



ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

EDUCATION OF GEOGRAPHY IN INCLUSIVE EDUCATION IN THE FINAL YEARS OF BASIC EDUCATION

DANIEL RODRIGUES SILVA LUZ NETO - UnB- Brasília – Brasil.

danieltabuleiro1@gmail.com

JUANICE PEREIRA SANTOS SILVA –UnB-

Brasília- Brasil

juanice.ahss@yahoo.com.br

RESUMO:

A Educação Inclusiva se fundamenta em princípios de equidade, de direito à dignidade humana, na educabilidade de todos os seres humanos, independentemente de compromettimentos que possam apresentar em decorrência de suas especificidades, no direito à igualdade de oportunidades educacionais, à liberdade de prender e de expressar-se, e no direito de ser diferente. Sendo assim, este trabalho visa realizar uma discussão teórica sobre procedimentos teórico-metodológicos para se trabalhar os componentes em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, na Educação Básica. Para isso, utilizamos a abordagem qualitativa na produção e análise das informações levantadas ao logo dessa pesquisa. Operacionalizamos a pesquisa por meio do procedimento bibliográfico: levantamentos, fichamentos, discussões do material encontrado. Os resultados mostraram que a prática educativa do professor de Geografia deve se nortear pelo diálogo, estudo, criação, desejo e compromisso com o desenvolvimento dos alunos na Educação Inclusiva, dentre esses, os com Deficiência Intelectual por meio do uso de estratégias pedagógicas mais ativas. Logo, os componentes físico-naturais podem ser trabalhados com aulas de campo, de games, de horta, de desenho e de imagens em uma perspectiva de protagonistas. Portanto, tais práticas diversificadas podem contribuir para que o aluno com Deficiência Intelectual se desenvolva de maneira inclusiva e autônoma, mas que para isso, faz-se necessário tanto um maior investimento na formação, nas condições de trabalho docente, bem como de maior envolvimento do docente na transformação social por meio da Educação Geográfica.

PALAVRAS CHAVES: ensino, inclusão, desenvolvimento.

ABSTRACT

Inclusive Education is based on principles of equity, on the right to human dignity, on the education of all human beings, irrespective of the commitments they may have as a result of their specificities, the right to equal educational opportunities, the freedom to arrest and express yourself, and the right to be different. Therefore, this paper aims to conduct a theoretical discussion about theoretical and methodological procedures to work the components in classes of 9th grade of Basic Education in Basic Education. For this, we use the qualitative approach in the production and analysis of the information raised to the logo of this research. We operate the research through the bibliographic procedure: surveys, files, discussions of the material found. The results showed that the educational practice of the Geography teacher should be guided by the dialogue, study, creation, desire and commitment to the development of students in Inclusive Education, among them, those with Intellectual Deficiency through the use of more active pedagogical strategies. Therefore, the physical-natural components can be worked with field lessons, games, gardening, drawing and images in a perspective of protagonists. Therefore, such diversified practices can contribute to the development of the student with an Intellectual Disability in an inclusive and autonomous manner, but that for this, it is necessary both a greater investment in training, in the conditions of teaching work, as well as greater involvement of the teacher in social transformation through Geographic Education.

KEY-WORDS: teaching, inclusion, development.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial fundamenta-se em princípios de equidade, de direito à dignidade humana, na educabilidade de todos os seres humanos, independentemente de comprometimentos que possam apresentar em decorrência de suas especificidades, no direito à igualdade de oportunidades educacionais, à liberdade de aprender e de se expressar, e no direito de ser diferente.

Dessa forma, Educação Inclusiva, diferente da estrutura organizacional escolar tradicional, visa oportunizar a formação de todos os que dela participam. Dessa forma, deve-se nortear em dá a devida atenção às potencialidades de cada sujeito em prol da formação voltada para a cidadania plena, na qual prive pela inclusão. Feito isso, contribuirá socialmente para resistir aos quadros ainda existentes de exclusão e de atitudes preconceituosa. Ademais, ela deve valorizar e respeitar as diferenças, sejam étnicas, religiosas, gênero e cultural.

Com a universalização do ensino público no Brasil, a escola não pode ignorar uma realidade cada vez mais crescente do quadro de diversidade no seu cotidiano. Assim, precisamos conhecer o estudante, aprender a lidar com suas limitações e potencialidades destes sujeitos, adequar e ofertar um ensino de qualidade com metodologias de ensino facilitadoras de suporte que alcancem o seu aprendizado.

