

Trabalho de Graduação
Curso de Graduação em Geografia

Geografia Inclusiva: Uma revisão bibliográfica

Sofia Bheatrice Gianeri Spada

Prof(a).Dr(a). Célia Regina Rossi

Rio Claro (SP)

2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

SOFIA BHEATRICE GIANERI SPADA

GEOGRAFIA INCLUSIVA: UMA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA

Trabalho de Graduação apresentado ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas - Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, para obtenção do grau de Bacharel em Geografia.

Rio Claro - SP

2018

S732g Spada, Sofia Bheatrice Gianeri
Geografia Inclusiva : Uma revisão bibliográfica /
Sofia Bheatrice Gianeri Spada. -- Rio Claro, 2018
72 f.

Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado -
Geografia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio
Claro

Orientadora: Célia Regina Rossi

1. Geografia Inclusiva. 2. Produção do
Conhecimento. 3. Revisão Bibliográfica. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
Biblioteca do Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Rio Claro.
Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

SOFIA BHEATRICE GIANERI SPADA

GEOGRAFIA INCLUSIVA: UMA REVISÃO
BIBLIOGRÁFICA

Trabalho de Graduação apresentado ao
Instituto de Geociências e Ciências
Exatas - Câmpus de Rio Claro, da
Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho, para obtenção do grau de
Bacharel em Geografia.

Comissão Examinadora

_____ (orientador)

Rio Claro, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) aluno(a)

assinatura do(a) orientador(a)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar a mim, por ter tido determinação nos momentos difíceis, por ter tido disciplina quando necessário, por ter sido resiliente em diversos momentos da graduação. Agradeço a mim por ter concluído esta etapa na minha vida.

Agradeço aos meus pais, por sempre respeitarem as minhas decisões ao longo da minha vida mesmo não concordando com elas, agradeço a minha mãe, minha amiga, minha companheira e minha confidente por ter acreditado em mim, por me incentivar a sempre fazer o que eu gosto. Agradeço ao meu pai por ter permitido que eu aproveitasse a universidade ao máximo, sei o quanto você se esforçou para que eu pudesse estar aqui.

Agradeço aos meninos da Rep. Intão, que nesses anos de faculdade viraram a minha família, obrigada por me acolherem, obrigada pelo carinho, obrigada pelas conversas, pelos choros, por estarem sempre ali quando eu precisei. Agradeço em especial ao Belo, Japonês, Esquimó e Pornô, eu sinto a falta de vocês todos os dias, todas as festas, todos os encontros, vocês fazem falta, aos poucos me acostumei com a ausência de vocês, mas as coisas não são as mesmas sem vocês.

Agradeço as minhas melhores amigas, minhas irmãs, Isabella e Laís, eu não sei por onde começar, são tantas coisas para serem ditas, mas eu agradeço vocês por todos os momentos que partilhamos juntas, por todas as conversas no corredor, por todas as risadas, pelos brigadeiros, pelas comidas, agradeço vocês por serem quem são e por me aceitarem como eu sou, o amor que eu sinto por vocês é imensurável.

Agradeço ao meu companheiro, Juliano por tudo o que passamos juntos e ainda iremos passar, é difícil expressar o que eu sinto por ti quando não existem palavras suficientes na nossa língua.

Agradeço a minha orientadora, Célia por ter confiado em mim, por ter tido paciência comigo durante esse ano, por ter me motivado a continuar este trabalho. Agradeço por fim, a todos que passaram na minha vida durante esses cinco anos,

agradeço a todos os professores por todos os ensinamentos, levarei eles para a vida.

“Como pode o homem conceber o mapa?

*Aqui rios, aqui montanhas, cordilheiras,
golfos,*

*aqui florestas, tão assustadoras quanto os
mares.*

As legendas dos mapas são tão belas

*que dispensam as viagens. Você está louca,
dizem-me,*

um mapa é um mapa. Não estou, respondo.

*O mapa é a certeza de que existe O LUGAR,
o mapa guarda sangue e tesouros.*

*Deus nos fala no mapa com sua voz
geográfica.”*

Adelia Prado

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o papel da Universidade na produção de conhecimento sobre ensino inclusivo de Geografia devido ao debate emergente decorrente das políticas públicas atuais. A fim de compreender melhor o tema, optou-se por uma pesquisa qualitativa do tipo revisão bibliográfica através da leitura de artigos publicados no banco de dados da CAPES, desta maneira analisei os artigos selecionados procurando destacar a metodologia utilizada pelos autores, quais deficiências são abordadas, se são artigos da Geografia ou de outra área do conhecimento e qual a proposta de ensino de geografia destes artigos.

Palavras – Chaves: Geografia Inclusiva, Geografia e Deficiência, Ensino e Geografia

Abstract

This research aims to analyze the role of the University in the production of knowledge about inclusive Geography teaching due to the emerging debate arising from current public policies. In order to better understand the theme, a qualitative research of the bibliographic review type was chosen through the reading of articles published in the CAPES database, in this way I analyzed the selected articles seeking to highlight the methodology used by the authors, which deficiencies are addressed , whether they are articles of Geography or another area of knowledge and what the proposal of geography teaching of these articles.

Keywords: Inclusive Geography, Geography and Disability, Teaching and Geography

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPITULO 1. A Geografia serve a quem?	17
1.1 A Geografia alemã.....	19
1.2. A Geografia Francesa: conflito de interesses	22
1.3. A Geografia no Brasil	24
1.4 A crise na geografia escola.....	26
CAPITULO 2	29
2.1. Cidadania no Brasil: principais características.....	30
2.2. Educação e cidadania: um caminho para emancipação	32
2.3. Espaço vivido, Geografia e Cidadania: uma relação possível	34
2.4. Geografia Inclusiva: uma possibilidade real.....	36
CAPITULO 3 – O papel da Universidade frente à Inclusão	39
3.1. Produção do conhecimento e Educação Inclusiva.....	39
3.2. A Universidade como produtora de conhecimento	41
3.2. Produção do conhecimento e legislação	44
3.3. Geografia e a produção do conhecimento.....	48
CAPITULO 4 - A deficiência da ou na Geografia?	53
4.1 Histórico da deficiência no Brasil	53
4.2. A cartografia tátil e o ensino de geografia	54
4.3. Geografia do silêncio	62
4.4. O ensino de deficientes intelectuais	63
Considerações Finais	65
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO:	67
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	71

INTRODUÇÃO

Começo este trabalho falando um pouco sobre o porque da escolha do tema. Durante a faculdade, fui me engrenando na educação e acabei me interessando pela *educação especial*. Ao longo das leituras sobre o assunto, descobri a *educação inclusiva* e comecei a me questionar sobre como ensinar Geografia para crianças com algum tipo de deficiência. A partir disso, surgiu a ideia desta pesquisa: *entender como a educação inclusiva aparece na Geografia Escolar*. Para tentar responder este questionamento, optei por uma *pesquisa qualitativa* do tipo de revisão bibliográfica sobre o tema na qual procurarei realizar um mapeamento dessas pesquisas.

A educação inclusiva surge como uma das possíveis soluções para a *crise escolar* que vivemos. Barroso (2008) afirma que o termo *crise* adquiriu certa polissemia nas pesquisas educacionais ao serem identificados diferentes ‘alvos’ dessa crise a depender do que o pesquisador entende como mais ‘problemático’. Ainda segundo Barroso (2008), esta crise pode ser entendida como uma crise da escola, sendo, portanto, constituída fora dos seus contextos sociais ou como uma crise dos processos educativos societais originada fora do seu contexto cognitivo.

Já Mantoan (2003), entende que estamos vivendo uma *crise de paradigma* na educação. Os gregos definiam os paradigmas como “exemplos abstratos que se materializam de modo imperfeito no mundo concreto”. (MANTOAN, 2003). Pensadores como Thomas Kuhn e Edgar Morin definem paradigma como

conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento, até entrarem em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que temos de solucionar. (op.cit.,)

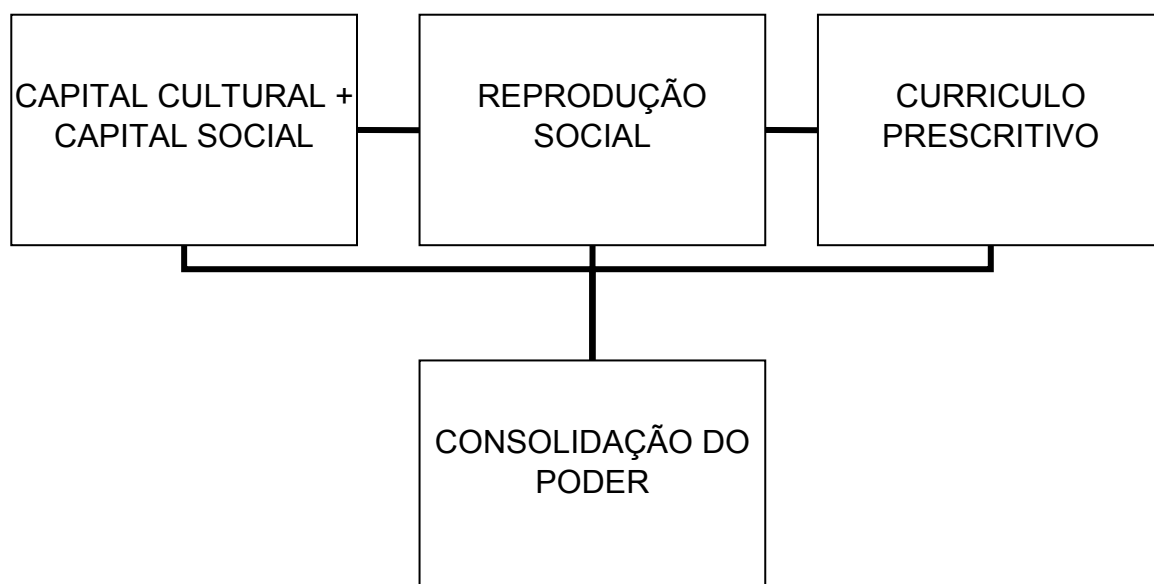
Desta forma, uma crise de paradigma é uma crise de visão de mundo e, quando as mudanças ocasionadas por tal crise são mais radicais, ocorrem as *revoluções científicas*. Goodson (2007) por sua vez, entende a crise da educação, como uma crise do *currículo prescritivo*¹ da escola

¹ O autor define o currículo prescritivo como o currículo “baseado em conteúdos preestabelecidos, de caráter homogeneizador e sequenciado de forma sistemática” não considera as dinâmicas e as possibilidades cognitivas e libertárias dadas pelas tecnologias da informação. (STRAFORINI, p. 44, 2014).

“O currículo foi basicamente inventado como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula. Ao longo dos anos, a aliança entre a prescrição e o poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução de relações de poder na sociedade. As crianças cujos pais são poderosos e cheios de recursos se beneficiam da inclusão pelo currículo e sofrem pouco as consequências da exclusão. Como argumenta Bourdieu, o “capital cultural” dos pais, efetivamente compra o sucesso de seus filhos estudantes.” (p.4, 2007)

Em síntese, temos que o currículo prescritivo juntamente com o capital cultural e social, as formas de reprodução social através da aprendizagem, formam a triple da consolidação do poder (GOODSON, 2007).

Figura 1: Síntese das ideias de Goodson



Fonte: Elaborado pela autora

A partir das ideias expressas acima, entendo a crise atual da educação como consequência da democratização do acesso ao ensino que esbarra no caráter excludente histórico da escola pública. Por não ser o objetivo desta pesquisa, não irei me aprofundar no tema, todavia, julgo importante fazer uma breve explicação por acreditar que a maneira como essa democratização do acesso se deu, contribuiu para a instalação das demais crises da educação. A escola pública até a década de 60 tinha um caráter *elitista*, *meritocrata*, *conteudista* e *excludente* como já mencionei, fazendo com que fosse alvo de inúmeras críticas por parte dos educadores. Lutava-se pela superação dessa característica através da luta pela democratização do acesso para que todos pudessem enfrentar a sociedade

rigidamente hierarquizada da época, tendo como ideal a concepção da educação como forma de ascensão social.

“Dessa forma, por estranho que possa parecer, o alargamento da base social da escola pública (ou a sua transformação de uma instituição de elite em ‘escola de massa’), apesar de insistentemente reclamada pelos setores progressistas comprometidos com ideais de justiça social, irá se deparar, de imediato, com uma escola organizada secularmente segundo uma lógica de padronização, de uniformização cultural (ou ‘daltônica’, segundo a expressão de Stoer) e, principalmente, extremamente ciosa de seu rigor avaliativo; uma escola que permanecerá fiel à sua missão histórica de formação das elites vocacionadas para o exercício das funções intelectuais; adequada, portanto, aos setores sociais privilegiados/minoritários a que historicamente sempre servira.” (BARROSO, 2008, p. 38)

Disto surgirá uma nova luta: a luta pela superação do caráter seletivo excludente das escolas. As instituições de ensino, fundadas na lógica da cognição, eram responsáveis pela qualificação de uma minoria social ‘capaz’, naturalizando a exclusão da maioria ‘incapaz’, tais classificações serviriam para determinar o lugar social dos indivíduos. É neste contexto que surgirá a educação inclusiva como solução para esta crise da escola.

Entende-se por educação inclusiva aquela que considera o saber cotidiano, social e cultural, juntamente do saber científico no processo de ensino-aprendizagem. Desta maneira, a educação inclusiva tem como uma das suas premissas que “aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos.” (MANTOAN, 2003). Para entendermos melhor o que significa educação inclusiva, é preciso diferenciar educação especial, integração e educação inclusiva de maneira que fique claro os conceitos e suas respectivas práticas, que apesar de parecerem sinônimos, são antônimos.

Segundo o dicionário Aurélio, a palavra *integração* deriva do verbo integrar e significa *adaptação, incorporação de um indivíduo ou grupo externo numa comunidade, num meio*. Diante disso, ao trazer o termo integração para o campo da educação tem-se que o mote da integração escolar é o *princípio de normalização*. Este princípio se respalda na concepção de que é o aluno que deve adaptar-se não só a escola, mas a sociedade como um todo, há uma seleção daqueles que se adequam e dos que não se adequam, podendo ter ou não uma deficiência que justifique a sua inserção na educação especial.

A integração escolar pode ser entendida como o “especial na educação”, ou seja, a justaposição do ensino especial ao regular, ocasionando um inchaço desta modalidade, pelo deslocamento de profissionais, recursos, métodos e técnicas da educação especial às escolas regulares (MANTOAN, p. 16, 2003)

Julgo necessário delimitar o campo da educação especial devido à dualidade dos documentos legais ao conceber ora a educação inclusiva como sinônimo de educação especial, ora como uma mudança nos termos e ora como uma superação da dicotomia ensino regular/ensino especial. Educação especial é a modalidade de ensino que ocorre de forma paralela ao ensino regular tendo como público alvo as crianças que, por alguma razão, precisem de um acompanhamento pedagógico maior, uma vez que tal modalidade de ensino entende que há alunos que precisem de adaptações e recursos que não será possível de se encontrar nas escolas regulares, resultando numa prática segregadora. Todavia, reconheço a importância dessa modalidade de ensino na história da educação e reconheço mais ainda, os profissionais que atuaram e atuam no ensino especial buscando, cada vez mais, a inclusão dos alunos deficientes nas escolas comuns, ao traçarem o caminho inverso.

Incluir segundo o dicionário, tem como um dos seus cinco significados *abranger, compreender, conter*, já evidenciando a principal diferença entre integração e inclusão. Enquanto uma refere-se à adaptação do indivíduo ao meio, a outra tem como premissa básica estender o ensino público gratuito e de qualidade, a todos os alunos, sejam eles deficientes ou não. Desta maneira, a escola inclusiva propõe um modo de organizar o sistema educacional em que as necessidades de todos os alunos serão consideradas.

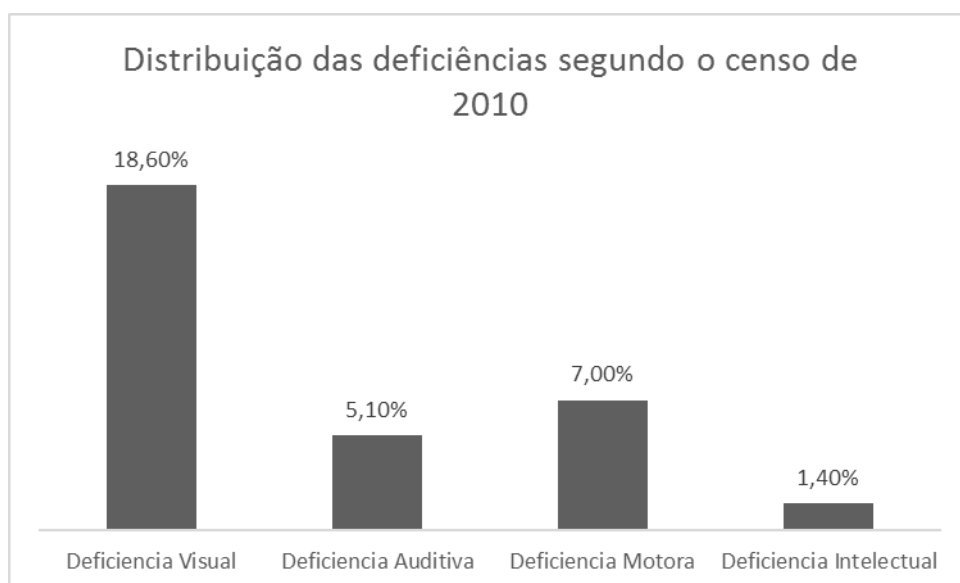
O radicalismo da inclusão vem do fato de exigir uma mudança de paradigma educacional, à qual já nos referimos anteriormente. Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais). (MANTOAN, p. 16, 2003)

Tal postura faz-se necessária para superar a ideia de que o fracasso escolar é culpa única e exclusiva do aluno, da sua condição social, da sua família, da sua história. Todavia, cabe ressaltar que a inclusão mecânica de crianças

deficientes nas escolas regulares tem seguido a lógica da tutela e da submissão, mesmo que os direitos sejam “outorgados” não são concedidas as condições para a garantia desses direitos. Dito de outra forma, o direito à educação foi concedido as crianças deficientes, mas as condições materiais e imateriais que seriam capazes de garantir esse direito não, resultando na culpabilização dessas crianças antes mesmo que tenham tido acesso à educação resultando na utilização das classes e escolas especiais como *válvulas de escape* para que a escola pública não seja culpabilizada pela não-aprendizagem de certo grupo de alunos. Ao defender uma educação inclusiva, está em jogo a defesa por uma escola que contribua nas lutas sociais, que se preocupe com todas as dimensões da pessoa e que proporcione um ambiente educativo democrático, levando em conta a ação educativa do trabalho, da cultura e da história do povo brasileiro.

