30 396	34 179	108 120	189 149	15 237 845
15 a 19 anos	28 334	36 892	126 464	186 291	14 966 031
15 a 17 anos	16 974	22 413	73 681	113 474	9 133 549
18 e 19 anos	11 360	14 479	52 783	72 817	5 832 482
20 a 24 anos	29 728	45 942	163 937	188 606	15 016 938
25 a 29 anos	30 111	59 513	214 933	191 943	14 715 518
30 a 34 anos	30 249	84 790	292 220	194 724	13 287 819
35 a 39 anos	27 383	117 304	372 978	185 380	11 290 507
40 a 44 anos	28 102	169 095	535 289	199 102	9 205 527
45 a 49 anos	27 529	245 678	712 135	195 654	7 066 676
50 a 54 anos	29 657	331 081	890 583	183 474	5 425 649
55 a 59 anos	32 728	378 372	975 820	157 493	4 111 740
60 a 64 anos	34 945	382 901	981 815	125 996	2 977 236
65 a 69 anos	40 186	371 513	914 327	96 769	1 957 073
70 a 74 anos	49 565	389 803	848 985	88 423	1 292 634
75 a 79 anos	58 577	365 769	676 582	81 905	730 605
80 anos ou mais	169 392	635 183	875 794	144 510	565 475
Urbana	637 456	3 132 118	7 353 384	2 165 748	122 407 941
0 a 4 anos	45 728	18 195	47 407	52 511	10 998 822
5 a 9 anos	24 823	22 302	63 976	110 447	11 180 538
10 a 14 anos	25 448	26 936	84 557	152 042	12 349 625
15 a 19 anos	24 036	29 212	100 599	149 661	12 319 788
15 a 17 anos	14 445	17 993	58 206	90 988	7 457 663
18 e 19 anos	9 590	11 219	42 393	58 673	4 862 124
20 a 24 anos	25 508	37 548	134 687	151 488	12 780 663
25 a 29 anos	26 069	48 447	179 894	156 382	12 692 231
30 a 34 anos	26 510	69 859	245 556	160 302	11 488 722
35 a 39 anos	24 019	98 073	311 595	152 615	9 750 059
40 a 44 anos	24 919	141 538	445 964	165 847	7 966 929
45 a 49 anos	24 471	206 704	594 839	164 086	6 157 597
50 a 54 anos	26 622	279 545	741 011	154 731	4 745 500
55 a 59 anos	29 315	320 656	808 204	133 706	3 556 575
60 a 64 anos	31 076	326 631	813 428	106 093	2 547 811
65 a 69 anos	35 476	315 346	758 602	80 654	1 659 666
70 a 74 anos	44 014	333 073	709 413	75 500	1 099 306
75 a 79 anos	51 734	314 455	570 862	71 198	628 903
80 anos ou mais	147 686	543 597	742 789	128 484	485 206
Rural	96 965	566 812	1 478 865	445 788	22 677 034
0 a 4 anos	11 660	4 995	13 089	12 466	2 420 655
5 a 9 anos	5 329	5 421	17 796	26 693	2 637 689
10 a 14 anos	4 947	7 244	23 562	37 107	2 888 220
15 a 19 anos	4 298	7 681	25 865	36 630	2 646 243
15 a 17 anos	2 528	4 420	15 476	22 486	1 675 886
18 e 19 anos	1 769	3 260	10 390	14 144	970 358
20 a 24 anos	4 219	8 393	29 250	37 119	2 236 275
25 a 29 anos	4 041	11 066	35 039	35 562	2 023 287
30 a 34 anos	3 740	14 931	46 664	34 422	1 799 097
35 a 39 anos	3 364	19 231	61 383	32 765	1 540 448
40 a 44 anos	3 183	27 557	89 325	33 255	1 238 598
45 a 49 anos	3 057	38 974	117 296	31 568	909 079
50 a 54 anos	3 035	51 536	149 572	28 742	680 149
55 a 59 anos	3 413	57 715	167 616	23 787	555 165
60 a 64 anos	3 869	56 270	168 386	19 903	429 425
65 a 69 anos	4 710	56 167	155 725	16 115	297 406
70 a 74 anos	5 552	56 730	139 572	12 923	193 328
75 a 79 anos	6 843	51 314	105 720	10 706	101 702
80 anos ou mais	21 705	91 586	133 005	16 026	80 269

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

(1) As pessoas incluídas em mais de um tipo de deficiência foram contadas apenas uma vez. (2) Inclusive as pessoas sem declaração destas deficiências. (3) Inclusive a população sem qualquer tipo de deficiência

TERMO DE ANUÊNCIA DO DIRETOR (A) DE ESCOLA

Eu, IRENE ANTUNES CARAM Diretor (a) da Unidade Escolar, Colégio Monte Castelo do sistema particular de ensino, declaro que concordo com a realização da Pesquisa intitulada *Orientação Espacial – uma análise das ferramentas e das estruturas espaciais a serem usadas no ensino de geografia para crianças com dificuldades de aprendizagem*, e que conheço os termos, objetivos e metodologia apresentada pela pesquisadora Prof^a Tatiana Roncador Vicente, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação de Geografia Humana do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia e Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, cuja realização está prevista para o período entre agosto 2013 e junho de 2014 junto aos alunos da educação básica deste estabelecimento escolar.

Declaro ainda, que estou ciente do compromisso ético da pesquisadora quanto ao resguardo da segurança e bem-estar dos alunos das turmas de primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio para os quais a professora leciona.

Disponho das informações essenciais envolvidas no projeto de pesquisa de nível de Mestrado em questão, o qual investiga uma proposta alternativa de melhoria da qualidade do trabalho pedagógico em sala de aula envolvendo os processos de inclusão, e garante, de modo seguro, que não serão prejudicados o pleno funcionamento das atividades escolares, as aulas previstas e as atividades regulares, durante o período da pesquisa, assegurando plena participação do aluno, respeitando-se a privacidade e o sigilo da identidade dos mesmos.

Recebi cópia assinada deste Termo de Consentimento sendo que a qualquer momento pode ser suspensa a participação desta unidade escolar na Pesquisa, caso venhamos a julgar necessário que isto ocorra.

São Paulo, 10 de outubro, 2013

Tatiana Roncador Vicente

Professora Tatiana Roncador Vicente - Aplicadora da pesquisa.

Irene Antunes Caram

Nome e Assinatura do Diretor da Unidade Escolar - carimbo

IRENE ANTUNES CARAM
DIRETORA
RG. 2.260.922