A atuação dos professores nas escolas públicas brasileiras apresentam alguns quadros que podem prejudicar a mediação pedagógica tanto para as turmas regulares quanto com alunos com algum tipo de deficiência. Dentre esses fatores, podemos citar: falta de recursos, falta de materiais audiovisuais, falta de pré-requisitos dos alunos sobre os conteúdos geográficos, superficialidade dos livros, materiais didáticos ausentes de propostas de ensino arrojadas, carência nas bibliotecas, de bibliografias específicas atualizadas dirigidas aos conteúdos geográficos, entre outros.

Não obstante, cabe ressaltar que esses fatores limitadores não são homogêneos em todas as instituições brasileiras, uma vez que há escolas com excelentes condições estruturais e pedagógicas. Além disso, os professores não podem usar tais condições como muleta para não resistir às contradições existentes na prática educativa, pois ser professor é antes de mais nada um ato político, no qual acreditamos na perspectiva progressista para favorecer a emancipação humana.

Diante da inserção da escola neste cenário contemporâneo de discussão e implementação de leis sobre a Educação Inclusiva, tem-se, também, uma ampliação dos conhecimentos e das informações a respeito tanto das legislações vigentes quanto dos seus sujeitos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, questiona-se por que a escola básica ainda se mantém orientada em uma prática pedagógica tradicional? O que sustenta essas ações na contemporaneidade?

Partimos como suposição diante desta problemática, primeiro porque existe o interesse das classes dominantes na manutenção da escola tradicional para manutenção do *Status Quo*. Segundo, há problemas relacionados, não só, mas, sobretudo na formação dos professorados no que diz respeito ao ensino de Geografia na Educação Inclusiva, quando pensamos nas dificuldades para os professores de Geografia trabalharem os conteúdos em sala de aula.

Neste sentido, precisamos reforçar a importância social e identitária da Geografia para os alunos com deficiência intelectual. Para isso, acreditamos que isso pode ser realizado quando o professor da sala regular mobiliza os conhecimentos geográficos em prol de desenvolvimento desses alunos aliando-se estratégias didático-pedagógicas tanto da realidade do aluno quanto ao tipo de dificuldade apresentada.

Sendo assim, este trabalho tem como objetivo realizar uma revisão bibliográfica sobre os temas: ensino de Geografia, Educação Inclusiva, saberes, práticas docentes e discutir aspectos da produção científica referentes à temática ensino de Geografia na Educação Inclusiva na Educação Básica. E para realizarmos o desenvolvimento desta proposta utilizamos a abordagem qualitativa por meio de levantamento bibliográfico relacionado à temática ensino de Geografia na Educação Inclusiva; além de leituras referentes a documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os textos discutidos na disciplina Teoria e Método em Geografia, cursada no primeiro semestre de 2018 no Departamento de Pós-Graduação em Geografia na Universidade de Brasília (UnB).

Por ser uma pesquisa de cunho teórico, este se apresenta nas seguintes seções: ensino de Geografia, Educação Inclusiva no Ensino Fundamental Anos Finais, saberes e práticas docentes, ensino de Geografia na Educação Inclusiva, considerações finais e referências.

ENSINO DE GEOGRAFIA

Ensinar e aprender Geografia constitui-se na perspectiva da compreensão do espaço geográfico, como elemento e fruto de transformações tecnológicas, sociais e políticas que sempre impulsionaram tais modificações. Assim, baseando-se na concepção dialética, é importante ressaltar que as práticas de ensino de Geografia devem considerar os interesses das classes populares, o saber e a realidade do aluno como referência para o estudo do espaço geográfico, não devendo se basear apenas na descrição e coleta de dados numéricos.

Logo, deve priorizar aspectos visíveis e observáveis, mas, sobretudo, proporcionar ao aluno a compreensão como um todo. De acordo com Cavalcanti (1998), no que tange especificamente ao surgimento do ensino de Geografia no século XIX, este tinha como objetivo formar os indivíduos a partir da difusão da ideologia do nacionalismo patriótico. Dessa forma, privilegiava o

quadro natural, além de considerá-lo como externo ao homem, conforme o modelo de Geografia do período.

No entanto, o ensino de Geografia através de influências do movimento de renovação da ciência geográfica, principalmente a partir da década de 1970, sofreu críticas e ressignificações teórico-metodológicas. Assim, foi feita uma crítica a esse fazer-geográfico estruturado na fragmentação dos conteúdos por meio de um ensino no qual era pautado no trabalho isolado dos aspectos físicos, humanos e econômicos. Diante disso, houve diversas mudanças na orientação para o trabalho do professor de Geografia como, por exemplo, as dos documentos oficiais.