A seguir, trago alguns dados para reforçar a importância do tema nas pesquisas em educação. Em 2010, segundo o IBGE, 45,6 milhões de pessoas tem algum tipo de deficiência, correspondendo a 23,9% da população brasileira, sendo que 8,3% da população declarou ter algum tipo de deficiência severa. Dos 23,9%, 26,5% são mulheres e 21,2% homens. Do total, 18,60% declarou ter deficiência visual, 5,10% declarou ter deficiência auditiva, 7% possui deficiência motora e 1,40% da população possui deficiência intelectual. Dos que possuem deficiência severa, 3,46% são deficientes visuais severos, 1,12% com deficiência auditiva severa, 2,33% com deficiência motora severa e 1,14% com deficiência intelectual severa. Ainda sobre os dados do censo de 2010, 1,6% dos 45,6 milhões são totalmente cegos, 7,6% totalmente surdas e 1,62% não conseguem se locomover.

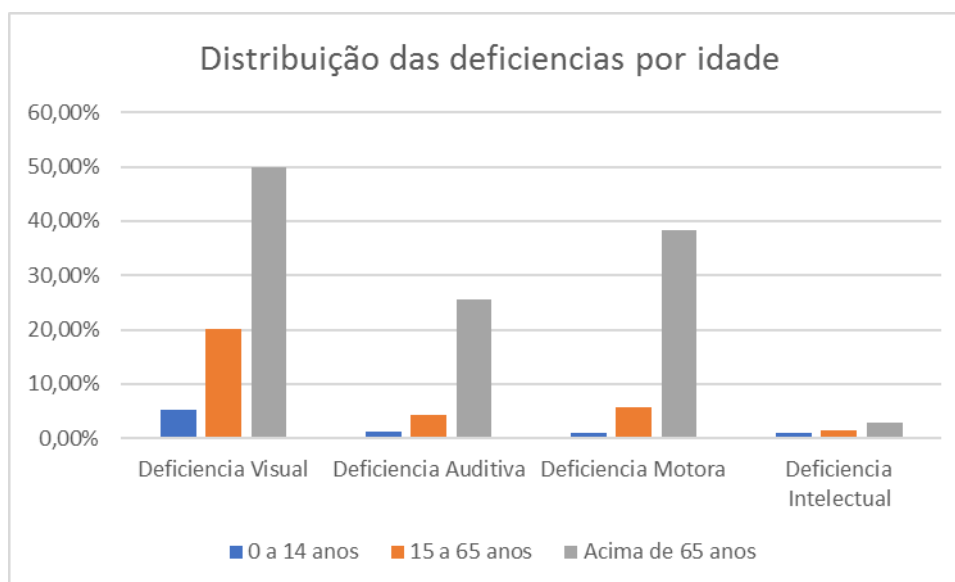
Grafico 1: Distribuição das deficiências segundo censo de 2010



Fonte: Elaborado pela autora

Quando olhamos a população com algum tipo de deficiência a partir da idade, encontramos a seguinte situação:

Gráfico 2: Relação entre deficiência e idade



Fonte: Elaborado pela autora

Uma rápida análise desses dois gráficos nos ajuda a compreender a importância de se discutir a inclusão para além dos cursos de pedagogia. A população de 0 a 14 anos com alguma deficiência ao todo representa 8,5% dos 23,9% da população com deficiência no Brasil, sendo assim, é de suma importância

que se pense no processo de escolarização dessas pessoas para além da alfabetização.

Como é possível notar, a deficiência visual é a deficiência com maior incidência no Brasil, ganhando destaque nas pesquisas acadêmicas. Na Geografia Escolar, a preocupação em torno do ensino dos deficientes visuais vem da importância que os *mapas* possuem não só na ciência geográfica como na vida das pessoas. Uma das formas de representar o mundo, o mapa é uma forma de linguagem, mais antiga que a pré-escrita, pelo qual o homem procurou armazenar o conhecimento da superfície. Atualmente, a Cartografia é um instrumento indispensável de apoio na administração do espaço geográfico bem como uma forma de linguagem universal. (DUARTE, 1994). O mapa é usado por todos, tanto cientistas como leigos, tanto para fins profissionais como sociais, culturais, e turísticos, em suma, todos recorrem aos mapas para se expressarem espacialmente. São os geógrafos os responsáveis pela criação, produção e interpretação dos mapas, assim, os mapas ocupam lugar de destaque na Geografia.

O mapa surge como uma forma de comunicação entre os homens, exigindo de certa forma, uma escrita e uma leitura própria. Oliveira (1978), em sua tese de livre docência *Estudo metodológico e cognitivo do mapa*, chama a atenção para a necessidade de alfabetizar cartograficamente as pessoas, com isto, é imprescindível uma *metodologia do mapa*. Assim, é preciso pensar a Cartografia como conhecimento e prática do coletivo social e pensar o ensino de Cartografia como um meio para que o aluno seja capaz de representar o espaço em que se vive, adquirindo uma visão integrada desse espaço para que o aluno possa exercer a sua cidadania de fato atuando e se vendo como agente transformador da sua realidade.

Atualmente, não é isto que ocorre, ao contrário, o ensino da Cartografia é um ensino fragmentado do espaço, que escapa da realidade do aluno e faz com que o aluno conceba o espaço apenas como *geométrico* e não como social, tornando-se um mero usuário nesse espaço. Quando o aluno não é capaz de conceber o espaço geográfico como espaço social, produzido social e historicamente, e portanto, um espaço de contradições, o aluno não irá ser capaz de transformar a sua própria realidade, permanecendo excluído.

Esse esvaziamento do ensino de geografia é consequência das políticas educacionais do período militar, que sob o governo do General Emilio Garrastazu Médici na década de 70, aprovou a lei 5.692/71 (Lei de Diretrizes e Bases Nacionais) que desvinculou da realidade brasileira os saberes geográficos presentes nos livros didáticos da época pela imposição da censura militar da época. Ainda na década de 70, a Geografia, se vê em meio de uma crise metodológica, pois com a complexação do espaço geográfico ocorrida após a Segunda Guerra Mundial, a Geografia Tradicional e seus métodos de análise já não davam conta de explicar o espaço, resultando na crise da Geografia que irá originar duas correntes metodológicas: a Geografia Quantitativa, que inspirada nos trabalhos do IBGE irá utilizar métodos matemáticos para explicar o espaço e a Geografia Crítica, inspirada no marxismo e que irá considerar os fenômenos sociais, políticos e econômicos para explicar o espaço geográfico, na década de 90 ainda surgem algumas correntes metodológicas que irão diferir dessas duas.

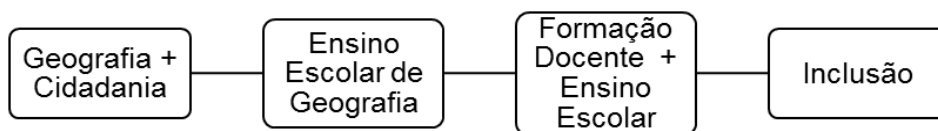
O reflexo da crise da Geografia na educação aflui por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Na década de 90, as políticas educacionais inspiradas pela política neoliberal, formularam um documento sem o debate entre os geógrafos como mecanismo de acelerar a sua implementação no Brasil. Além da negação do debate, a crítica central do PCN de Geografia reside no caráter plural do documento que ao adotar diferentes visões sobre o que é Geografia, ora a concebendo como filosofia das técnicas, ora como Geografia humanística, ora como marxista, deixa transparecer que é essa pluralidade a concepção dominante dentro da Geografia. Esse pluralismo tem como objetivo a formação de cidadãos usuários, que se enxergam como indivíduos e não como um coletivo. Desta forma, atualmente, o ensino de geografia vem passando por inúmeras transformações na tentativa de romper com essa lógica fragmentada que gera uma exclusão escolar e, conseqüentemente uma exclusão social.

Todavia, para que este objetivo seja alcançado é necessário que se mude a maneira pela qual se ensina geografia nas escolas. O ensino da Geografia deve estimular o aluno de forma que este seja capaz de identificar e refletir sobre diferentes aspectos da realidade, compreendendo assim a relação sociedade - natureza, não como meios separados, mas sim como complementares fazendo com

que o aluno se enxergue como agente transformador do espaço e, conseqüentemente, de sua realidade.

Destaco o *exercício da cidadania* como forma de aproximar a geografia escolar da educação inclusiva. Ambas entendem que é necessário que o aluno conceba o espaço a partir da sua totalidade ao entender que o local, o regional, o nacional e o global estão interligados e são resultado de um processo histórico. Ao compreender o espaço geográfico como um processo histórico, o aluno se vê como sujeito transformador desse espaço e passa então a mudar a sua realidade local. Todavia, para que se alcance este objetivo, é imprescindível que o professor tenha uma formação adequada.

Figura 2: Fluxograma síntese



Fonte: Elaborado pela autora

Assim, o caminho que irei percorrer nesta pesquisa será, no primeiro capítulo, realizar um breve histórico sobre o desenvolvimento da Geografia no Brasil e o da geografia escolar, no qual procurarei contextualizar o desenvolvimento da ciência geográfica e suas implicações na educação.

No segundo capítulo, apresentarei uma breve explicação sobre deficiência visual para adentrar na discussão sobre cidadania, e no final do capítulo discutirei a relação entre cidadania e ensino de geografia, em que explicarei a relação entre

ensino de geografia e inclusão escolar. No terceiro capítulo, abordarei o papel da universidade enquanto produtora de conhecimento com o intuito de iniciar a discussão que este trabalho se propôs a fazer.

E por fim, no quarto e último capítulo, trarei uma revisão bibliográfica sobre o tema, que será realizado de modo a inferir sobre os caminhos da geografia inclusiva atuais bem como possíveis rumos.

CAPITULO 1. A Geografia serve a quem?

“A guerra é travada, pelos grupos dominantes, contra seus próprios súditos, e o seu objetivo não é conquistar territórios nem impedir que outros o façam, porém manter intacta a estrutura da sociedade” (ORWELL, 1948).

Começo este capítulo fazendo uma retomada histórica do desenvolvimento da Geografia enquanto ciência para então relacionar com a história da Geografia enquanto disciplina escolar e, ao final do capítulo mostrar os indícios da geografia escolar com a educação inclusiva.

A história da Geografia se mistura com a história do capitalismo isto porque somente no início do século XIX é que a sistematização do saber geográfico irá ocorrer. Moraes (1990) destaca alguns pressupostos históricos que contribuíram para a sistematização do saber geográfico, são eles: a) o conhecimento efetivo da extensão real do planeta; b) a necessidade de informações sobre os diferentes lugares da terra e c) o desenvolvimento da Cartografia.

a) Conhecimento efetivo da extensão real do planeta

É através do conhecimento da superfície terrestre a partir das grandes navegações que começa a se pensar em um estudo dessa superfície dado que a constituição de um espaço mundial será essencial na transição do feudalismo para o capitalismo, ao exigir a articulação do modo de produção em escala planetária.

b) Necessidade de informações sobre os diferentes lugares da terra

Indica a formação de uma base empírica para a comparação em Geografia a partir do levantamento das diferentes realidades locais. Conforme o mercantilismo avança e formam-se os impérios coloniais, esta base empírica vai se substantivando numa relação que pode ser expressa da seguinte forma:

Figura: Segundo pressuposto histórico da Geografia



Fonte: Elaborado pela autora

Em síntese temos a exploração como geradora de informação a respeito de um determinado lugar. A organização dessas informações produz um conhecimento acerca deste lugar. O conhecimento das características de um território permite a sua apropriação, isto é, sua dominação por meio do estabelecimento de atividades econômicas. Estas, por sua vez, causam um estreitamento das relações induzindo à uma necessidade de um conhecimento mais aprofundado, o qual só será possível por meio da exploração do território.

c) Aprimoramento das técnicas cartográficas

O capitalismo exige a representação gráfica dos lugares e fenômenos conhecidos a fim de expandir o comércio entre os países e continentes.

Esses pressupostos relacionam-se com o desenvolvimento das forças produtivas, há ainda um outro grupo de pressupostos referentes à evolução do pensamento e apresentam o caráter ideológico do pensamento geográfico, são eles: i) o surgimento do *positivismo* como corrente filosófica que se propõe romper com a teologia própria do feudalismo ao propor uma explicação racional para os fenômenos e, no caso da Geografia, também da superfície terrestre; ii) O *iluminismo*

como pensamento político permitirá um desenvolvimento de um *geopolítica* ao debater as formas de poder e de organização do Estado, neste campo destacam-se Rousseau e Montesquieu ao elaborarem teses de cunho *deterministas* as quais influenciarão os primeiros trabalhos de Geografia; iii) o desenvolvimento de uma *Economia Política* ao tratar de temas como a produtividade do solo, a dotação dos lugares, o aumento populacional, entre outros; iv) *as teorias do Evolucionismo* de Darwin e Lamarck servirão de pressupostos à eugenia e introduziu o caráter naturalista nas discussões geográficas.

Como se pode inferir, a sistematização dos conteúdos próprios da Geografia se deu a partir do desdobramento do desenvolvimento das forças produtivas face à emergência de um novo modo de produção, o capitalismo:

“Assim, os pressupostos históricos e as fontes da sistematização geográfica se forjam no período da transição, na ‘fase heroica’ da burguesia, em que esta classe agia e pensava no sentido de transformar a ordem social existente. Sua luta contra os resquícios do modo de produção feudal dava um conteúdo progressista à sua prática e ao seu pensamento. Por outro lado; a sistematização geográfica, em si mesma, ocorria já num momento de pleno domínio das relações capitalistas, em que a burguesia já se sedimentara no controle dos estados. Deste modo, a efetivação da Geografia como um corpo de conhecimentos sistematizados ocorria já num período de decadência ideológica do pensamento burguês, em que a prática dessa classe, então dominante, visava a manutenção da ordem social existente” (MORAES, 1990, p. 57).

Do mesmo modo que o capitalismo se desenvolveu de modo diferente nos países, a Geografia também irá se desenvolver diferente em cada país. Dessa forma, cabe fazer uma breve caracterização do desenvolvimento da Geografia na Alemanha e na França por serem as duas maiores influências na Geografia do Brasil.

1.1 A Geografia alemã

A Alemanha do início do século XIX ainda não existia enquanto país, era um aglomerado de feudos, inexistindo uma unidade econômica ou política. Ocorrerá então o que alguns autores chamam de *feudalismo modernizado*, ou seja, um desenvolvimento capitalista sem rompimento com a estrutura feudal. Da mesma forma, os elementos feudais tornar-se-ão capitalistas, fazendo com que a burguesia pouco se desenvolva neste país. Esta se desenvolverá através de um Estado comandado pela aristocracia agrária.

Será a partir do expansionismo napoleônico e o bloqueio continental imposto por Bonaparte que acenderá, nas classes dominantes, a necessidade da unificação nacional. Em 1815 tem-se a primeira tentativa de unificação nacional com a 'Confederação Germânica' ao estabelecer laços econômicos entre os membros. Disto resultará na discussão de temas próprios à Geografia, como por exemplo o domínio e a organização do espaço. É neste cenário que a sistematização da Geografia na Alemanha ocorre, destacando-se dois grandes nomes: Humboldt e Ritter.

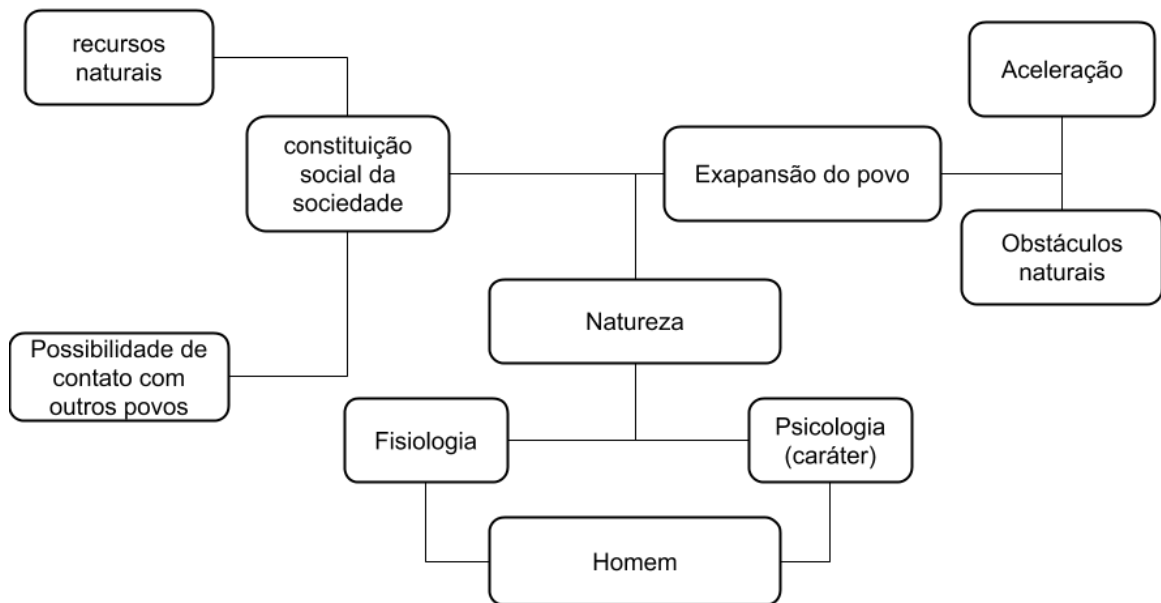
A proposta de Humboldt para uma Geografia centrava-se mais nos procedimentos de análise do que nas bases teóricas de uma nova ciência. Para ele, a Geografia seria uma ciência de síntese de todos os conhecimentos relacionados à Terra. Humboldt entendia como objetivo de a Geografia estabelecer conexões e buscar a causalidade existente na natureza, para tanto caberia ao geógrafo observar de forma sistemática a paisagem. Ritter por sua vez propõe uma metodologia para se fazer Geografia. O autor define o conceito de *sistema natural* como objeto de estudo da Geografia e o concebe como uma área delimitada possuidora de uma individualidade sendo o Homem o principal elemento desse sistema natural.