Dito isso, os PCNs vão direcionar o trabalho docente em Geografia da seguinte forma:

A Geografia é uma área de conhecimento comprometida em tornar o mundo compreensível para os alunos, explicável e passível de transformações. Nesse sentido assume grande relevância dentro do contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em sua meta de buscar um ensino para a conquista da cidadania brasileira (BRASIL, 1998, p. 26).

O ensino de Geografia tem como finalidade básica de ação trabalhar as habilidades do aluno juntamente com as referências adquiridas na escola e sistematizá-las em contato com a sociedade, com o cotidiano, para, assim, criar um pensar geográfico que leve em consideração a análise da natureza com a sociedade e como estas se relacionam e quais as dinâmicas resultantes deste relacionamento (CAVALCANTI, 2002).

Neste contexto, o ensino de Geografia deve valorizar na formação dos sujeitos aspectos que os auxiliem na construção de seus espaços de vivência, para que se possa conduzi-los a estabelecerem seus princípios, hábitos e costumes nas relações cotidianas entre sociedade e meio ambiente. Assim sendo, o ensino da Geografia pode se tornar mais significativo para o aluno quando dentro do processo de ensino-aprendizagem suas experiências vividas são valorizadas e ressignificadas. Diante disso, a Geografia pode contribuir para o entendimento do mundo e da realidade vivida, bem como capacitar esses estudantes para a transformação de sua realidade social.

Logo, o estudo de Geografia deve possibilitar aos alunos a compreensão de sua posição no conjunto das relações da sociedade com a natureza. E, a partir disso, que ele seja capaz de entender o como e o por quê suas ações individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou à natureza, trazem consequências significativas tanto para si como para a sociedade. Nessa situação, o professor assume um papel relevante de também poder atuar como agente ativo na teia do desenvolvimento humano para que se possa melhorar as práticas espaciais dos sujeitos. E concordando com Harvey (2006, p. 285), ao considerar a responsabilidade e consciência do homem como ser multiplicador do saber para compreensão do mundo, ele diz:

[...] considero coerente tanto com os tipos mais aceitáveis de pensamento ambiental como com o materialismo dialético de Marx pensar a nós mesmos como inseridos num fluxo contínuo de processos vivos que podemos afetar individual e coletivamente por

meio de nossas ações (HARVEY, 2006, p. 285).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, preconiza como princípios do ensino a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a valorização da experiência extraescolar, a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996). Concorde-se com essa perspectiva de educação, pois o ensino deve ser plural e incentivador de desenvolvimento de diferentes habilidades para que possam ser mobilizadas nas práticas espaciais cotidianas.

Para Cavalcanti (2002, 2000, 1998) é importante ir além no que diz respeito aos procedimentos teórico-metodológicos para que se possa avançar no processo de ensinar e de aprender. A autora enfatiza a importância do uso de conteúdos significativos para realizar atividades de ensino. Dessa forma, recomenda que as práticas de ensino considerem o cotidiano e o espaço vivido como experiências concretas dos estudantes para encaminhar o processo de ensino-aprendizagem. Os estudantes devem ser incentivados a observar a realidade e tentar compreendê-la da melhor forma possível. Kosik (1976, p.14) reforça tais necessidades quando ele fala da práxis humana:

A realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade (KOSIK, 1976, p.14).

Um dos maiores desafios da Geografia escolar é articular o diálogo entre a didática (o pensar pedagógico) e a epistemologia (o pensar geográfico). Ao propor esse diálogo, espera-se fortalecer a relação entre o pensar pedagógico e o saber geográfico, favorecendo a reflexão sobre as contradições existentes na prática de sala de aula (BRASIL, 2006).

No Currículo em Movimento da Educação Básica da Secretaria de Educação Básica do Distrito Federal (SEEDF), o componente curricular da Geografia no Ensino Fundamental, Anos Finais, propõe preparar o estudante para: compreender a importância da ciência geográfica e seus conceitos; desenvolver a interpretação da relação da sociedade com a natureza no que diz respeito às questões ambientais e a interação com seu espaço de vivência; problematizar a realidade; e compreender aspectos físicos, ambientais, sociais, econômicos; pensar e atuar criticamente em sua realidade, tendo em vista a sua transformação.

Dito isso, apesar do foco ter sido a pesquisa bibliográfica, mas a título de exemplificação citaremos duas experiências bem-sucedidas, a qual vivenciamos para trabalharmos os componentes físico-naturais, visando estimular a aprendizagem dos temas e dos conceitos geográficos. Realizamos um trabalho de campo dispondo de uma horta cultivada para implementar

o currículo, junto aos alunos do 9º ano dos Anos Finais na Educação Básica, sobre os temas: preservação ambiental, tipo de solo e suas propriedades (drenagem, luminosidade, qualidade e quantidade da água e temperatura, fertilidade e declividade).

Sendo assim, utilizamos a horta cultivada no espaço escolar para trabalhar os conteúdos mencionados e levamos os estudantes para um espaço não escolar, um parque ecológico localizado no noroeste da região administrativa do Gama no Distrito Federal. Esta estratégia pedagógica de aula de campo teve o intuito de facilitar as aprendizagens, possibilitando o acesso ao conhecimento através da vivência para os estudantes com deficiência intelectual do 9º ano do Ensino Fundamental. O desenvolvimento das atividades aconteceu juntamente com toda a turma, composta de 23 alunos, por meio do contato e da exposição direta ao campo. Por meio disso, constatamos que a interação, atenção, envolvimento com os componentes estudados, os alunos com Deficiência Intelectual conseguiram melhorar sua percepção acerca desses fatores, relacionaram ao seu cotidiano, exemplificando com as experiências vividas nos seus ambientes domésticos.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

A Educação Especial fundamenta-se em princípios de equidade, de direito à dignidade humana, na educabilidade de todos os seres humanos, independentemente de comprometimentos que possam apresentar em decorrência de suas especificidades, no direito à igualdade de oportunidades educacionais, à liberdade de aprender e de expressar-se, e no direito de ser diferente.

Diante disso, a proposta de uma Educação Inclusiva pode caracterizar-se como uma nova possibilidade de reorganização dos elementos constituintes do cotidiano escolar, uma vez que, para tornar-se inclusiva e atender às diferenças de seus alunos é necessário buscar alternativas pedagógicas: flexíveis, abertas e dinâmicas capazes de envolver toda a comunidade escolar e ousar na busca de novas relações educativas, repensando o papel da escola e de seus objetivos educacionais.

A Deficiência Intelectual restringe bastante as capacidades conceituais da pessoa, por isto, apresenta muitas dificuldades, como: problemas de atenção, de memória, de desenvolvimento motor e de seguir as regras sociais. Nesse sentido, os alunos com Deficiência Intelectual geralmente apresentam características de interação no ambiente de sala de aula pelos quais podem se apresentar por meio da dificuldade para resolver problemas; atraso no desenvolvimento de habilidades de autocuidado; dificuldade na comunicação (para falar, aprender; e expressa-se de maneira muito particular e de difícil compreensão. Diante de tais questões, eles conseguem se desenvolver, no entanto, são mais lentos no aprendizado cotidiano. Logo, exigem um suporte

tanto em casa como na escola e nos demais ambientes por eles frequentados.

O Decreto Legislativo nº 186, 2008, aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º Fica aprovado, nos termos do § 3º do Art. 5º da Constituição Federal, o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Conforme a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no Artigo 24, destinado à Educação, acorda:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

2. Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade.

A Deficiência Intelectual é um transtorno que inclui vários déficits funcionais. Esse transtorno é caracterizado por restrições na aprendizagem do sujeito, mas também por dificuldades importantes em outras áreas do funcionamento no cotidiano que levam ao fracasso para atingir padrões de desenvolvimento e socioculturais. Assim, eles apresentam dificuldades para construir e organizar o próprio conhecimento em resposta aos estímulos externos e com base puramente em suas experiências. Ficando, portanto, muito mais difícil conseguir aprender conteúdos específicos. De acordo com American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) - a deficiência intelectual é uma deficiência caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, que abrange muitas habilidades sociais e práticas cotidianas. Esta deficiência tem origem antes dos 18 anos.

Estudantes com Deficiência Intelectual aprendem melhor quando as instruções são claras e curtas, bem como quando cada tarefa é dividida em pequenas partes. Apenas quando um pequeno passo for alcançado e consolidado, o próximo deve ser inserido. É muito importante que

o ensino do estudante com Deficiência Intelectual seja de forma bem concreta, pois ele precisa mergulhar em seu ambiente de aprendizagem de forma bastante prática, para poder se inteirar do conhecimento. Sendo assim, para cada pequeno avanço, precisa de um *feedback* positivo imediato para superar suas dificuldades, quase sempre.