“Neste sentido, caberia à Geografia explicar a individualidade dos sistemas naturais pois nesta se expressaria o desígnio da divindade ao criar aquele lugar específico. A meta seria chegar a uma harmonia entre a ação humana e os desígnios divinos, manifestos na variável natureza dos meios. Para Ritter, a ordem natural obedeceria à designação divina do movimento dos fenômenos.” (MORAES, 1990, p. 63)

É a partir da ideia de Ritter que Ratzel irá formular a sua *antropogeografia*. Enquanto Ritter e Humboldt viveram numa Alemanha não unificada, Ratzel por sua vez irá viver a constituição do Estado nacional alemão, o que irá se refletir por toda a sua obra a qual servirá de legitimação da expansão do novo Estado alemão. Essa unificação tardia da Alemanha mesmo que não tenha impedido o seu desenvolvimento industrial, a deixou de fora da partilha dos territórios coloniais refletindo numa política imperialista em busca da aquisição de novos territórios frente ao aumento do seu desenvolvimento interno.

Ratzel irá definir o objeto da Geografia como o estudo da influência da natureza sobre o homem:

Figura: Síntese das ideias de Ratzel



Fonte: Elaborado pela autora

Ao propor a sua antropogeografia, Ratzel entendeu a Geografia como uma ciência natural e não como uma ciência humana. A natureza no centro da figura acima influenciando os demais aspectos da humanidade, seja no plano individual como no plano social mostra que o autor entendia os fenômenos humanos da mesma forma que os naturais. A natureza irá influenciar a determinar o “tipo” de sociedade de um determinado território – se será uma sociedade pacifista ou não; se irá fornecer recursos naturais suficientes para aquela população; se irá facilitar ou não a expansão de um povo, enfim, é o meio (natureza) determinando como a população de um território irá se desenvolver transformando e agindo sob a natureza. É a partir dessas ideias que Ratzel formula a ideia de *espaço vital*. Este seria o equilíbrio entre uma dada população e os recursos naturais disponíveis para o seu desenvolvimento, resultando na potencialidade de progredir, naturalizando o expansionismo – essencial para a Alemanha recém unificada. Moraes (1990) afirma que

“Para Ratzel, o território representa as condições de trabalho e existência de uma sociedade. A perda de território seria a maior prova de decadência de uma sociedade. Por outro lado, o progresso implicaria a necessidade de aumentar o território, logo, de conquistar novas áreas.” (p. 70, 1990)

Este é o quadro do surgimento da Geografia na Alemanha, busquei trazer à tona o viés ideológico da Geografia alemã ao aproximar o seu desenvolvimento com o desenvolvimento do capitalismo no país, a seguir, irei fazer uma breve retomada histórica do desenvolvimento da Geografia na França a fim de mostrar as convergências e as divergências entre estas duas *Geografias*

1.2. A Geografia Francesa: conflito de interesses

Ao contrário da Alemanha, a França experienciara uma unificação precoce, a centralização do poder, portanto já estava consolidada de tal modo que permitiu o surgimento, o desenvolvimento e a solidificação da burguesia culminando na Revolução Francesa que marcou o fim do feudalismo. A revolução francesa marca o caráter revolucionário da via de desenvolvimento do capitalismo ao trazer para o campo político as camadas populares, no entanto, com a consolidação da burguesia como classe dominante, esta perde o seu caráter revolucionário e passa a lutar para se manter no poder, acirra-se então a luta de classes no país.

Os ideias liberais que colocaram a burguesia no poder caem por terra, porém continuam no discurso como veículo ideológico para manutenção do status quo. A ciência terá um papel fundamental neste quadro ao se apresentar como distante dos movimentos sociais através do manto da objetividade legitimando as doutrinas autoritárias da ordem social. Ao perder a guerra franco-prussiana em 1870, a França perde os territórios de Alsácia e Lorena, indicando para a burguesia a importância de se pensar o espaço, de fazer uma Geografia que deslegitimasse a Geografia alemã. Após a guerra, surge a partir da Comuna de Paris, a Terceira República francesa, na qual ocorrerá o desenvolvimento da Geografia no país com apoio do Estado francês.

O principal autor da escola francesa, Vidal de La Blache, imprimiu um tom mais *liberal* à sua Geografia, contrapondo-se ao autoritarismo da Geografia de Ratzel, efetivando o seu papel ideológico. La Blache criticou o caráter político da proposta de Ratzel, argumentando que a ciência deveria ser neutra e objetiva. Essa despolitização do pensamento geográfico de La Blache é consequência do recuo da burguesia frente ao potencial revolucionário do avanço das ciências do homem. O objetivo desta despolitização era, na verdade, desvincular a Geografia da prática social.

O segundo ponto da Geografia francesa incide no objeto de pesquisa, enquanto que Ratzel considerava como objeto de estudo a influência da natureza sob o homem, La Blache considera como objeto de estudo da Geografia o resultado da ação humana na paisagem. Outra característica dessa Geografia será seu caráter generalista, contrapondo-se ao caráter mecanicista da Geografia Alemã. Em síntese temos que La Blache

“Colocou o homem como um ser ativo, que sofre a influência do meio, porém que atua sobre este, transformando-o. Observou que as necessidades humanas são condicionadas pela natureza e que o homem busca as soluções para satisfazê-las nos materiais e nas condições oferecidas pelo meio. (...) Na perspectiva vidalina, a natureza passou a ser vista como possibilidade para a ação do homem. (...) A teoria de Vidal concebia o homem como hóspede antigo de vários pontos da superfície terrestre, que em cada lugar se adaptou ao meio que o envolvia, criando, no relacionamento constante e cumulativo com a natureza, um acervo de técnicas, hábitos, usos e costumes que lhe permitiram usar os recursos naturais disponíveis.” (MORAES, 1990, p. 81)

Assim, da mesma forma que Ratzel formulou o seu conceito de espaço vital, Vidal irá formular o conceito de gênero de vida, ambos tratando sobre o equilíbrio entre população e os recursos disponíveis. É no gênero de vida que a Geografia Francesa mostra o seu caráter ideológico ao elencar os fatores de mudança no mesmo: a) *migração das populações decorrente do exaurimento dos recursos permitindo que essas populações ou se desenvolvessem tecnologicamente ou gerassem um excedente produtivo;* b) *o crescimento populacional, que desencadearia dois processos: ou a sociedade iria se desenvolver ou iria se desenvolver, originando núcleos coloniais;* c) *o contato com outros gêneros de vida seria um ponto determinante no desenvolvimento das sociedades pois ao ter contato com um gênero de vida mais desenvolvido, isso faria com que os gêneros de vida mais “atrasados” incorporassem novas técnicas e novos hábitos, desenvolvendo-se.*

Se a Geografia alemã serviu como meio de legitimação do expansionismo do Bismark, a Geografia francesa servirá como meio de legitimação do colonialismo francês. A seguir, irei abordar o desenvolvimento da Geografia no Brasil, relacionando com a geografia escolar.

1.3. A Geografia no Brasil

No Brasil, a formação de um pensamento geográfico não será diferente, se tanto na França como na Alemanha a Geografia surgiu com o propósito de legitimar o poder da classe dominante, aqui não será diferente. Lia Osorio Machado em seu artigo intitulado *Origens do pensamento geográfico no Brasil: meio tropical, espaços vazios e a ideia da ordem (1870-1930)* relaciona o projeto de redefinição da identidade nacional com o que alguns autores chamam de 'pré-geografia'. A principal função da Geografia neste período que marca o fim da escravidão, a transição do trabalho escravo para o trabalho livre e a mudança da monarquia para república é baseado nas ideias de Ratzel, afirmar o potencial do país frente aos ideários de progresso a partir dos seus recursos naturais.

Durante o período referido, não há uma Geografia sistematizada no país, todavia, entender as principais ideologias científicas que dominaram este período é essencial para entender a história da Geografia e da geografia no Brasil. Será a Antropogeografia de Ratzel e o seu determinismo geográfico que irão contribuir para a constituição do ideário de riqueza nacional, da capacidade de progresso face as condições climáticas; será o gênero de vida de La Blache e a ideia do contato entre os diferentes gêneros de vida que justificará a miscigenação do povo brasileiro. Assim, as principais ideologias que influenciarão a Geografia – e todas as demais ciências, serão o positivismo de Comte, o *darwinismo social*, o *lamarckismo*, o *determinismo* e o *possibilismo*.

Não irei me aprofundar no desenvolvimento do pensamento geográfico neste período, todavia recomendo ao leitor a leitura do artigo da Professora Lia para um maior esclarecimento. Irei focar no período pós-30 por ser a partir da década de 30 que a Geografia irá se institucionalizar no país com a criação de cursos universitários e institutos. Em 1934 ocorre a fundação da Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP), em 1935 a criação da Universidade do Distrito Federal (UDF) com o curso superior de Geografia, a fundação do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a fundação Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), a criação em 1937 do Conselho Nacional de Geografia, a fundação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística em 1939, o Boletim Paulista de Geografia (BPG) publicou pela primeira

vez em 1949, em 1958 o governo do estado de São Paulo cria a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em Rio Claro.

A Geografia Tradicional irá influenciar os cursos oferecidos pelas instituições citadas e pelo tipo de pesquisa realizada nos mesmos com destaque pela presença de autores como Pierre Monbeig e Pierre Deffontaines ao lecionarem por um período na FFCL/USP, e François Ruellan na UFRJ. É notável a influência da Geografia francesa no desenvolvimento da Geografia no Brasil. As criações das faculdades e das instituições de cunho científico contribuíram para o desenvolvimento de uma ciência geográfica, provocando uma mudança no perfil dos professores.

“A formação docente em Geografia desenvolveu-se com o crescimento da produção científica baseada em trabalhos de campo realizados com os estudantes e vinculados à literatura geográfica de origem francesa ou alemã, acrescida da crítica dos professores brasileiros. O aluno, ao completar sua formação inicial tornava-se professor de História e Geografia.” (PONTUSCHKA et al, 2007; p. 48)

Nos anos 50, após o término da Segunda Guerra Mundial, as relações sociais tornaram-se complexas, o capitalismo entra na fase monopolista, surge o estado de bem estar social com o Estado fazendo o papel de regulador da economia, os processos de urbanização se intensificam, ocorre a mecanização da atividade agrícola alterando o meio agrário e o positivismo, que serviu de base filosófica para a Geografia Tradicional havia ruído (MORAES, 1990). Assim se originou a crise da Geografia. A fim de superar a crise, surgirão várias propostas de se pensar esse novo espaço geográfico, todavia, pode-se agrupar essas teorias em duas grandes correntes: a Geografia Pragmática e a Geografia Crítica.

“A Geografia Pragmática é um instrumento da dominação burguesa. Um aparato do Estado Capitalista. Seus fundamentos, enquanto um saber de classe, estão indissolivelmente ligados ao desenvolvimento do capitalismo monopolista. Assim, são interesses claros os que ela defende: a maximização dos lucros, a ampliação da acumulação de capital, enfim, a manutenção da exploração do trabalho. Nesse sentido, mascara as contradições sociais, legitima a ação do capital sobre o espaço terrestre. É uma arma prática de intervenção, mas também uma arma ideológica, no sentido de tentar fazer passar como ‘medidas técnicas’ (logo, neutras e cientificamente recomendadas) a ação do Estado na defesa de interesses de classe.” (MORAES, 1990; p. 116)

A Geografia Crítica, ao contrário, irá resgar o caráter social das discussões geográficas, os principais autores desta corrente serão Yves Lacoste, Milton Santos,

David Harvey, Raymond Guglielmo, entre inúmeros outros, que a partir do marxismo irão propor uma *Geografia de Guerrilha* segundo as palavras do próprio Lacoste. Este quadro de crise epistemológica irá se refletir na geografia escolar, o qual pretendo discutir a seguir.

1.4 A crise na geografia escola

A repercussão da crise irá se refletir nas políticas educacionais adotadas durante a ditadura militar da década de 1970 com a promulgação da lei 5.692/71 (Lei de Diretrizes e Bases) ao levar para as escolas livros didáticos, com saberes geográficos extremamente empobrecidos desvinculados da realidade do aluno, explicados pela censura do governo ditatorial. Somente na década de 1980 com a abertura política do país que começa a se pensar também no papel político da geografia enquanto disciplina escolar,

O Estado e a grande empresa possuíam uma visão integrada do espaço, por suas intervenções em vários lugares, enquanto que o cidadão comum tinha uma visão fragmentada, porque somente conseguia abarcar seu cotidiano, não possuindo informações de outras realidades. O Estado, conhecendo o espaço de forma integrada, tinha em suas mãos importante instrumento de poder. (PONTUSCHKA; TOMOKO, p. 54, 2007)

É também durante a década de 80, com a elaboração da Proposta Curricular do Estado de São Paulo e com as discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDBN) de 1996 que se propôs a construção de um Parâmetros Curriculares Nacional (PCN), onde 60% do currículo das escolas de todo o Brasil devem apresentar um currículo comum e os outros 40% do currículo a escola pode oferecer segundo as suas especificidades. Segundo o PCN de Geografia, no ensino fundamental, os objetivos da disciplina devem ser “levar os alunos a compreender de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira consciente e propositiva” (BRASIL,). Ainda sobre o PCN do ensino fundamental, para o segundo ciclo (6º ao 9º ano), o professor de geografia deve abordar principalmente

As diferentes relações entre as cidades e o campo em suas dimensões sociais, culturais e ambientais e considerando o papel do trabalho, das tecnologias, da informação e do transporte (...) o objetivo central é que os alunos construam conhecimentos a respeito das categorias de paisagem urbana e a paisagem rural: como foram

construídas ao longo do tempo e ainda são, e como sintetizam múltiplos espaços geográficos. (op. cit., p. 33)

Assim, o ensino de Geografia no ensino fundamental, principalmente nas séries finais, oferece a base para que o aluno pense o seu espaço, favorecendo o exercício da cidadania desses alunos, auxiliando na construção de sua identidade e principalmente da sua autonomia. Segundo Callai, na medida em que os fenômenos são contextualizados nos mais diferentes níveis de análise, pode-se contribuir para que o aluno ao estudar o lugar em que vive tenha as ferramentas para analisar de forma crítica o mundo em que vive.

Para Vesentini (1992), o ensino de geografia deve

Possibilitar o desenvolvimento da criticidade do educando para que ele possa se libertar das amarras da dependência intelectual e do pensamento, encontrar a sua criticidade e imaginação, aprender a pensar a partir do diálogo com o real e com as obras culturais, se descobrir como cidadão e conseqüentemente agente de mudanças.

Lacoste, em sua celebre obra *Geografia, isto serve em primeiro lugar para se fazer a guerra* divide a Geografia em duas: a Geografia dos Estados – maiores e a Geografia dos Professores. A primeira relaciona-se com as estratégias de ação no domínio da superfície terrestre, a segunda ao contrário, tem como função tornar o ensino de geografia desinteressante ao apresentar a disciplina como um saber inútil. A Geografia dos Professores para o autor atuará como estratégia da Geografia dos Estados – Maiores por fornecer aos Estados informações sobre as diferentes localidades da superfície ao mesmo tempo em que aliena a sua população.

. Assim, é de suma importância que se discuta o ensino de geografia numa perspectiva inclusiva ao conceber o ensino de geografia como uma ferramenta na emancipação dos alunos ao propor conexões com o cotidiano do aluno, seja ele deficiente ou não. Além disso, sendo a Geografia a ciência que estuda o espaço e suas contradições, o professor de geografia deve ter em mente que se o espaço não é homogêneo a escola também não o é. A escola ao contrário, é um espaço de inúmeras tensões e contradições por estar está a serviço de um Estado capitalista e que atende aos interesses de uma classe dominante. Todavia, a escola é também um espaço de resistência à exclusão e a seletividade imposta pelo poder hegemônico e pela classe dominantes, cabe ao professor acreditar no aluno para

que este possa acreditar em si mesmo pois o compromisso profissional do professor é a aprendizagem de seus alunos, independentemente de ser ou não deficiente.

A seguir, discutirei os aspectos que ligam a geografia escolar ao ensino inclusivo, tendo como princípio o exercício da cidadania dos alunos.

CAPITULO 2

Início este capítulo com um questionamento: O que a Geografia, a educação inclusiva e o conceito de cidadania têm em comum? Para dar conta de responder este questionamento, o caminho traçado será primeiro uma explicação sobre o que é cidadania, para depois relacionar com o ensino de Geografia e por fim, com educação inclusiva. Partirei das leituras de Callai e Deon (2018), Kruppa (2001) e Damiani (2009) procurando destacar as convergências entre os três temas.