Esta realidade exige do professor o uso de dicas visuais e uma rotina bem estruturada, que são passos muito importantes para o aprendizado desses alunos, mas para isto, o objetivo pedagógico precisa estar ajustado às habilidades que o estudante tem e não ao que seria esperado que ele tivesse para a sua idade. Isso, pois, aprendem mais lentamente, então, é preciso fracionar os conteúdos sempre focando no que é mais significativo para que os objetivos da disciplina sejam alcançados.

Muitos estudantes com Deficiência Intelectual apresentam bom desempenho em escolas regulares. Contudo, é necessário criar uma estratégia individual mais adequada para o seu modo particular de aprender, e isto pode demandar esforço. Nesse sentido, algumas ações docentes poderão favorecer o estudante com Deficiência Intelectual a desenvolver suas habilidades, como:

- Usar itens e exemplos concretos para explicar novos conceitos e criar oportunidades para que o aluno pratique o novo conceito de uma forma mais elementar, ou seja, da forma que ele se integre melhor.
- Produzir cartazes com figuras, para propiciar o aprendizado.
- Preparar a turma para novas atividades, dispondo no quadro as atividades planejadas para a semana; essa estratégia ajuda o aluno com Deficiência Intelectual a acompanhar o que foi feito e quais são as próximas atividades ou conteúdos a serem aplicados.
- Evitar instruções longas ou complexas: dar uma instrução de cada vez para não confundir, pois aprendem melhor quando são instruídos diretamente sobre o que aprender e quando as expectativas e regras são simples e claras.
- Manter diálogo com os responsáveis instruindo-os a prepararem o aluno para as atividades curriculares, disponíveis nas adequações curriculares de cada aluno, correspondente ao ano que cursam.
- Dispor da tecnologia, como usar jogos de computador, que têm objetivos claros a serem alcançados em cada fase, pois são motivadores e fornecem *feedback* imediato ao estudante.

Um conhecimento é mais bem aproveitado quando o educador consegue maximizar as capacidades individuais: se uma tarefa é absurdamente difícil, o educando pode se sentir incapaz e desistir. Se uma tarefa é absurdamente fácil, ele também pode não se sentir instigado a se esforçar mais.

Um transtorno da aprendizagem pode ser específico, fazendo com que o estudante tenha dificuldade apenas em alguns aspectos particulares do seu funcionamento. No entanto, esses transtornos específicos estão dentro de um grupo mais geral, chamado transtornos do neurodesenvolvimento; eles afetam a capacidade de desempenho. Entre os transtornos que causam prejuízos mais globais, estão as deficiências intelectuais.

Portanto, a escola deve considerar que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, representar o mundo a partir de nossos valores, sentimentos, de nossa origem, pois “o tecido da compreensão não se trama apenas com os fios do conhecimento científico” (MANTOAN, 2003, p.17).

SABERES E PRÁTICAS DOCENTES

De acordo com Castellar (2005), para que a Geografia tenha sua importância reconhecida no âmbito escolar, superando antigos rótulos, é preciso que sejam realizadas “mudanças na postura do corpo docente em relação ao como, para quê e para quem ensinar geografia escolar”(CASTELLAR, 2005, p. 3). Assim, de acordo com autora, se faz necessário ressignificar o saber-fazer nas aulas de Geografia. Isso deve levar em consideração a busca pela articulação dos saberes geográficos tanto com os pedagógicos quanto com a realidade do aluno, considerando suas nuances.

A autora salienta a necessidade de se trabalhar novas metodologias de ensino, além de organizar melhor os conteúdos e de definir nitidamente os objetivos de ensino. É visto que essas modificações sejam realizadas através da Educação Geográfica numa linguagem própria da Geografia, assim, faz-se necessário o entendimento da mediação docente em uma perspectiva de mobilização dos conhecimentos pedagógicos (didática/metodologias de ensino) e o pensar geográfico (epistemologia/ciência).

Dessa forma, não se trata apenas de ensinar os conteúdos, conceitos e temas geográficos, mas, sim, apresentar como esses saberes contribuem para o entendimento do mundo, bem como estes darão embasamento para agir no mundo. E para isso, deve-se focar nos saberes geográficos, relacionando-os com as experiências vividas pelos estudantes, pois tais conhecimentos os auxiliarão na realização da leitura de suas práticas espaciais.

Além da aprendizagem de conceitos e de conteúdos geográficos, a Educação Geográfica valoriza a aprendizagem de conteúdos atitudinais e procedimentais, que auxiliam os estudantes na construção de seus espaços de vivência, e os conduz a estabelecer seus princípios, hábitos e costumes nas relações cotidianas entre sociedade e meio. E para que esse ensino de Geografia se torne mais significativo para o aluno, quando este se vê dentro do processo de ensino-aprendizagem interagindo com suas experiências vividas, percebendo-se como a Geografia pode

contribuir para o entendimento do mundo e do espaço vivido.

Conforme encontramos nos PCNs, a Geografia é uma área de conhecimento comprometida em tornar o mundo compreensível para os alunos, explicável e passível de transformações. Nesse sentido, esse documento assume grande relevância dentro do contexto de ensino que se busque a formação para a conquista da cidadania brasileira (BRASIL, 1998).

Logo, a Geografia se destaca como uma disciplina fundamental do ensino escolar, uma vez que capacita o aluno para a leitura do mundo e de suas interações com outros temas e saberes didáticos pelos quais auxiliam na formação cidadã e ética, utilizando-se de metodologias pedagógicas que os estimule a se relacionar em sociedade e com o meio; Orientando-se, principalmente em princípios e fundamentos da uma ética socioambiental. E assim, tem-se a construção de espaços de vivência social e ambientalmente mais justo e ecologicamente mais sustentável e equilibrados a partir do estudo dos conhecimentos geográficos e da definição do papel de cada um na construção do mundo.

ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, não apenas como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas (BEYER, 2006). O aprendizado ocorre por múltiplos caminhos. Não há uma receita pronta para uma estratégia adequada. De acordo com a análise de Mantoan (2003, p. 34), “tem-se um ensino de qualidade a partir de condições de trabalho pedagógico que implicam formação de redes de saberes e de relações, que se entrelaçam por caminhos imprevisíveis para chegar ao conhecimento; existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam na solidariedade, na colaboração, no compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos, que, no mínimo, atende às necessidades, os interesses e as capacidades de todos, sem discriminações, categorizações ou exclusões”.

Não existe método único que viabilize o aprendizado, e somente o acesso ao sistema de ensino não dá conta das necessidades de um aluno com deficiência matriculado na escola regular, sem que haja o devido cuidado pedagógico. Buscando sua permanência, o professor de Geografia pode pautar a prática de sala de aula em recursos de mediação pedagógica mais concretos e cotidianos, conexos às vivências das crianças e dos adolescentes. Afinal, busca-se uma sinestesia ao trazê-las para o ambiente escolar significativo para promover motivação, adequação às vivências práticas e potencialização das capacidades (GONZALO, 2016).

Nesse sentido, diante de tantas lições consolidadas, a Educação Inclusiva de qualidade pode consolidar um caminho de construções pedagógicas mais atrativas para todos. Para além disso, ela

atribui diversidade ao ambiente, o que garante o desenvolvimento humano por meio do ensinamento prático do respeito, da solidariedade e da cidadania. Inúmeras são as barreiras que os estudantes com deficiência enfrentam no contexto escolar, sejam as barreiras atitudinais, que consiste em atitudes preconceituosas, estereótipos que produzem a discriminação da pessoa, as barreiras comunicacionais, geradas pela falta de informações a respeito do local, as barreiras arquitetônicas, que são os obstáculos das edificações, e ainda as barreiras de aprendizagem, que impedem de efetivar a inclusão em todos os níveis educacionais.

A deficiência enquanto impedimento está na relação destes estudantes com o contexto que encontram no dia a dia, pois ao se depararem com barreiras atitudinais, comunicacionais, arquitetônicas, esses estudantes ficam em desvantagem com os demais no processo de acesso ao conhecimento. No espaço escolar, onde as mediações de ensino e de aprendizagem são construídas e acontecem em processo de interação entre os diversos sujeitos, o professor é o articulador desta relação, que é determinada por objetivos, conteúdos e métodos. Nessa relação de mediação, conforme Cavalcanti (2005, p.198-199), “o estudante é um sujeito ativo de seu processo de formação e de seu desenvolvimento intelectual, social e cultural, e o professor propicia e favorece a inter-relação entre o sujeito (aluno) e o objeto de seu conhecimento (conteúdo)”.

Concordando com Ramos e Martins (2017, p. 128):

um ensino com propostas metodológicas onde o conteúdo é passado sem pensar nos sujeitos que o receberão acaba por tornar-se excludente (...) cada aluno pode aprender de uma forma diferente, tornando-se necessário que haja uma formação de professores e uma educação que valorize a pluralidade, em que o mediador exerça plenamente suas funções didático-pedagógicas sob a ótica da inclusão (RAMOS; MARTINS, 2017, p. 128).