A palavra *cidadania* tem origem no latim *civitas* e significa cidade. Atualmente compreende o acesso permanente aos direitos políticos, civis e sociais. Thomas Marshall (1967) fornece as bases metodológicas do desenvolvimento da cidadania ao estudar a aquisição dos direitos na Inglaterra, para este autor existe uma ordem racional na sucessão dos direitos: primeiro os direitos civis, depois os direitos políticos e por fim os direitos sociais. Isto porque os direitos civis são os direitos relacionados à liberdade originando os direitos individuais, como por exemplo, direito à propriedade privada, direito a liberdade de locomoção, liberdade de expressão, liberdade do exercício profissional. Os direitos políticos são aqueles que se referem a participação no poder político, como votar e ser votado por exemplo. Os últimos direitos a serem conquistados pela humanidade foram os direitos sociais durante o século XIX expressos nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade da Revolução Francesa e expressam a definição de cidadania. Em suma, é preciso primeiro que se tenha o direito à liberdade para se reivindicar o direito à participação política e, a partir da participação política é possível a luta pelo direito à educação, moradia, saúde, alimentação, etc.

A globalização, porém, traz um paradoxo à sociedade contemporânea: por um lado o desenvolvimento do meio técnico – científico -informacional, por outro o aprofundamento das desigualdades socioeconômicas, políticas e culturais, refletindo na educação escolar através das políticas públicas. no Brasil, as políticas educacionais irão atender os interesses dos atores hegemônicos no âmbito nacional e no âmbito internacional ao ter como objetivo a formação de uma mão de obra qualificada o suficiente, mas não a ponto de questionar a ordem social vigente, dificultando a existência em termos legalistas, de uma educação que atenda as demandas e aos interesses da população brasileira.

Corroborando com as ideias de Pinsky e Pinsky (2003) os quais entendem a cidadania como um conceito histórico e portanto, que varia no espaço e no tempo farei uma breve análise sobre o desenvolvimento da cidadania no Brasil a seguir.

2.1. Cidadania no Brasil: principais características

Apesar da sequência lógica apresenta no início deste capítulo sobre a sucessão dos direitos, no Brasil não se seguiu essa ordem. Primeiro consolidou-se os direitos sociais, depois os políticos e por último os direitos civis, fazendo com que a ideia de cidadania fosse vista como um ganho e não como um direito, apresentando retrocessos e avanços ao longo da história recente do país.

O ano de 1930 é um marco não apenas pela institucionalização da Geografia, mas também por ser um divisor de águas segundo Carvalho (2015) na cidadania do país. Na legislação criam-se as leis trabalhistas e a lei da previdência transformando as relações capitalistas no país; junto à industrialização emerge a necessidade de renovação da educação por esta não se adequar mais a realidade urbano-industrial do país, é também neste período que o Brasil vive o primeiro ensaio democrático no campo político. Em 1937 com o golpe de Estado de Getúlio Vargas que instaura o Estado Novo, cessam os direitos políticos, todavia, devido ao seu caráter paternalista os direitos sociais apresentaram significativo avanço. Criou-se as leis trabalhistas que até pouco tempo não haviam sido modificadas.

Entre 1945 até 1964, o país volta a vivenciar uma experiência democrática com a instituição do voto popular, a Constituição Federal de 64 garante os direitos políticos que haviam sido perdidos durante o Estado Novo e manteve os direitos sociais conquistados. No artigo 166 afirma que a educação é um direito de todos e dever do Estado e que o ensino será ministrado pelo poder público (artigo 167). No entanto, como já discuti na introdução, apesar de constar na lei como um direito de todos, a educação será de poucos. Em 1964, com a instauração da ditadura militar que perdurará até 1985 os direitos políticos e civis foram suspensos e a educação passa por um *esvaziamento* crítico a fim de atender aos interesses do capital econômico.

O fim da ditadura e o início da redemocratização no Brasil foram marcados pela retomada dos direitos políticos e civis e a luta pela garantia dos direitos sociais. Em 1988 com a promulgação da Constituição Federal chamada de Constituição

cidadã ao assegurar os direitos de cidadania sob as três dimensões expressas nos seguintes artigos: artigo 5º que trata dos direitos civis ao determinar que todos são iguais perante a lei garantindo o direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. No artigo 14º ao assegurar os direitos políticos e o artigo 6º ao definir os direitos sociais como o direito à educação, à saúde, à alimentação, ao trabalho, à moradia, ao transporte, ao lazer, à segurança, à previdência social, a proteção à maternidade e a infância. A CF reconhece os direitos essenciais para o exercício da cidadania plena², todavia não dá a garantia desses direitos, assim, a cidadania passa a ser um direito de poucos. Benevides (2001) cita a cidadania política como ponto de partida e de chegada: o nível de ampliação dos direitos políticos depende da ampliação do nível de direitos civis e sociais. Em outras palavras, não é o voto que garante a minha cidadania, mas este garante as minhas liberdades³ (liberdade de expressão, locomoção, escolha, etc.) de modo que eu tenha o direito e a garantia dos meios materiais afim de que eu tenha a garantia de uma condição de vida digna.

Os direitos individuais – políticos e civis, para sua real existência, implicam o consenso de precondições bem definidas, o que, para Marx significa superar a divisão da sociedade classista. Desta maneira é necessária uma renovação das liberdades individuais que já não mais atuam somente na proteção das minorias como outrora atuaram, mas que no Estado neoliberal atuam também “à tutela da maioria diante da centralização do poder político e econômico (do Estado e das grandes corporações multinacionais) (KRUPPA, p. 17)”

Em outros termos, efetivar a cidadania significa ressignificar formas e conteúdos, tempos e espaços de ações, permanentemente em que o “eu” e o “outro” possam se fundir em um “nós” de direitos iguais, em que as diferenças de cada um possam ser respeitadas sem que isso signifique desigualdades (KRUPPA, 2001, p. 17).

² Cidadão pleno segundo Carvalho (2015) é a pessoa titular dos três direitos ao passo que os cidadãos incompletos são aqueles que possuem alguns dos direitos e os não cidadãos são os que não possuem nenhum dos direitos.

³ O significado de liberdade sendo entendido não só como o direito como também a garantia do exercício das liberdades individuais ou coletivas compreendendo desde o direito à vida até o direito de expressão e organização política está mais presente em nossa consciência enquanto que a igualdade social definida como a igualdade de oportunidades em relação as necessidades básicas como: saúde, educação, habitação, trabalho e salário justo, seguridade e previdência, é menos viva em nossas mentes. Desta forma, podemos depreender que a igualdade democrática implica uma igualdade jurídica; igualdade política e a igualdade de condições básicas para garantir a dignidade humana.

A urgência de uma *cidadania de nós*, proposta pela autora nasce da necessidade de superação da visão liberal de cidadania ao resultar na visão fragmentada de cidadania tendo como a máxima a frase “*a liberdade de um vai até onde começa a liberdade do outro*”. Esta cidadania burguesa serve como argumento as camadas mais conservadoras da sociedade em defesa da propriedade privada uma vez que “*todos são livres para fazerem o que bem entenderem, desde que não encostem no que o outro concebe como sendo o seu direito*” (KRUPPA, p.18). Tal ideia é a premissa do direito individual contrária ao direito associativo, provocando uma cisão entre um homem e outro.

Alguns questionamentos propostos por Callai e Deon (2018) são pertinentes para a discussão que me proponho a fazer neste capítulo. Quantos habitantes no Brasil são cidadãos? Quantos nem sequer sabem que não são? Santos (2014) afirma que “o simples nascer, investe o indivíduo de uma soma alienável de direitos, apenas pelo fato de ingressar na sociedade humana” e que o ato de viver e tornar-se homem é assumir uma herança social com o mundo. É neste aspecto que a educação ganha importância no debate da cidadania por permitir que as pessoas tomem conhecimento sobre seus direitos. A cidadania pode ser aprendida e a ausência de um projeto educacional como via para o exercício da cidadania é um dos problemas enfrentados atualmente pelas escolas.

2.2. Educação e cidadania: um caminho para emancipação

Os sistemas educacionais são segundo Marshall (1967) uma das instituições sociais mais próximas dos direitos sociais, desta forma proponho a seguir trazer a discussão sobre a educação como uma via para a cidadania plena partindo da ideia de que por ser uma herança social é possível de ser aprendida (SANTOS, 2014).

Uma das funções da escola é a promoção e o avanço da educação e do conhecimento garantindo às novas gerações o acesso ao que fora produzido pela humanidade. Cabe à escola garantir ao aluno a oportunidade de ir além do conhecimento formal promovendo o convívio com as intersubjetividades, abarcando o respeito, o diálogo, as questões morais e estéticas. Young (2007) caracteriza dois tipos de conhecimentos: o conhecimento dependente do contexto e o conhecimento conceitual. O primeiro relaciona-se com os conhecimentos que adquirimos ao longo

de situações do cotidiano e o segundo ao saber elaborado, sendo este transmitido pelas escolas.

O autor ainda divide o conhecimento elaborado em conhecimento poderoso e conhecimento dos poderosos. O conhecimento poderoso seria o conhecimento elaborado transmitido pelas escolas e o conhecimento dos poderosos é sobre quem detém o conhecimento poderoso, quem tem capital cultural o suficiente para adquiri-lo. Seria então função das escolas por meio dos currículos garantir que a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento poderoso. Para tanto, é necessário o acesso à cultura letrada e à formação de valores éticos, morais e estéticos. A CF de 88 nos artigos 205 e 206 sobre a educação, determina como função do Estado a garantia das condições materiais para que se desenvolva uma educação pública de qualidade para todos.

“Neste sentido, é mediante o conhecimento proporcionado pela educação escolarizada e pela possibilidade de ter aprendido com aqueles que vieram antes, que ampliamos nossos horizontes de conhecimentos. Desse modo, não somos únicos, não somos o início de nossa linhagem. Por meio da escola, as gerações que vão chegando vão percebendo os conhecimentos produzidos pelas gerações anteriores. Como afirma Savater (2012, p.37), ‘não basta nascer, é preciso aprender’. Enquanto ‘os outros seres vivos já nascem sendo definitivamente o que são’ (Ibidem, p. 24), nós seres humanos, precisamos de uma comprovação posterior e ela se dá por meio da educação.” (CALLAI; DEON, 2018, p. 275).

Esse processo ocorrerá a partir das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos e a escola é um dos locais onde estas relações se dão. Isto posto, pode-se inferir que essas relações ao se desenvolverem na escola podem ser trabalhadas com os alunos a partir de uma dimensão cidadã.

“Sob este viés, fica clara a compreensão da importância da escola na garantia do acesso ao conhecimento e uma aposta na construção da cidadania. Esta compreensão implica outra forma de ver o mundo, a partir de ‘conhecimentos e forma de pensamento que permitam problematizar a prática social com base nos conhecimentos especializados, de forma a aprofundar o entendimento das múltiplas relações envolvidas nos fenômenos naturais e sociais” (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 112)

Nesta perspectiva, a escola permite aos alunos criar as bases para se posicionarem no mundo de maneira a combater a hegemonia do capital

“Dessa forma, a educação para a cidadania é aquela que proporciona, além do acesso aos conhecimentos, a capacidade de construir e operar com conceitos, a formação de valores, normas para a vivência na vida pública. Assim, a aposta na escola de qualidade pela via do conhecimento é condição e, ao mesmo tempo, um desafio para a educação cidadã” (CALLAI; DEON, 2018, p. 278)

A seguir, irei discutir como a Geografia pode contribuir para a transformação de cidadãos no mundo em cidadãos do mundo.

2.3. Espaço vivido, Geografia e Cidadania: uma relação possível

Nas próximas páginas, discutirei como a Geografia se faz um caminho possível para a garantia da cidadania como direito inalienável.

O ensino de geografia através de conceitos geográficos contribui para a formação cidadã por se tratar de um conhecimento essencial para a vida em sociedade por permitir a leitura, a interpretação e a significação da realidade do mundo. Uma das formas de realizar essa leitura do mundo é através da leitura do espaço social⁴ a partir da sua concepção subjetiva: a ideia de lugar.

Assim, pensar o espaço geográfico como lugar é considerar o espaço vivido a partir das relações afetivas que os alunos estabelecem com os seus espaços de vivências. O ensino de Geografia a partir do espaço vivido proporciona formas de leitura e interpretação do mundo a partir de uma base conceitual pela qual o sujeito pode compreender o contexto e as relações do mundo apropriando-se do espaço e assim transformando-o. Desta forma,

A categoria paisagem, por sua vez, está relacionada à categoria de lugar. Pertencer a um território e sua paisagem significa fazer deles o seu lugar de vida e estabelecer uma identidade com eles. Nesse contexto, a categoria lugar traduz os espaços com os quais as pessoas têm vínculos mais afetivos e subjetivos que racionais e objetivos: uma praça, onde se brinca desde menino, a janela de onde se vê a rua, o alto de uma colina, de onde se avista a cidade. O lugar é onde estão as referências pessoais e o sistema de valores que direcionam as diferentes formas de perceber e constituir a paisagem e o espaço geográfico. (CARVALHO et al, 1995).

⁴ O espaço social é o espaço que é produto e produtor das relações sociais, é o espaço em que habitamos socialmente, por exemplo, podemos estar em um mesmo espaço geográfico em relação à uma pessoa mas socialmente habitamos espaços distintos entre si, uma sociedade dividida em classes é um exemplo disso, uma vez que por sermos de classes distintas, habitamos espaços sociais distintos.

Uma dessas formas de leitura do espaço vivido é o estudo da história do lugar que se vive de modo a entender o local para entender o global, permitindo aos alunos compreenderem a relação dialética entre essas duas escalas de análise a partir de seus conhecimentos

“Compreender o lugar em que se vive encaminha-nos a conhecer a história do lugar e, assim, a procurar entender o que ali acontece. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, os lugares são repletos de história e situam-se concretamente em um tempo e em um espaço fisicamente delimitado. As pessoas que vivem em um lugar estão historicamente situadas e contextualizadas no mundo. Assim, o lugar não pode ser considerado/entendido isoladamente. O espaço em que vivemos é o resultado da história de nossas vidas. Ao mesmo tempo em que ele é palco onde se sucedem os fenômenos, ele é também ator/autor, uma vez que oferece condições, impõe limites, cria possibilidades” (CALLAI, 2005, p. 236).

Neste sentido, é possível desenvolver no aluno uma conscientização social e política, tão importante nos dias atuais, ao levar o aluno a perceber que a sua realidade é fruto de ações que ocorrem em um espaço em um dado tempo e em um dado contexto imprimindo a possibilidade de transformação deste espaço e, portanto, de sua realidade. Compreender o espaço globalizado nos dias atuais é primordial por isto a superação da visão fragmentada que se tem do espaço é tão presente nos debates da geografia escolar. A fragmentação do espaço ocasiona uma alienação do espaço que atende aos interesses da classe dominante.

À vista disso, podemos concluir que em Geografia a noção de cidadania envolve o sentido que se tem do espaço e do lugar, uma vez que estes dois conceitos geográficos representam a materialização das relações sociais de todas as ordens, sejam elas próximas ou distantes. Portanto, é cidadão aquele indivíduo que se apropria do espaço – individual ou socialmente, como nos mostra Damiani (2009, p. 52),

O cidadão se definiria como tal quando vivesse a condição de seu espaço enquanto espaço social, reconhecendo sua produção e se reconhecendo nela. É infracidadão aquele que não se reconhece em sua obra e vivência, de forma totalmente alienada, suas relações humanas, sendo seu espaço vivido reduzido ao espaço geométrico.

Este quadro leva ao empobrecimento moral e intelectual do sujeito afetando diretamente a sua forma de ver o mundo de maneira isolada a fim de produzir um pensamento homogêneo que garanta a manutenção do status quo. Disso, ressalta

Callai e Deon (2018), surge a importância do resgate da realidade local dos alunos para a formação de um pensamento crítico.

A formação do pensamento crítico, a superação da fragmentação da realidade, implica no estabelecimento de relações entre a escola e a comunidade escolar com o intuito de aproximar o aluno de diferentes realidades locais. Uma vez que estas relações estejam estabelecidas, é possível que as pessoas, por meio das quais, segundo Damiani, dominem suas condições de existência, caminhando para a autogestão. A autogestão ocorre quando um grupo social passa a se reconhecer como classe, isto é, quando passa a conhecer e dominar as condições de sua existência; para que isto ocorra, é preciso transformar o espaço geométrico em espaço social, ou seja, fazer com que os alunos se reconheçam como sujeitos.

Posto isto, ao pensar num ensino da Geografia voltado para o exercício da cidadania, é preciso também pensar em um ensino de Geografia inclusivo, onde todos os alunos são considerados na construção do saber geográfico. A seguir, tentarei aproximar estes conceitos.

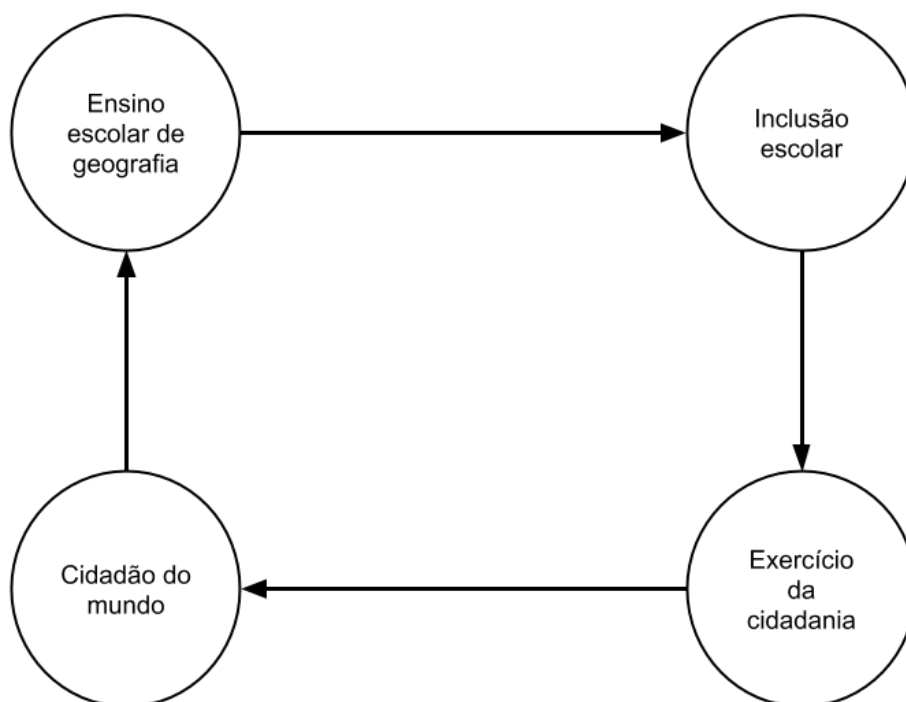
2.4. Geografia Inclusiva: uma possibilidade real

Encerro este capítulo trazendo os pontos de convergência entre os temas discutidos até aqui que julgo pertinente no desenvolvimento de uma *Geografia Inclusiva*.

Por meio das leituras realizadas, vejo a inclusão enquanto metodologia de ensino como uma concretização da educação como transformadora, da educação para além do trabalho. Ao propor que se ensine considerando as diferentes realidades dos diferentes alunos, é possível estabelecer uma relação com o ensino de geografia que tem como ponto de partida a realidade do aluno.

Se o ensino escolar de geografia pressupõe uma leitura do mundo por meio da realidade do aluno e a educação inclusiva entende que a escola deve considerar as necessidades dos alunos é possível dizer que o ensino de geografia é um meio para a inclusão e se esta entende que a escola garante o exercício da cidadania e este, por sua vez é assegurado por meio da apropriação do espaço por parte do sujeito voltando-se novamente para o ensino de geografia.

Figura 3: Relação entre Geografia X Inclusão X Cidadania



Fonte: Elaborado pela autora

Gostaria também de destacar a importância de pensarmos a Geografia numa perspectiva inclusiva devido ao fato de que há um grande número de deficientes que estão alienados em relação a sua própria realidade, que desconhecem seus direitos e se desconhecem como cidadãos do mundo. A obra de Vygotsky nos dá subsídios da importância das relações sociais no desenvolvimento da criança, é por meio destas que o homem irá se constituir homem ao ter acesso à produção da humanidade é também por meio destas que o sujeito será capaz de se desenvolver afetivamente e é por meio destas que se aprende a cidadania como já apresentei na seção anterior. Wallon fala da importância sobre a imitação no desenvolvimento cognitivo e afetivo dos indivíduos pois ao ter contato com a ação produzida pelo outro, a criança tenderá a reproduzir a ação da mesma forma, desenvolvendo-se e adquirindo hábitos e valores sociais. Portanto, a inclusão das crianças deficientes nas escolas garante o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais.

Outro ponto que julgo importante é a legislação sobre os direitos da cidadania e sobre os direitos dos deficientes. Se consta na lei que esses sujeitos são cidadãos com direitos iguais aos de qualquer outra pessoa, entretanto na prática

o que se vê é que essas pessoas têm o suficiente para garantir a sua existência – e as vezes nem isso, sendo consideradas como não cidadãos pelo Estado, que joga para a sociedade a responsabilidade de incluir essas pessoas na cidadania de todos. O ensino de Geografia novamente ganha papel de destaque dado que como já foi visto anteriormente, é o ensino do espaço que dará à essas pessoas a capacidade de transformarem a sua realidade e de tornarem-se cidadãos do mundo.

A seguir, farei uma revisão bibliográfica sobre a educação inclusiva dentro da geografia escolar com a finalidade de mapear a produção acadêmica relacionada a este campo do conhecimento que vem ganhando destaque por conta das políticas públicas.

CAPITULO 3 – O papel da Universidade frente à Inclusão

“Não se pode aprender uma ciência sem saber do que se trata” (HUXLEY, A.)

O objetivo desse capítulo é a discussão da produção do conhecimento sobre o ensino de geografia inclusiva a partir do materialismo histórico dialético. Para tanto, tomarei como princípio a produção intelectual sob o viés capitalista por compreender que o trabalho intelectual é uma forma de trabalho e que numa sociedade capitalista está sujeito as mesmas leis de produção que o trabalho manual.

3.1. Produção do conhecimento e Educação Inclusiva

A sociedade capitalista é uma sociedade dividida em classes e, portanto, é dividida em interesses antagônicos que se relacionam com os meios de produção. Desta forma, a sociedade é produto da totalidade dos trabalhos efetuados nos diversos setores da produção, todavia, tal compressão de mundo não existe nos dias atuais, resultando na alienação da população, principalmente da classe trabalhadora.

Em relação a produção material, a sociedade classista produz e é produzida pelo pensamento positivista de Augusto Comte que tem como característica um afastamento do pesquisador em relação ao objeto de pesquisa com o intuito de alcançar uma objetividade baseada em leis, atuando como ideologia da burguesia por pregar a neutralidade das ciências face ao medo da classe trabalhadora conscientizar-se, como consequência,

Os cientistas ou especialistas, impregnados do mecanismo da objetividade científica, acabam não se percebendo como modificadores e modificados diretos da sociedade, numa perspectiva mais abrangente. Como especialistas, percebem-se como seres “fora” da sociedade, uma vez que toma seu objeto de estudo e sua produção por meio desta visão fragmentada. (KASSAR, 1995, p. 19)

O positivismo adota o desenvolvimento humano como consequência de fatores externos que independem da sua ação, como por exemplo, fatores ambientais e orgânicos resultando em um enfoque reducionista afastando-se do aspecto histórico do desenvolvimento humano. Quando se adota a perspectiva

histórica sobre o desenvolvimento humano, tem-se referencial as transformações sofridas pelo homem resultantes de suas ações sobre a natureza, ou seja, entende-se que o homem se forma a partir do trabalho que este realiza ao transformar a natureza.

O conhecimento produzido pelos homens será ao longo da história da humanidade apropriado pelas diferentes classes de modos distintos, neste caso, a apropriação de conhecimento acontece através do acesso aos bens culturais como, por exemplo, as escolas, publicações, meios de comunicação, entre outros, organizados e difundidos de acordo com a classe a que se destina. Desta forma, infere-se que a escola não é neutra, pelo contrário, se configura em um conjunto de práticas que se instituem em torno de um projeto de sociedade e, conseqüentemente, de homem.

Sendo assim, a classe trabalhadora percebe o conhecimento produzido como algo *natural* eliminando as contradições de modo simplista e mecânico sem que ocorra o questionamento da ordem vigente, o homem passa a ser passivo face às contradições provenientes da sociedade capitalista. Esse movimento de apropriação do conhecimento produzido acaba gerando a fragmentação do mesmo.

Assim, para superar a falta da visão da totalidade da sociedade, para se conhecer o real, o concreto, é necessário o conhecimento das “inúmeras relações históricas e materiais nas quais o empírico se inscreve incluindo seu movimento e as contradições inerentes à sua existência” (KASSAR, p. 18, 1995). Para Marx apud Kassar (op.ct.), a investigação tem de apoderar-se da matéria, em pormenores de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de pesquisar a conexão que há entre elas. É essa apreensão do real através das contradições que ali habitam que irá originar o pensamento crítico, que propõe a construção do conhecimento através da ação reflexiva. O papel do ensino de geografia neste sentido, é munir os alunos dos meios necessários para que as contradições do espaço geográfico sejam evidenciadas de maneira a produzir um inconformismo a partir do seu entendimento e, assim, outra possibilidade para a condição da existência do ser.

O pensamento crítico, portanto, entende o homem como produto e produtor de sua própria história, assim, o conhecimento produzido pelo homem reflete as características da sociedade que o produz, o dotando de um caráter histórico, por

ser fruto da produção humana adquirindo as particularidades de determinado momento histórico e social. Logo, as ideias que imperam na sociedade são as da classe dominante detentora dos meios de produção na medida em que serão elaboradas como ciência.

Diante disto, ao pensarmos na educação inclusiva e no conhecimento produzido sobre o ensino de crianças deficientes, é imprescindível que tenhamos em mente quem o produziu e sobre qual contexto e momento histórico; quem é o verdadeiro público da educação inclusiva e como de fato ela ocorre; o que os textos normativos realmente nos dizem e, principalmente, até que ponto a fragmentação da educação em duas faz-se necessária.

A seguir discutirei a importância da Universidade na produção desses conhecimentos.

3.2. A Universidade como produtora de conhecimento

Para que o professor tenha clareza sobre as questões relacionadas à educação inclusiva, é necessário que a formação inicial abarque tais temas, evidenciando o papel das universidades diante da produção de conhecimentos. Atualmente, existem dois tipos de formação docente: o modelo clássico de formação de professores que é conhecido como *modelo 3+1* e que se caracteriza por possuir um currículo de três anos de disciplinas técnico – científicas e um ano de disciplinas didático-pedagógica, conhecida como licenciatura. Além do modelo 3+1 presente principalmente nos cursos de licenciaturas curtas e nas faculdades particulares, nas universidades públicas, perdura os cursos de bacharelado e licenciatura que, em teoria, procuram oferecer as bases científicas da ciência em curso e relacioná-las com as disciplinas didático-pedagógicas, procurando proporcionar um pensamento crítico sobre a educação mas na prática esses cursos funcionam como cursos distintos com pouco ou nenhum diálogo entre si.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da escola básica elencam três princípios norteadores dessa formação,

A competência como concepção nuclear na orientação do curso, ou seja, que o profissional, além de ter conhecimentos sobre o seu trabalho, saiba também mobilizá-los, transformando-os em ação; a coerência entre formação e exercício profissional, ou seja, que haja coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; a pesquisa como elemento essencial na formação docente. (PONTUSCHKA; TOMOKO, p. 94)

Merece destaque o terceiro princípio, referente à pesquisa na formação docente pois é ela que proporcionará ao futuro professor – e aqui é importante lembrar que não é só o licenciado que atua como professor, mas o bacharel também poderá vir a atuar como professor no ensino superior; uma reflexão crítica sobre a sua prática docente, uma vez que,

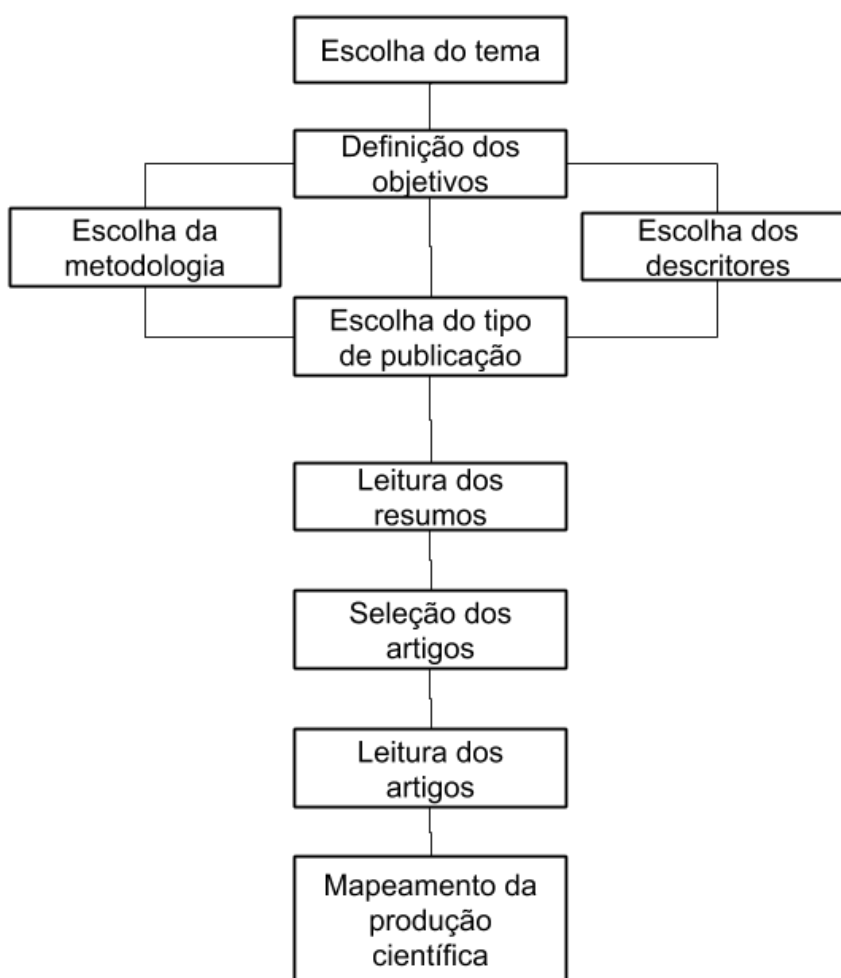
Ao considerarmos a docência como atividade intelectual e prática, revela-se necessário ao professor ter cada vez maior intimidade com o processo investigativo, uma vez que os conteúdos com os quais ele trabalha, são construções teóricas fundamentadas na pesquisa científica. Assim, sua prática pedagógica requer de si reflexão, crítica e constante criação e recriação do conhecimento e das metodologias de ensino, o que pressupõe uma atividade de investigação permanente que necessite ser aprendida e valorizada. Nesse sentido, é importante que os professores, em seu processo formativo, sobretudo inicial, pesquisem como são produzidos os conhecimentos por eles ensinados. (op. cit., p. 96)

Assim sendo, para a realização deste trabalho, optou-se por realizar uma pesquisa de caráter qualitativo do tipo revisão bibliográfica sobre a produção acadêmica da geografia escolar inclusiva acredito que este tipo de investigação permite um maior aprofundamento do tema ao ir a fundo nas questões levantadas por mim neste trabalho concordando com a visão de Kruppa de que a ciência não é neutra nem este trabalho. A opção por uma revisão bibliográfica veio com a necessidade de entender como a geografia escolar coloca-se no discurso da educação inclusiva frente às demais disciplinas, principalmente à matemática e a português que apresentam um referencial maior sobre este assunto quando comparados.

A fim de compreender quais os rumos que a geografia inclusiva está tomando, os principais objetos de estudos, quais as metodologias utilizadas e o foco dado pelas pesquisas, contribuindo para uma sistematização deste campo de pesquisa com o intuito de evitar a repetição de temas ou o aprofundamento de certos temas no meio acadêmico.

Com isto, para realizar esta revisão bibliográfica, foi primordial a clareza dos objetivos a serem alcançados através da revisão a fim de determinar os descritores para direcionar as buscas, além de selecionar os artigos que julguei mais relevante para a pesquisa. Para tanto foi necessária a leitura dos resumos pois estes permitiram um primeiro contato com o tema do artigo, trazendo os objetivos, a metodologia, o objeto de pesquisa e as conclusões de maneira sintetizada.

Figura 4: Fluxograma metodológico



Fonte: Elaborado pela autora

Após a leitura dos resumos e a seleção dos artigos que irão compor a revisão bibliográfica, optei por quantificar os artigos com a intenção de analisar quais universidades estão produzindo mais e quais os temas mais estudados e qual o período de maior publicação desses artigos relacionando com as políticas públicas do recorte escolhido. Utilizei como descritores: “cartografia tátil”, “geografia inclusiva”

e “geografia adaptada”, a opção por estes descritores se deu devido à leitura de um artigo que trouxe como palavra chave o termo “geografia inclusiva”, já a escolha pelo descritor “cartografia tátil” se deu em função da minha familiaridade com assunto e por fim, o termo “geografia adaptada” foi escolhido por se apresentar como uma variação em alguns casos de “geografia inclusiva”, todavia, antes da seleção destes descritores para a elaboração final desta pesquisa utilizei outros descritores porém não obtive sucesso. Realizei a busca no banco de dados do periódico da CAPES devido ao caráter de divulgação científica que apresenta, selecionei apenas 16 artigos de um total de 623 artigos durante o período de 2000 – 2018.

Ressalto também que por se tratar de uma monografia de conclusão de curso, esta pesquisa irá apresentar limitações sendo necessária à sua revisão. Para compreendermos melhor a produção acadêmica de Geografia em torno do tema, é preciso analisar as políticas públicas de Educação Inclusiva visto que tais políticas irão refletir diretamente nas escolas públicas do país e conseqüentemente, afetarão a produção do conhecimento.

3.2. Produção do conhecimento e legislação

Em 1988, a CF (Constituição Federal), no artigo 205, define a educação como um direito de todos que visa o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, estabelece ainda a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio e coloca como dever do Estado oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino. Em 1994, o MEC aprova a portaria nº 1.793 que recomenda a,

Inclusão da disciplina: “ASPECTOS ÉTICO-POLITICOEDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas (MEC, 1994).

Em 1996, com a Lei nº 9.394 que estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no capítulo V trata exclusivamente da Educação Especial, definindo seu público alvo, apoio financeiro e caracterização das instituições privadas de ensino sem fins lucrativos. O artigo 59 discorre sobre as medidas que as escolas deverão adotar para atender os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, a saber:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

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

IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 96).

Destaco aqui, a primeira adequação, referente à adaptação curricular do ensino mediante necessidade do educando a medida que esta determinação será norteadora na produção acadêmica do ensino de Geografia numa perspectiva inclusiva. Em 1999, o decreto nº 3.298 estabelece a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que assegura a Educação Especial modalidade transversal de ensino que permeia todo o sistema de educação.