A docência, por si, exige capacitação, sensibilidade e reflexão das práticas de ensino e de aprendizagem. Conforme as pesquisas, nem todos os professores estão atentos ao fato de que o estudante com Deficiência Intelectual tem uma resposta lógica com coerência ou algum conceito formado mesmo que seja de âmbito empírico.

Para virar a página dessa realidade, é fundamental que o professor tenha como premissa sua formação e considere que a atividade de ensinar requer a interação entre o professor e aluno. Além disso, conhecer o currículo e o espaço escolar não é suficiente, precisa considerar a diversidade e a partir disso buscar desenvolver a produção de novos conhecimentos e de ensino que promovam aprendizagens significativas.

Assim, também é necessário que o professor tenha em vista que diante das diferentes metodologias e estilos de aprendizagem, é fundamental reconhecer a singularidade dos alunos e seus diferentes modos de aprender, com a intencionalidade de intervir nos processos de ensino e de aprendizagens. Dessa forma, torna a educação mais interessante e eficaz para cada estudante, contribuindo, assim, para a inserção de seu aluno no mundo científico. Nóvoa (1992) destaca que a formação está atrelada a conjunto de fatores, como a experimentação e a inovação. Além disso,

precisa-se também está sempre fazendo uma reflexão crítica sobre a atividade docente.

Porém, acreditarmos que o aluno com Deficiência Intelectual é capaz de aprender dentro de suas especificidades e trilharmos um trabalho educativo abrangendo todas as áreas do conhecimento, numa vertente que se fundamente na sua capacidade de aprender: respeitando suas limitações e avanços em seu ato de aprender, estaremos lhe proporcionando seu desenvolvimento e cumprindo o papel social da escola da sociedade. Assim sendo, distancia-o da segregação e da negação, oportuniza-lhe a construção da autonomia, da independência e da superação para interpretar e viver diante das práticas espaciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos sobre ensino dos componentes físico-naturais no ensino de Geografia na Educação Inclusiva ainda são incipientes. Dessa forma, produzimos este trabalho com o intuito de analisar e indicar caminhos e abordagens que possam melhorar os resultados no processo de ensino-aprendizagem na Educação Inclusiva. Isso se decorreu por meio das reflexões de diferentes referências teóricas para que o docente, diante do desafio da inclusão, pense tanto em novas estratégias de ensino quanto ressignifique as que não contribuem para a inclusão.

Soma-se a isso, as ações que favoreçam o aprendizado e apropriação dos conceitos da Geografia com métodos criativos e inovadores voltados não só a esse público de estudantes, mas um estilo inovador de ensinar tudo a todos. Feito isso, acreditamos que se possa contribuir para se ressignificar o modelo tradicional de educar do formalismo da racionalidade técnica da escola e da atuação do professor de Geografia, instigando assim, o desejo de mudança e ousadia para buscar novos conhecimentos e alternativas que sustentem e norteiem mudanças.

Apesar desta discussão está relacionada a uma pesquisa bibliográfica, as experiências pessoais dos autores na docência no ensino público na SEEDF, juntamente com os levantamentos feitos em bibliografias específicas sobre o tema e na leitura dos documentos de orientações curriculares, leva-nos a considerarmos que a menor relevância conferida por muitos professores de Geografia aos componentes físico-naturais pode estar relacionada ao despreparo de muitos professores na formação docente e na falta de interesse para a realização de práticas para a Educação Inclusiva. Assim, tais componentes curriculares nos Anos Finais, em geral, têm sido tratados de modo superficial ou precário no que diz respeito ao ensino inclusivo conforme discutimos teoricamente durante a produção deste trabalho.

É importante ressaltar que o ensino dos componentes físico-naturais para a Educação Inclusiva, ao ser desenvolvido com atividades práticas e trabalhos de campo, é eficaz no processo de desenvolvimento do raciocínio geográfico que contribui na mudança do educando. Além disso,

deve-se pensar em recursos didáticos, para serem utilizados nas salas de aula, que promovam um melhor aprendizado aos alunos com necessidades especiais matriculados na Educação Básica.

Acreditamos que através do ensino da Geografia, mais precisamente da Educação Geográfica, o aluno pode desenvolver a habilidade de ler e entender o mundo. Ademais, uma formação educacional e pedagógica voltada para formação autônoma e reflexiva pode contribuir para o agir no mundo. Dessa forma, ameniza-se aspectos das crises socioambientais da atualidade, por meio da construção de relações de reprodução dos espaços e da vida sustentáveis.