Em 2001, o governo estabelece as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, no qual segundo o art. 2º, os sistemas de ensino deverão matricular todos os alunos, cabendo a escola organizar-se para atender as demandas dos alunos com NEE. O que contribuiu para um aumento significativo de alunos com NEE nas redes regulares de ensino, todavia, não cabe neste trabalho especificar os efeitos – positivos e negativos, desta resolução, apenas que ela foi um marco significativo nos direitos das pessoas com NEE. Ainda no mesmo ano, o parecer CNE/CP nº 9 institui as *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Formação De Professores Da Educação Básica De Nível Superior* exigindo que a formação de docentes aborde temas referentes à educação inclusiva e o parecer CNE/CEB nº 17 reforça que a inclusão de alunos com NEE na educação básica vai além da mera inclusão física desses alunos na rede regular de ensino.

Em 2002, a Lei nº 10.436 reconhece a Língua de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e a portaria do MEC nº 2.678 aprova o projeto da grafia braille para a língua portuguesa, recomenda seu uso em todo o território nacional e estabelece diretrizes e normas para a utilização, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino. Mais uma vez, esta lei será de extrema importância na produção acadêmica de geografia inclusiva, visto que a maior parte da produção acadêmica se trata da adaptação curricular para alunos com deficiência visual.

Em 2007, a aprovação do decreto nº 6.094/07 que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) estabelece diretrizes as quais estados e municípios que assinarem o Compromisso deverão cumprir. Ao todo são 28 diretrizes que o MEC (Ministério da Educação e Cultura) estabelece, destacamos aqui a nona diretriz que refere-se a educação inclusiva de crianças com NEE (Necessidades Educativas Especiais), *“garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”* (BRASIL, 2007). Também em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação estabelece a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o atendimento educacional especializado (AEE).

Em 2008, há a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva que também será um marco na educação inclusiva, uma vez que este documento faz uma retomada da legislação brasileira sobre a inclusão de pessoas com NEE e aponta caminhos para se chegar a educação inclusiva de fato. Em 2009, o decreto nº 6.949 promulga a Convenção Internacional Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, na qual o Brasil foi um dos países presentes na Convenção realizada em Nova York em 30 de março de 2007. No artigo 24 que dispõe sobre a Educação, estabelece que os Estados partes deverão assegurar educação inclusiva em todos os níveis de ensino garantindo, quando houver necessidade, de adaptação curricular.

Em 2011, o decreto nº 7.612 institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano Viver sem Limite), no qual pelo art. 3 estabelece a garantia

de um sistema educacional inclusivo e que todos os equipamentos públicos educacionais sejam acessíveis às pessoas com NEE, o que irá refletir na preocupação de se pensar em adaptações curriculares acessíveis para as escolas, uma vez que a maioria das escolas não dispõe de infraestrutura necessária para assegurar a inclusão escolar desses alunos.

Como é possível perceber, desde a promulgação da CF de 1988, as políticas públicas pautaram-se em garantir o direito à educação das pessoas deficientes de modo a garantir a sua inclusão na rede regular de ensino, no entanto, a legislação apresenta problemas alguns problemas, ao colocar a escola como principal responsável pelo processo de inclusão, retirando do Estado a sua obrigatoriedade.

3.3. Geografia e a produção do conhecimento

A seguir irei analisar em termos quantitativos como se deu a produção do conhecimento frente ao contexto explorado na seção anterior.

Tabela I – Ano de publicação por IES no período de 2000 – 2018

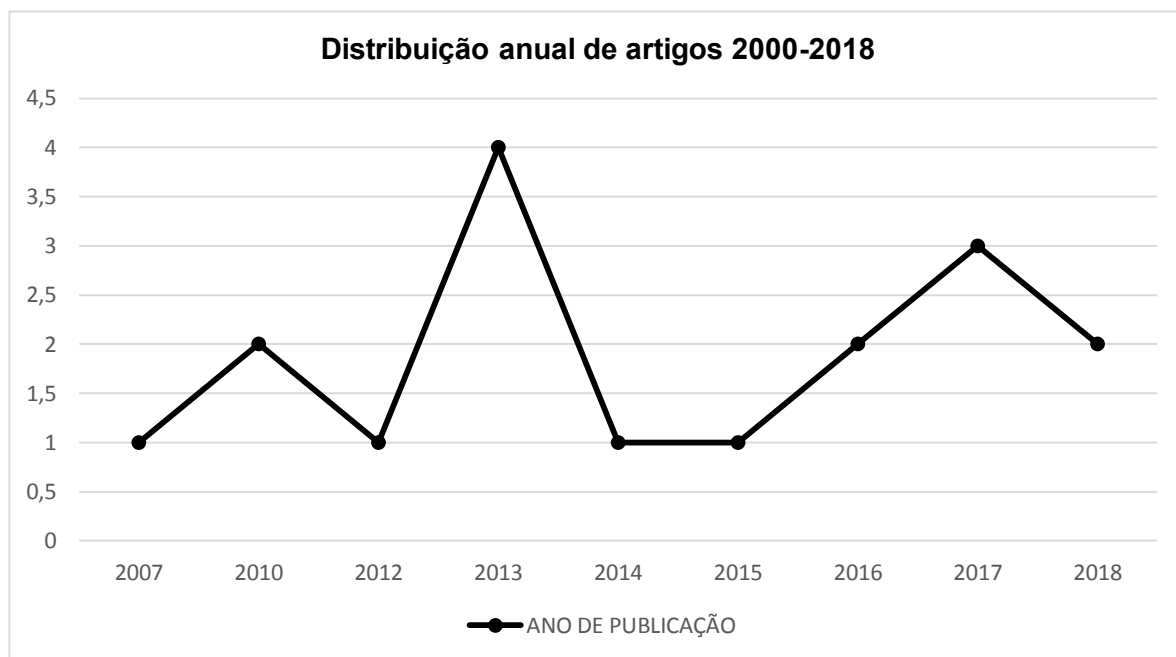
ANO DE PUBLICAÇÃO	IES
2007	UFRN
2010	PUC-RS
2010	UFU
2012	UFSC
2013	IME
2013	UEL
2013	UFMS
2013	UFAL
2014	UERJ
2015	UFSCAR
2016	UFSCAR
2016	UFU
2017	UFMS
2017	UFGD
2018	UFSJ
2018	UNESP-OURINHOS

Fonte: Elaborado pela autora

Como podemos observar na tabela, as publicações em periódicos que abordam o tema da inclusão dentro da Geografia, tiveram início em 2007 e até 2013, não houve muita periodicidade nas publicações, todavia, em 2013 em diante, podemos observar uma periodicidade das publicações com pelo menos um artigo publicado por ano, o que apesar de pouco, mostra que o tema vem ganhando

importância nos últimos anos decorrentes das políticas publicadas adotadas pelos governos FHC e principalmente durante o governo Lula e Dilma.

Gráfico I – Distribuição anual de artigos publicados no período de 2000-2018



Fonte: Elaborado pela autora

Pelo gráfico, podemos ver que existem dois períodos nas publicações referentes ao tema geografia inclusiva. Um primeiro período que vai de 2012 a 2014 e um segundo período que vai de 2015 até 2018. O primeiro período pode estar relacionado com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que, como dito anteriormente, estabelece o público alvo da educação especial e as diretrizes da educação inclusiva, havendo um reforçamento das políticas públicas anteriores. O segundo momento, acredito estar relacionado não só com a PNEEPEI mas também com o Plano Viver sem Limites, que reforça, novamente, a necessidade da adaptação curricular. Além das políticas públicas que reforçam a necessidade da escola se adaptar ao aluno, é preciso também estar atento aos efeitos das Diretrizes da Educação Especial para a Educação Básica (DEE-EB), que ao obrigar as escolas a matricularem todos os alunos em seu artigo 2º, gerou um outro problema: a exclusão da inclusão, que não cabe neste artigo adentrarmos no debate, mas é preciso estar atento se de fato o

aluno está sendo incluindo ou se ele está apenas ocupando o mesmo espaço geométrico dos alunos ditos “normais”.

Tabela II - Publicações em periódicos por IES no período de 2000 - 2018

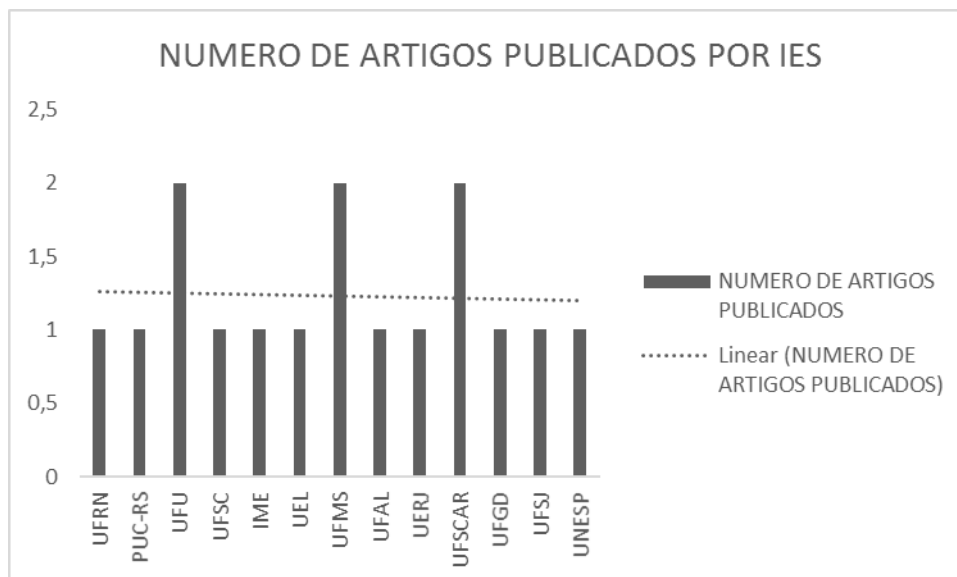
NUMERO DE ARTIGOS PUBLICADOS	IES
1	UFRN
1	PUC-RS
2	UFU
1	UFSC
1	IME
1	UEL
2	UFMS
1	UFAL
1	UERJ
2	UFSCAR
1	UFGD
1	UFSJ
1	UNESP

Fonte: Elaborado pela autora

A tabela acima, no entanto, nos mostra quais as IES que estão se preocupando de fato em não apenas produzir, mas também divulgar o conhecimento sobre Geografia Inclusiva. A Universidade Federal de Uberlândia, a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e a Universidade Federal de São Carlos são as IES que mais publicaram artigos em periódicos, com dois artigos publicados. Na UFU, no curso de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO), há uma linha de pesquisa intitulada *Ensino, Métodos e Técnicas em Geografia*. Na UFMS, há dois campus para a realização de pós graduação na área de Geografia – um em Aquidauana e outro em Três Lagoas, porém, apenas o campus de Aquidauana oferece pós graduação na área de ensino de Geografia; por fim, a UFSCAR conta com um Programa de Pós Graduação exclusivo em Educação Especial além de oferecer o

curso de licenciatura em Educação Especial, o que acredito ser de extrema importância na preparação de professores.

Gráfico II – Número de Artigos Publicados por IES no período de 2000 – 2018



Fonte: Elaborado pela autora

Além de analisar a produção do conhecimento em termos quantitativos como foi feito até agora, é preciso também analisar qual o tipo de produção que as IES estão publicando. Dos 16 artigos encontrados na base de dados da CAPES, nove abordam a cartografia tátil, apenas um aborda o ensino de geografia para deficientes, apenas dois abordam o ensino de geografia para deficientes auditivos, um aborda a alfabetização cartográfica numa perspectiva geral da educação especial e um aborda a produção do conhecimento geográfico para o ensino de pessoas com deficiência.

Gráfico III - Artigos publicados de acordo com o tema principal



Podemos inferir que a maioria das publicações encontradas se centram em procurar soluções para o ensino de geografia para deficientes visuais, o que se explique talvez, pela característica principal da ciência geográfica que é a de explicar o espaço geográfico e do principal recurso utilizado em sala de aula: os mapas. Apesar da maior dificuldade encontrada para o ensino de geografia para deficientes visuais, não podemos enquanto pesquisadores e professores, forcarmos apenas em um tipo de adaptação, pois cada deficiência irá apresentar suas especificidades e suas demandas.

A seguir, farei a revisão dos artigos de maneira a apontar possíveis caminhos e descaminhos no ensino de geografia na perspectiva inclusiva, procurando entender que caminho das publicações estão seguindo e as lacunas que precisam ser preenchidas.

CAPITULO 4 - A deficiência da ou na Geografia?

4.1 Histórico da deficiência no Brasil

Na antiguidade clássica, em Esparta na Grécia Antiga, eliminava-se as crianças que apresentassem alguma deficiência física ou mental pois representavam obstáculos para a sociedade; na Idade Média com a Inquisição Religiosa os deficientes eram considerados hereges ou endemoniados, a Reforma Luterana e a difusão do cristianismo trouxeram à tona novos valores religiosos, fazendo com que os deficientes fossem acolhidos em conventos e instituições religiosas. A Idade Moderna, com o método científico culminou para a medicalização das deficiências e somente na Idade Contemporânea é que tal concepção começou a mudar.

Se nos voltarmos para a história do ensino do deficiente visual veremos que somente entre o final do século XIX e meados do século XX é que têm início a preocupação com a educação desses indivíduos com o surgimento das escolas e classes especiais. Mesmo com o surgimento da educação especial, essas pessoas ainda eram excluídas da sociedade, assim na década de 1970 o movimento pela integração dos deficientes ganha força. A integração tem como pressuposto a reabilitação das pessoas, principalmente dos deficientes físicos e consiste no movimento da escola especial para a escola regular. Tal movimento contribuiu para um aumento das escolas especiais e das classes especiais, em 1946 ocorre a Fundação para o livro do cego, atual Fundação Dorna Nowll para Cegos. (ANDRADE, SILVA, 2011; SENA, CARMO, 2018).

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208 coloca como obrigatoriedade do Estado a garantia do *Atendimento Especial Especializado (AEE)* às pessoas com *necessidades educativas especiais (NEE)*, sendo reforçado pela Declaração de Salamanca. A LDB de 1996 coloca como obrigação a adequação curricular para atender as necessidades do educando; em 2008 com a PNEEPEI e com a Lei nº 13.146, há uma mudança no paradigma na educação especial, que deixa de ser o paradigma da integração e passa a ser o paradigma da inclusão. (SENA, CARMO, 2018).

Quando a inclusão é colocada como direito, o Estado passa a ter responsabilidade pelas mudanças que precisam ser feitas para que a sociedade possa dar oportunidades para todos os cidadãos, independente da presença ou não de alguma deficiência. (SENA, CARMO, p. 108, 2018)

4.2. A cartografia tátil e o ensino de geografia

A unanimidade dos artigos em trabalhar com a cartografia numa perspectiva inclusiva, nos mostra a importância dos mapas para o ensino de Geografia como um todo como aponta Giehl & Campos (2016). Rojas & Silva (2013) apontam a importância da Geografia de se aproximar da educação especial é “se interrogar sobre a maneira como as representações são constituídas, sobre o papel do modelamento do real, sua permanência, sua fragilidade e as reações que provoca.” (p. 11).

Salvador (2007, p. 54) ao se basear nas definições de Almeida e Passini, Castrogiovanni e Callai sobre o que vem a ser um mapa, afirma que mapa é um instrumento de representação do espaço, que orienta, localiza e informa seus leitores sobre o espaço geográfico, servindo como importante meio de informação, Ventrini e Silva (2018) chamam a atenção para não considerar o mapa como uma concretização do real, Andrade & Silva (2011) reforçam a importância de um processo de alfabetização cartográfica uma vez que os mapas são meios de comunicação que transmitem tal informação. (ROJAS; SILVA, 2013)

Estar alfabetizado em Geografia significa relacionar espaço com natureza, espaço com sociedade, isto é, perceber os aspectos econômicos, políticos e culturais, entre outros, do mundo em que vivemos. Ler e escrever em geografia é ler o mundo de maneira que o aluno saiba situar-se (e não só localizar-se e descrever) e posicionar-se. Que assumam um posicionamento crítico com relação às desigualdades socioespaciais (KAERCHER apud SALVADOR, 2007, p. 226).

Oliveira et al (2010) afirmam que é a falta do conhecimento cartográfico que contribui para uma sociedade *videntocêntrica*, ao prevalecer o entendimento de que mapas são representação espaciais no papel por parte do senso comum. Segundo os autores, são inúmeros os exemplos na arqueologia de representações espaciais em diferentes materiais, como por exemplo argila, barbantes e conchas. Com a tendência à virtualidade na sociedade atual; Oliveira et al partindo do exemplo do Google Maps, afirmam que estamos caminhando para um aplainamento do espaço devido à homogeneidade espacial trazida por essa virtualidade, reforçando a importância da cartografia tátil como alternativa ao aplainamento apontando pelos autores, uma vez que possibilita a “construção concreta voltada à sensibilidade de estudantes que ainda necessitam conceber o mundo de uma forma intimamente ligada à pele.” (OLIVEIRA et al, p. 223). Desse modo, compreende-se a cartografia

tátil como uma ramificação da cartografia que tem como objetivo a confecção de mapas e instrumentos cartográficos para pessoas portadoras de deficiência visual.

A cartografia tátil procura possibilitar uma percepção de mundo mais abrangente para os portadores de baixa visão e/ou cegos. Busca ampliar as possibilidades de percepção e facilitar a mobilidade espacial. Conseqüentemente, a cartografia tátil tem o potencial de se transformar numa poderosa ferramenta para o ensino de Geografia e demais ciências. (OLIVEIRA, et al, p. 228, 2010)

Para realizar a leitura de um mapa, é preciso ter em mente que este é uma atividade especificadamente humana constituída através do simbólico (OLIVEIRA et al, 2010) construído com um determinado objetivo. Assim, leitor de mapas é o indivíduo que é decodificador e codificador de mapas, em outras palavras, leitor de mapas é alguém capaz de analisar e sintetizar as informações do mapa; indivíduos com deficiência visual são capazes de tornarem-se leitores de mapas porque para a leitura de mapas táteis utiliza-se da percepção tátil que permite o usuário decodificar as representações do espaço geográfico e seus fenômenos. Desta forma, a leitura de um mapa compreende o processo pelos quais os leitores conhecem e compreendem diversas organizações espaciais, permitindo um trabalho interdisciplinar nas escolas. (SALVADOR, 2007).

Um das formas de realizar a leitura de mapas é adotar a leitura significativa. Para realização desta leitura, Salvador (2007), chama a atenção para as etapas para o desenvolvimento da leitura cartográfica, proposto por Almeida & Passini, que consiste em: a) conhecimento do espaço representado; b) limites e informações do espaço; c) compreender a legenda e a escala e por fim, d) reflexão do espaço. Como é possível perceber, para que se efetue uma leitura significativa do mapa, é de suma importância que o leitor vivencie o espaço representado. Tal vivência pode ocorrer de duas formas: de maneira direta quando o leitor tem acesso ao espaço e de maneira indireta, quando se recorre às leituras sobre o espaço representado. Assim, a leitura significativa dos mapas permite que o leitor e no caso, o educando, desenvolva uma compreensão das instancias sociais naturais, políticas e culturais sobre o espaço geográfico ao considerar a realidade espacial do aluno para a construção do conhecimento cartográfico.

Os autores Silva & Silva (2013) definem deficiência visual como “perda total da visão ou parcial da visão”; no caso de visão subnormal, pedagogicamente, enquadra-se o aluno que necessita de Braille ou ampliação e uso de recursos óticos. Sobre a perda de visão, os autores classificam em dois tipos: cegueira congênita – a perda da visão ocorre antes do cinco anos, e quando a perda de visão ocorre após os cinco anos se classifica como cegueira adventícia; tais informações são de suma importância uma vez que uma pessoa que teve perda de visão após os cinco anos, irá reter na memória informações sobre o espaço geográfico, o que exercerá influência na sua aprendizagem.

Segundo Salvador (2007), o deficiente visual possui plenas condições de formular compreensões espaciais uma vez que vivenciam o espaço geográfico de forma direta através da audição, do olfato e do tato e de forma indireta através de textos em Braille, softwares, ajuda de pessoas videntes (SALVADOR, 2007); além do mais, o ensino de Geografia contribui para o desenvolvimento cognitivo do sujeito uma vez que para se locomover no espaço é essencial o conhecimento sobre este, sendo indispensável que o professor trabalhe com os alunos noções de orientação com o auxílio de mapas (ANDRADE, SILVA, 2011). Silva & Silva (2013) entendem por cognição a aquisição do conhecimento no qual a percepção é um dos meios para se adquirir conhecimento. Ferreira (1999) apud Silva & Silva define a percepção como sendo a apreensão da realidade ou de uma situação objetivada pelo homem. A percepção ocorre a partir dos órgãos sensoriais, que captam o objeto através dela, permitindo assim que o deficiente visual tenha plenas condições de desenvolver, nas palavras dos autores, a cognição espacial.

Tomando como base a teoria sociocultural de Vygotsky, entende-se que a formação do indivíduo irá ocorrer de acordo com a sua interação com o meio ambiente e com as pessoas já que os processos psíquicos superiores (controle consciente do comportamento) irão se originar dessas relações (culturais e sociais). Desta forma, para o autor, o homem não é um ser passivo que reage às pressões do meio, mas um ser ativo que organiza a sua atividade com o mundo, o deficiente visual então passa por processos de compensação que reorganizam suas funções. (VENTORINI, SILVA, 2011).

Corroborando com essas ideias, Arruda (2016) afirma que para que a aprendizagem do deficiente visual se dê de maneira efetiva, é preciso que haja uma valorização e utilização de todos os sentidos, com isto, a autora apresenta uma proposta de utilização de maquetes multissensoriais, para trabalhar o conceito de paisagem com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental do Instituto Benjamim Constant (IBC) uma vez que a que a apropriação de texturas, aromas, sons e sabores permite uma vivência sensorial do espaço representado. (ARRUDA, 2016). Tal método de ensino é chamado por Soler apud Arruda (2016, p. 212) de didática multissensorial, que busca utilizar todos os sentidos humanos como método pedagógico.

Para tal vivência, as maquetes multissensoriais fazem uso da sinestesia, na medida em que esta torna a dimensão de um ato visível, permitindo que outros sentidos se tornem centros gerados de sentido. Assim, os sentidos são divididos em sentidos de proximidade (olfato e paladar) e sentidos de distância (audição e visão).

Segundo Arruda (2016), no século 21 há um predomínio das paisagens sensoriais, o que, para Jorge Gaspar?, tais paisagens geram novos termos geográficos, como por exemplo, as paisagens sonoras e as paisagens olfativas. São três os elementos principais que compõem as paisagens sonoras:

- Sons fundamentais, que tratam da geografia do lugar, como a chuva por exemplo;
- Sinais sonoros são os sons que se destacam na paisagem;
- Marcas sonoras são sons que adquirem significados únicos para o povo de um lugar.

Da mesma forma que os lugares possuem sons próprios, eles possuem também cheiros característicos, assim a percepção olfativa também é utilizada pelos deficientes visuais para se locomoverem no espaço uma vez que os cheiros evocam lembranças ao indivíduo. Utilizando a classificação dos sentidos de Soler (1999), podemos separar os sentidos em sintéticos (visão, audição, olfato e paladar) e analítico (tato); os fenômenos sintéticos permitem uma compreensão do fenômeno de forma global, enquanto que o analítico permite a compressão das partes. Com isso, Arruda (2016) aponta para a importância da maquete multissensorial visto que

para que ocorra uma compressão do espaço, é necessário dois ou mais sentidos diferentes.

Como exposto por Salvador, uma das formas de compressão espacial do deficiente visual é o tato, desta forma, Silva & Silva (2013) afirmam que é necessário que a pessoa com deficiência visual necessita desenvolver o tato para que este torne-se um auxiliar, principalmente, na leitura de mapas e maquetes táteis. Com isso elencam dois fatores envolvidos nesse desenvolvimento: a) consciência tátil, que permite a distinção dos objetos através da exploração de formas textuais e b) qualidade tátil, que possui relação direta com a textura analisa, Sena & Carmo ao apontarem as etapas do desenvolvimento tátil, acrescentam o reconhecimento da estrutura e da relação das partes com o todo, a compreensão de imagens e representações e por fim, a utilização gráfica. Para que o desenvolvimento tátil aconteça, é extrema importância que os mapas sejam acessíveis,

Um mapa acessível a todos é aquele que é construído com acessibilidade ao trabalho com o sentido do tato e com tonalidades de cores bem intensas e destacadas, o que possibilita o acesso a este por parte de deficientes visuais e com visão subnormal, além de videntes e outras deficiências. (SALVADOR, 2007, p. 57)

Salvador (2007) ressalta a importância da construção do mapa pelo leitor para sua melhor compreensão, pois segundo o autor, existem dois tipos de leituras de mapas, a simples que remete apenas à localização de pontos no espaço e a complexa, que trata o mapa como um texto e que exige conhecimentos cartográficos, desta maneira, o autor aponta dez passos para a confecção de mapas táteis de baixo custo, com a utilização de EVA como matriz. Segundo o autor, ao construir o mapa, os alunos participantes da pesquisa obtiveram uma melhor compreensão acerca do espaço.

Enquanto constroem os mapas manualmente com barbante e outros artefatos de amarelo, os alunos discutem o conteúdo que estão representando, reelaboram conceitos cartográficos que podem aparecer como problema a ser enfrentado. Ao mesmo tempo, sem perceber, tornam mais significativos os conhecimentos geográficos que estão representando nos mapas. A isso pode-se denominar “elaboração de conceitos geográficos com apoio da cartografia e da arte. (NOGUEIRA, 2012, p. 250)

Na pesquisa realizada por Andrade (2014) com alunos do ensino médio do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, utilizou-se papel cartão, EVA, papel camurça, lixas, papel sanfonado e papel triplex com laminação para fornecer diferentes texturas ao mapa. Giehl & Campos (2016) ao adaptarem o *Programa de Introdução À Linguagem Cartográfica Tátil e Introdução ao uso de Mapas* elaborado por Vasconcellos em 1993, utilizam materiais parecidos aos de Andrade (2014) e argumentam que a escassez de recursos táteis envolve além da falta de tempo por parte dos professores para elaborarem esses materiais, falta também investimento para a produção desses materiais por parte do Governo, sendo importante apontar soluções de baixo custo com alta durabilidade. Sobre a escolha dos materiais para elaboração das maquetes táteis, Andrade & Silva (2011) sugerem a proposta de Semiologia Gráfica de Bortin (1981) aplicada aos mapas táteis, as autoras ainda reforçam que a opção por poucos detalhes facilita a percepção tátil; o trabalho desenvolvido por Almeida “*A Cartografia tátil e o Deficiente Visual: uma avaliação das etapas da produção e uso de mapa*” estabelece as variáveis visuais de Bertin como variáveis táteis

As variações visuais são signos e sinais abstratos que constroem a representação gráfica cartográfica. A Semiologia Gráfica permite expressar de forma lógica e estética qualquer fenômeno da superfície terrestre, mas como os seus componentes são basicamente visuais, foi necessário transferir essas características à percepção tátil. (SENA; CARMO, p. 110, 2018)

Sobre os signos, é importante citar Vygotsky uma vez que para o autor, os signos juntamente com os instrumentos, mediam a relação do homem com o mundo. Enquanto os instrumentos são “os elementos artificiais que ampliam a possibilidade de transformação da natureza pelo homem” (VYGOTSKY apud VENTORINI; SILVA, p.129, 2018), os signos são exclusivamente humanos,

Eles constituem um meio de atividade interna voltada para o controle do próprio indivíduo, a linguagem, por exemplo, é composta por signos, a palavra mesa remete ao objeto mesa. Os signos são fundamentais para a aquisição de conhecimentos, pois permitem aprender por meio da experiência com o outro. (ibdem)

A pesquisa realizada por Silva & Silva (2013) aponta para a falta de padronização da cartografia tátil ao pesquisarem mapas táteis e maquetes para

orientação da pessoa cega em ambientes internos de uso público, fato reforçado pela pesquisa realizada por Andrade (2014). Apesar da pesquisa realizada pelos autores não tratar especificadamente sobre o ensino, tal pesquisa se mostrou relevante para este trabalho ao apresentar uma análise dos símbolos utilizados na produção de recursos adaptados.

Andrade (2014) afirma ainda que a quantidade de informação deve ser compatível com a sensibilidade da percepção tátil, assim, o feedback dos alunos sobre os mapas táteis é de extrema importância para que haja uma melhor adequação segundo as necessidades de cada aluno, concordando assim com as ideias propostas por Silva & Silva (2013), ao ressaltarem a importância do produtor do mapa se colocar no lugar do usuário para que os elementos presentes no layout do mapa sejam adequados ao leitor. Nogueira (2012) observa que é de extrema importância que o professor planeje o seu trabalho, principalmente se houver alunos com deficiência visual na sala para que a utilização dos recursos táteis seja feita de maneira correta, levando em consideração quais os conhecimentos já trabalhados, os objetivos da aula, quais recursos e metodologias serão utilizados e o tempo da atividade.

A pesquisa realizada por Oliveira et al (2007) e Arruda (2016) com alunos do ensino fundamental e médio, mostra a importância do professor como mediador do processo de aprendizagem, mesmo com a utilização de recursos adaptados, visto que a mediação tem como função colocar o aluno em “contato com uma situação problema passível de ser resolvida com o uso de seus sentidos juntamente com os processos psíquicos superiores” (VENTORINI, SILVA, p. 138, 2018). Sobre o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem, Nogueira (2012) aponta para a importância do domínio dos conteúdos de geografia pelo professor e reforça a importância deste profissional ao mostrar a relação da Geografia com a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983). A autora aponta como um dos principais objetivos do ensino de Geografia como sendo o desenvolvimento de habilidades concernentes às inteligências visual/espacial e pessoal. Desta maneira, o ensino de Geografia deve permitir ao aluno reconhecer as relações de objetos no espaço, estimular a imaginação e a criatividade através da manipulação de imagens e representação gráfica.

A pesquisa realizada por Ventorini & Silva (2018) fornece orientações para a elaboração de uma maquete tátil, tendo como princípio o *Princípio da Inclusão do Espaço Físico* que consiste na valorização da noção de continuidade, integração e interligação entre os espaços, apontam como caminho de se trabalhar essas noções ao partir de espaços menores como a sala de aula, depois a escola e por fim o bairro da escola, já que são espaços conhecidos pelos alunos o que irá facilitar o trabalho de conceitos cartográficos além de trabalhar as noções citadas anteriormente. A pesquisa mostrou a importância de se considerar materiais agradáveis ao toque e a importância dos exageros, generalizações, omissões e distorções na confecção de maquetes táteis para que seja possível uma melhor percepção do espaço, segundo as autoras, é mais efetiva a construção de várias maquetes ao invés de apenas uma maquete com muitos detalhes.

Sena e Campos (2018) analisaram as diferentes técnicas envolvidas na elaboração de mapas e maquetes táteis avaliando tempo de produção, custo de materiais, durabilidade e possíveis problemas de cada técnica. Desta forma, a técnica de colagem permite o uso direto do usuário com o mapa, mas sua elaboração sendo os autores é mais demorada, as lâminas de alumínio apresentam uma maior durabilidade, mas oferece pouca variação de textura, comprometendo assim a leitura do mapa. A serigrafia é uma técnica que permite a reprodução em grande quantidade com baixo custo, mas as resoluções das representações oferecem limitações para seu uso, nesta técnica, no entanto, pode-se utilizar tintas para tecido expansível com calor, dando variações de texturas para o mapa. As matrizes de madeira na elaboração do material tátil permitem a representação de mapas elaborados em Sistema de Informações Geográficas (SIG) mas apresenta um elevado custo. Segundo a análise feita pelos autores, é a técnica mais utilizada pois permite a transposição das curvas de nível de uma carta topográfica para uma superfície.

Oliveira et al indica que tais recursos como maquetes táteis permitiu a emergência de significâncias associadas a finalidade prática durante o processo de construção colaborativa, sendo uma possibilidade de realizar tal ampliação mesmo que esta represente apenas uma fração do espaço porque permite o reconhecimento de feições geográficas a nível macro. Há um consenso entre os autores sobre a influência da utilização de recursos táteis no desenvolvimento

cognitivo do deficiente visual ao concluírem em suas pesquisas que a percepção tátil permite a análise da parte e depois do todo, contribuindo assim para a aprendizagem desses sujeitos.

4.3. Geografia do silêncio

O decreto nº 5.626 de 2005 define a pessoa surda como aquela que através da perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio da linguagem de sinais e libras. Bueno apud Fonseca & Torres (2013) entende a surdez como uma restrição e que essa restrição o difere da maioria da população, mas que não o torna excepcional nem patológico. Os autores ao estudarem o processo de inclusão de alunos surdos nas escolas sob o ponto de vista do professor de Geografia, fazem um resgate histórico da educação dos surdos. Apenas no final do século XVI é que começa a se pensar em educar esses sujeitos que até então eram vistos como incapazes. As primeiras tentativas pautaram-se na linguagem escrita por meio de alfabetos digitais que os próprios professores criavam. Até o século XVIII, a educação dos surdos priorizava a leitura labial como método de ensino, é a partir deste século que o ensino de surdos passa por mudanças, dando origem a duas correntes pedagógicas: os oralistas que acreditavam no dom da fala e os gestualistas, que se mostravam mais compreensíveis às dificuldades dos surdos e foi essa corrente pedagógica que constatou que os surdos desenvolveram um sistema próprio de comunicação.

No século XIX, porém prioriza-se o método oralista na educação de surdos, banindo os gestualistas do ensino. O oralismo, porém passou a mostrar poucos avanços no desenvolvimento cognitivo desses indivíduos; em 1950 adotou-se técnicas para se trabalhar a leitura labial e a percepção auditiva mas foi somente na década de 1960 que a linguagem de sinais começa a surgir nos trabalhos acadêmicos, resultando em novas propostas pedagógicas. Em 1970 surge o movimento da Comunicação Total, sendo definida como “a prática de usar sinais de leitura orofacial, amplificação e alfabeto digital para fornecer inputs linguísticos para estudantes surdos ao passo que eles podem expressar-se nas modalidades preferidas” (STEWART apud FONSECA; TORRES, p. 48).

Atualmente com o novo paradigma educacional, o ensino de surdos tem se dado preferencialmente na rede regular de ensino, o que requer o auxílio de um

interprete de libras na sala de aula. As pesquisas analisadas mostram que os professores sentem falta de um conhecimento prévio sobre o conteúdo a ser lecionado por parte dos interpretes, o que muitas vezes faz com que o professor regente tenha que adequar a sua aula para que o trabalho do interprete seja facilitado, tal fato ocorre devido à falta de exigência de formação pedagógica do interprete, outros ainda dizem sentirem-se constrangidos com a presença desse profissional em sua sala de aula; a falta de recurso visual nas escolas também é um obstáculo no ensino de surdos, o mapa aparece como um importante auxílio no processo educativo de deficientes auditivos (FONSECA; TORRES; ALMEIDA; ROCHA, 2013).