Portanto, para tal efetivação a escola necessita adotar uma perspectiva didática inclusiva, considerando os diferentes modos e tempos de aprendizagem como um processo constante no desenvolvimento do aluno, sobretudo, daqueles com evidentes limitações intelectuais. A escola, nesse processo de inclusão propicia a reflexão da atualidade e pressupõe uma análise crítica no sentido da transformação social, principalmente pautada na superação das barreiras atitudinais, comunicacionais, arquitetônicas ou de aprendizagem para a emancipação desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES- AAIDD. **Definition of Intellectual Disability**. Washington, D.C: AAIDD, 2016. Disponível em: <<https://aaidd.org/intellectual-disability/definition#.V18LLvkrKUK>>. Acesso em: 04 mar. 2019.

BEYER, Hugo Otto. **Educação Inclusiva ou Integração Escolar?** Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ensaios Pedagógicos. Brasília: Ideal, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Fundamental)**. Brasília, 1998.

BRASÍLIA. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** (2007). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed., rev. e atual. – Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

CASTELLAR, Sonia M. **Educação Geográfica: ética e cidadania nas aulas de Geografia**. 2005, p.3. Disponível em: https://docplayer.com.br/90274-A-educacao-geografica-e-sua-contribuicao-para-a-formacao-socioambiental-etica-do-alunado-no-lugar-resgatando-valores.html#show_full_text. Acesso em: 08 mar. de 2019.

CASTELLAR, Sonia M. Educação Geográfica: A Psicogenética e o Conhecimento Escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005.

OLIVEIRA R., Educação Geográfica na Escola: Práticas e Reflexões sobre a Construção Conceitual de Espaço a Partir das Bacias Hidrográficas Urbanas da Cidade de Aquidauana-MS.

In.: VIII Encontro Nacional de Ensino de Geografia, n. 09, 2015. **Anais...**Catalão- GO: UFMT, 2015.

CAVALCANTI, Lana. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, 2005.

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

CAVALCANTI, Lana. **Geografia da cidade**. Goiânia: Alternativa, 2000.

CAVALCANTI, Lana. **Geografia Escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, 1998.

GONZALO, Lopez. **Estratégias inclusivas para o ensino de geografia**. Instituto Rodrigo Mendes e DIVERSA. São Paulo, 2016.

HARVEY, D. **Espaços de esperança**. São Paulo: Loyola, 2006.

LIMA, P.G.: **Tendências Paradigmáticas na Pesquisa Educacional**. Defesa em: 28/06/2001 .302p.Dissertação de Mestrado (UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas). Campinas, São Paulo. 2001.

KOSIK, Karel. **Dialética da totalidade concreta**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 11-64. 1976.

MANTOAN, M. T. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2003.

NÓVOA, Antônio. **Educação e formação ao longo da vida**. CRE Mário Covas/SEE, SP. Entrevista concedida por e-mail em outubro de 2004 ao CRE Mario Covas/SEE-SP. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/>:_ Acesso em: 01 mar. 2019.

RAMOS, A. C.; MARTINS, R. E. M. W. O ensino de Geografia na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 8, n. 15, p. 120-130, mai./ago. 2017.

SOUZA, Danielle de Costa; DINIZ, Leandro Fernandes Malloy; MIRANDA, Débora Marques de - **Aprendizagem de A a Z- Deficiências Intelectuais** – Cartilha de Aprendizagem. Núcleo de Investigação da Impulsividade e da Atenção, NITIDA. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Sociedade Interdisciplinar de Neurociências Aplicadas à Saúde e Educação; Laboratório de Investigação em Neurociência Clínica Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais. http://www.institutodeneurociencia.com.br/wp-content/uploads/2016/07/Cartilha_Deficiencias_Intelectuais.pdf. Acesso em: 05 mar. 2019.

DANIEL RODRIGUES SILVA LUZ NETO – Mestrando em Geografia (Universidade de Brasília -UnB), Graduado em Geografia (Universidade Estadual do Ceará -UECE), 2ª Graduação em Pedagogia (Facibra-Paraná), Especialista em Gestão Educacional (Faculdade Apogeu), professor da Educação Básica desde 2008 e membro do grupo de pesquisa GEAF-UnB.

JUANICE PEREIRA SANTOS SILVA—Mestranda em Geografia pela Universidade de Brasília (UnB),
professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal e membra do grupo de pesquisa GEAF (UnB).

Recebido para publicação em 26 de Março de 2019.

Aceito para publicação em 28 de Março de 2019.

Publicado em 30 de Março de 2019.