A relação entre professor interprete e aluno deve ocorrer de forma harmoniosa para que a inclusão de fato ocorra, caso contrário, a presença do interprete em sala de aula irá desencadear dois processos educativos diferentes: de um lado o professor regente com os alunos ouvintes e de outro, o interprete com os alunos surdos, havendo exclusão na inclusão. O interprete é apenas o mediador entre o professor e o aluno surdo, mas a responsabilidade do processo educativo desses sujeitos ainda é do professor, que independente da presença ou não do interprete é o mediador entre o conhecimento e o aluno.

4.4. O ensino de deficientes intelectuais

O ensino de deficientes intelectuais surge no século XIX com as metodologias desenvolvidas por Jean Marc Itard, Edward Seguin e Maria Montessori. Itard foi o primeiro a desenvolver metodologias para o ensino de deficientes mentais utilizando métodos sistematizados; Seguin aprimorou o método desenvolvido por Itard ao elaborar um método fisiológico de treinamento por meio de atividades físicas sensoriais. Em 1837 fundou uma escola voltada para o ensino dessas pessoas e foi o primeiro presidente da atual Associação Americana sobre Retardamento Mental (AAMR); Montessori criou um programa de treinamento baseado no uso e manipulação de objetos concretos (PIRES; SAMPAIO, 2010).

No Brasil, o início da preocupação com a educação dos deficientes intelectuais inicia-se com a criação da Sociedade Pestalozzi em 1945; com a fundação da Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE) em 1954 e a Federação Nacional das APAES (FENAPES) em 1967. Durante esse período, houve

um aumento das instituições filantrópicas o que permitiu a isenção do governo perante a sua responsabilidade da educação desses indivíduos. A retomada da obrigatoriedade do Estado perante a Educação Especial se deu em 1973 com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP); com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Ferreira apud Pires & Sampaio (2013) afirma que a criança com deficiência intelectual passa pelos mesmos estágios de desenvolvimento de uma criança sem deficiência, todavia, seu desenvolvimento irá ocorrer de forma mais lenta, mas ainda assim irá ocorrer. Desta forma, as autoras destacam a importância da estimulação das estruturas mentais para que o desenvolvimento ocorra de maneira mais plena possível. Uma das maneiras de estimular as estruturas mentais é provocar um desequilíbrio cognitivo, ao propor situações problemas que as crianças serão capazes de resolver, assim o ensino de geografia para essas crianças pode ser de extrema importância ao utilizar mapas durante o processo de aprendizagem.

Considerações Finais

A análise dos artigos permite que se tenha uma noção sobre como anda a produção do conhecimento de Geografia voltada para a Educação Inclusiva, sendo possível delimitar algumas linhas de pesquisa.

Há a pesquisa voltada para a produção de materiais táteis, focando em técnicas e materiais, tratando o ensino de Geografia apenas como mera questão de adaptação, deixando de lado questões como o processo de aprendizagem desses sujeitos por exemplo. As pesquisas dessa área ao focarem exclusivamente na produção de materiais táteis, colocam como responsabilidade do professor de elaborar esses materiais ao invés de apontarem para o Estado e as Universidades como possíveis produtores destes.

Além do mais, os artigos que focam na produção de materiais táteis, não abordam os conceitos geográficos próprios da cartografia por exemplo, como é o caso de espaço e lugar, muitas vezes sendo entendidos como sinônimos, estes conceitos para a Geografia exprimem significados diferentes, desta forma, há necessidade de ao pensar a adaptação desses recursos, é preciso que se utilize um referencial teórico da Geografia.

Há uma linha de pesquisas que se propõe a pensar o ensino dos surdos na Geografia que aparece logo depois da primeira, nas pesquisas desta linha, pouco se falou sobre o ensino de Geografia em si, focando o processo de ensino - aprendizagem na relação entre professor – interprete – aluno. As pesquisas indicam que o problema central na educação geográfica de surdos consiste na falta de recursos visuais e na falta de preparação pedagógica e geográfica dos interpretes. Isto posto, pode-se dizer que as maquetes táteis podem auxiliar também esses alunos. Por fim, há uma terceira linha de pesquisa que aborda o ensino de deficientes intelectuais; ao mostrar a importância de se trabalhar com o concreto no ensino de Geografia, essa linha de pesquisa reforça a necessidade da utilização de recursos didáticos como mapas, trabalhos de campo, imagens, vídeos, sabores, etc.

Com isso, verifica-se que a didática multissensorial proposta por Arruda (2016) permeia todo o ensino dos deficientes, sejam eles visuais, auditivos ou intelectuais, juntamente com a perspectiva sociocultural, já que esses sujeitos exigem que o professor leve em conta em que estágio do desenvolvimento o aluno

se encontra, quais suas dificuldades, suas facilidades, o que ele conhece ou desconhece, enfim, que o professor parta do que o aluno conhece. Em todos os artigos, no entanto, fica claro que o grande obstáculo para que a inclusão desses alunos ocorra de fato é a falta de recursos que as escolas têm para investir em materiais adaptados. Nesse sentido, é importante pensar estratégias para superação desses obstáculos, como o desenvolvimento de pesquisas na área de formação de professores, adaptação curricular, ensino de Geografia na AEE e incentivo de projetos de extensão na área da Cartografia Tátil nas Universidades.

Esse trabalho permitiu que eu ampliasse a minha concepção sobre educação inclusiva, principalmente sobre geografia inclusiva, ao perceber que não basta o material adaptado para ensinar, é preciso que o professor também adote uma prática inclusiva durante o processo de ensino e que para a inclusão se efetue de fato, é preciso todo o envolvimento da comunidade escolar e do Governo Federal pois ações isoladas exigem maiores esforços.

É necessário que as pesquisas sobre Geografia Inclusiva continuem, visto que existem inúmeras perguntas que ainda estão sem resposta.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO:

ALMEIDA, J. P.; ROCHA, I. S.; PEIXOTO, S. A. **Uma reflexão acerca do ensino de geografia e da inclusão de alunos surdos em classes regulares**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 3, n. 5, p. 98-118, 2013.

ALMEIDA, R.D; PASSINI, E.Y. **O Espaço Geográfico: ensino e representação**. São Paulo. Editora Contexto, 1989.

ANDRADE, L.; SANTIL, F. L. P. **Gráfico Tátil: a possível forma de informação e inclusão do Deficiente Visual**. Educação: Teoria e Prática, v. 21, n. 37, 2011.

ANDRADE, R. M. **Cartografia e Deficiência Visual: Experiências no Colégio Pedro II**. Giramundo, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 82-87, 2014.

ARRUDA, L. M. **Geografia na Infância para alunos com Deficiência Visual: a utilização de uma maquete multissensorial para a aprendizagem do conceito de paisagem**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Caminas, v. 6, n. 11, p. 208-221, 2016.

BARROSO, G. **Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória**. Revista Portuguesa de Educação, 2008, 21 (1), pp. 33-58.

BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado Para a Deficiência Mental**. Brasília: MEC, Secretaria De Educação Especial, 2006.

BATISTA, M.W. e ENUMO, S.F.A. **Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros**. Estudos de Psicologia. v.9, p. 101 - 111, 2004.

BERTOLINI, W.Z. e CARVALHO, V.L.M. **Abordagem da escala espacial no ensino-aprendizagem do relevo**. Terra e Didática, 6(2):58–66. Disponível em: <<http://www.ige.unicamp.br/terraedidatica/>>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência mental**. Elaboração de Adriana L. Limaverde Gomes et al. Brasília: MEC/SEED/SEESP, 2007.

CALLAI, H. C. **Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do fundamental**. Caderno Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227 – 247, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>> . Acesso em: dez. 2018.

CALLAI, H. C.; DEON, A. R. **A Educação Escolar e a Geografia como Possibilidades de Formação para a Cidadania**. Contexto & Educação, ano 33, nº 104, p. 264 – 290, 2018.

- CARLOS, A. F. A. **A Geografia Na Sala De Aula**. São Paulo, SP: Contexto, 2006.
- CASTELLAR, S. **Educação Geográfica: Teorias E Práticas Docentes**. São Paulo (SP): Contexto, 2006.
- CASTORINA, J.A. e BAQUERO, R.J. A história e a teoria psicológica. In: _____, **Dialética E Psicologia Do Desenvolvimento: O Pensamento De Piaget E Vygotski**. Artmed, p. 97-106, 2007.
- FONSECA, R. L.; TORRES, E. C. **O processo de Inclusão de alunos surdos nas escolas sob o ponto de vista do professor de geografia**. GEOUSP – Espaço e Tempo, São Paulo, n. 38, p. 46-54, 2013.
- GIEHL, F. C.; CAMPOS, J. A. P. P. **Contribuições de um programa educacional de introdução à linguagem cartográfica tátil para alunos com cegueira**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 11, n.4, p. 1924-1942, 2016.
- GONÇALVES, T.R.P.S. e LOPES, J.J.M. **Alfabetização Geográfica nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental**. Revista Est. Pesq. Educ.,v.10, p.45-52, 2008.
- GOODSON, I. **Currículo, Narrativa e o Futuro Social**. (PESSANHA, E. C., RAHE, M. B., Trad.).
- JURDI, A.P.S, AMIRALIAN, M.L.T.M. **A inclusão escolar de alunos com deficiência mental: uma proposta de intervenção do terapeuta ocupacional no cotidiano escolar**. Estudos de Psicologia, Campinas, v.23, n.2, p.191-202.Campinas. 2006.
- MACHADO, L. O. **Origens do Pensamento Geográfico no Brasil: meio tropical, espaços vazios e a ideia de ordem (1870 – 1930)**. Trabalho apresentado no Symposium Internacional Théories du Milieu et Aménagement; Marrakech, Marrocos, 1994.
- MANTOAN, M.T.L. **Inclusão escolar [recurso eletrônico] – O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.
- MAZZOTTA, M. J. D. S. **Fundamentos De Educação Especial**. São Paulo (SP): Liv. Pioneira Ed., 1982.
- MAZZOTTA, M. J. D. S. **Educação Especial No Brasil: História E Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.
- MORAES, A. C. R. **Geografia: Pequena História Crítica**. São Paulo: Hucitec, 1990.
- MRECH, L.M. **Os desafios da Educação Especial, o Plano Nacional de Educação e a Universidade Brasileira**. Revista Brasileira de Educação Especial, v.05, p. 127-146, 1999.
- NOGUEIRA, R. E. **Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs), Inclusão e Cartografia Escolar**. Revista Geografares, n. 12, p. 228-257, 2012.
- OLIVEIRA, B.R. e MALANSKI, L.M. **O uso da maquete no ensino de geografia**. Extensão em Foco, nº2, p. 181-189, 2008.
- OLIVEIRA, C. G.; JÚNIOR, D. N. S; LAHM, R. A. **Cartografia através de modelos táteis: uma contribuição ao ensino de deficientes visuais**. Revista Educação Especial, Santa Maria, vv. 21, n. 37, p. 217-240, 2010.

PONTUSCHKA, N. N.; TOMOKO I. P.; HANGLEI, N. **Para Ensinar E Aprender Geografia**. São Paulo, SP: Cortez, 2007.

PASTORIZA, T. B; ORLANDO, R.; CAIADO, K. R. M. **Produção do conhecimento sobre o ensino de Geografia para pessoas com deficiência**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v.10, n. especial, p.773-786.

PIRES, D.M. e SAMPAIO, A.A.M. **Estudantes com deficiência mental e o ensino de Geografia**. Caminhos de Geografia, v.11, n.36, p.181-194. Uberlândia. 2010.

REIBEIRO, M. W. **Origens da disciplina de Geografia na Europa e seu desenvolvimento no Brasil**. Revista Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 34, p. 817 – 834, set/dez. 2011.

ROJAS, J.; SILVA, N. L. C.; HAMMER, C. C. **Leitura e Escrita do Mundo Vivido por meio da Alfabetização Cartográfica: possíveis contribuições para a educação especial**. Horizontes – Revista de Educação, Dourados – MS, n. 1, v. 1, 2013.

SALVADOR, D. S. C. de. O. **O Mapa Tátil no ensino de Geografia: algumas reflexões**. Holos, ano 23, v. 2, 2007.

SANTA, F.D. e BARONI, V. **As Raízes Marxistas do Pensamento de Vigotski: Contribuições Teóricas para a Psicologia Histórico-Cultural**. Kínesis, v. VI, nº 12, p. 1-16, 2014.

SANTOS, M. **O Espaço do cidadão**. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2014.

SENA, C. C. R. G.; CARMO, W. R. **Cartografia Tátil: o papel das tecnologias na Educação Inclusiva**. Boletim Paulista de Geografia, v. 99, p. 102 – 123, 2018.

SILVA, R. R.; SILVA, L. F. C. F. **Avaliação do Símbolo de Orientação na Cartografia Tátil**. Boletim de Ciências Geodésicas, Curitiba, v.19, n. 3, p. 498-509, 2013.

SILVA, S.M. e LEÃO, V.P. **Anos Iniciais do Ensino Fundamental: por onde anda a geografia?** Caderno de Geografia, v.26, nº 46, p. 382 – 395, 2016.

SILVA, S.; VIZIM, M. **Educação Especial: Múltiplas Leituras E Diferentes Significados**. Campinas, SP, Brasil: ALB, 2001.

SANTOS, C. **Cartografia Escolar: Uma cartografia diferente?** Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/cartografiaescolar.asp>> Acesso em: 19/nov/2016.

SANTOS, D.C.O. **Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 38, n. 04, p. 935-948. 2012.

VENTORINI, S. H.; SILVA, P. A. **Cartografia Tátil: a mediação de conceitos para alunos cegos**. Boletim Paulista de Geografia, v. 99, p. 124-141, 2018.

YOUNG, M. F. D. **Para que servem as escolas?** Educação e Sociedade. Campinas, v. 8, n. 101, p. 1.287 – 103, set/dez. 2007.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ANHÃO, P.P.G; PFEIFER, L.I. e SANTOS, J.L. **Interação social de crianças com Síndrome de Down na educação infantil**. Revista Brasileira de Educação Especial, v.16, n1, p.31-46, 2010.

CAVALCANTE, T.C.F. **Discurso Argumentativo e Produção de Sentidos em Indivíduos com Síndrome de Down**. Revista Brasileira de Educação Especial, v.17, n.3, p.427-440, 2011.

CAMARGO, S. P. H. e BOSA, C.A. **Competência Social, Inclusão Escolar e Autismo: Revisão Crítica da Literatura**. Psicologia & Sociedade. v.21, p.65-74, 2009.

FERRAZ, C.R.A.; ARAÚJO, M.V; CARREIRO, L.R.R. **Inclusão de crianças com Síndrome de Down e Paralisia Cerebral no Ensino Fundamental I: Comparação dos Relatos de Mães e Professores**. Revista de Educação Especial, v.16, n.3, p.397-414, 2010.

KOZMA, C. **O que é Síndrome de Down?** In: STRAY-GUNDERSEN. Crianças com Síndrome de Down: Guia para pais e educadores. Porto Alegre: ArtMed, 2007. p.15-42.

LOPES, J.J.M. **Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias**. Revista de Educação Pública, v.22, nº 49, p.283-294, 2013.

LUIZ, F.M.R., BORTOLI, P.S.D., SANTOS, M.F. e NASCIMENTO, L.C. **Inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades**. Revista Brasileira de Educação Especial, v.14, n.3, p.497-508, 2008.

MACEDO, L.; LIMA, I.; CARDOSO, I.; BERESFORD, H. **Avaliação da Relação Entre o Déficit de Atenção e o Desempenho Grafo-Motor em Estudantes com Síndrome de Down**. Revista Brasileira de Educação Especial, v.15, n.3, p.431-440, 2009.

MAIA, D.C. e MAIA, A. N. **Climatologia Escolar: saberes e práticas**. Geografia, Rio Claro, v. 40, nº 2, p. 193-210. 2015.

MAIA, D. C.; MAIA, A. C. N. ; MARCUSSI, J. C.; CHRISTOFOLETTI, A. L. H. **Quadrinhos na Geografia: uma proposta didática para os anos iniciais**. Geografia (Rio Claro. Impresso), 2016.

MARTINS, L.A.R. **Integração escolar do portador da Síndrome de Down**. Revista Brasileira de Educação Especial, v.05, p. 73 - 85, 1999.

MAYER, M.G.G.; ALMEIDA, M.A.; LOPES-HERRERA, S.A. **Síndrome de Down versus Alteração de Linguagem: Interação Comunicativa entre Pais e Filhos**. Revista Brasileira de Educação Especial, v.19, n.3, p.343-362, 2013

PONTUSCHKA, N.N. **A Climatologia no Ensino Fundamental e Médio**. Boletim Climatológico, Presidente Prudente, v. 2, p. 270-279, 1997.

SILVA, F. C. T. **Jogo: Procedimento Didático Especial no Ensino do Deficiente Mental**. 22º Reunião Anual da ANPEd, p. 47 - 60, 1999.

SILVIA, F.C.T. **Procedimentos Didáticos Especiais no Ensino do Deficiente Mental: Um caminho de interlocução.** Revista Brasileira de Educação Especial, v.05, p.27-39, 1999.

SILVA, V. e MUNIZ, A.M.V. **A Geografia Escolar e os Recursos Didáticos: o uso das maquetes no ensino-aprendizagem da geografia.** Geosaberes, v.3, nº5, p.62-68, 2012.

SANTOS, A.P.M.; WEISS, S.L.I.; ALMEIDA, G.M.F. **Avaliação e Intervenção no Desenvolvimento Motor de uma Criança com Síndrome de Down.** Revista Brasileira de Educação Especial, v.16, n.1, p.19-30, 2010.

TORRES, E.C.; SANTANA, C.D. **Geomorfologia no ensino fundamental: conteúdos geográficos e instrumentos lúdico-pedagógicos.** Geografia, v. 18, n.1, p. 233 – 246, 2009.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo, 1 Ed. Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo, 1 Ed, Martins Fontes, 2007.

WALLON, H. **A Evolução psicológica da criança.** 1 Ed. Martins Fontes, 2007