

Luiz Martins Junior

**O USO DA OFICINA PEDAGÓGICA NO
ENSINO DE GEOGRAFIA NUMA
PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de mestre em Geografia.

Orientadora: Prof. ^a. Dra. Rosa Elisabete Militz
Wypczynski Martins

Florianópolis,
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Martins Junior, Luiz
O USO DA OFICINA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA NUMA
PERSPECTIVA INCLUSIVA / Luiz Martins Junior ; orientadora,
Profa. Dra. Rosa Elisabete Miltz Wypyczynski Martins -
Florianópolis, SC, 2016.
178 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa
de Pós-Graduação em Geografia.

Inclui referências

1. Geografia. 2. Geografia. 3. Ensino de Geografia. 4.
Oficina pedagógica. 5. inclusão escolar. I. Miltz
Wypyczynski Martins, Profa. Dra. Rosa Elisabete. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós
Graduação em Geografia. III. Título.

FOLHA DE APROVACAO

Em memória da minha avó Etelvina Martins, que deixou saudades, e que com sua partida me ensinou que a vida foi feita para se viver cada momento, intensamente; e que nunca devemos deixar para amanhã o que pode ser feito hoje e principalmente, que a única coisa que levamos daqui é o rancor de nunca poder ter realmente dito: “Adeus minha avó, fica com Deus”.

AGRADECIMENTOS

É hora de dizer obrigado...

Aos que me dão suporte, presentes ou não, aqueles que cuidam de mim, confiam em mim, me desafiam a ser melhor.

Muito obrigado!

Mas não quero economizar palavras nos meus agradecimentos, e alguns nomes precisam ser destacados.

Agradeço...

Aos meus familiares que constitui pelo mundo

Silvia Regina e Márcia Salomão, meus amparos, minhas companheiras de todas as horas, só chamar ou ligar... Conhecedoras de profundo conceito de cuidado... Cuidaram de mim quando eu precisei chorar, brigar, me encolher nos momentos mais difíceis ... Vibraram comigo cada vez que eu acertei. Esta conquista também é suas.

Luiz Martins e Maria, meus pais que me ensinaram que a escolha é pelo caminho que nos leva à realização, não necessariamente o mais fácil. Ensinaram-me que “as coisas não caem do céu – como dizem”, precisamos conquistá-las, reconhecendo que não somos auto-suficientes, precisamos do outro, de muitos outros, de uma proteção superior que blinda nossos trajetos.

Aos meus irmãos, Jaqueline, Janair, Gevanildo, Jussara, Janaina que sempre estiveram ao meu lado acreditando no meu potencial.

Rosa Martins, quando conheci pela primeira vez acreditou no meu ser desconhecido, investiu em mim com suas palavras, gestos, e conhecimentos, e além de tudo, carinho, afeto, serenidade, ternura, compreensão e mostrando que os passos não precisam ser aligeirados, mas firmes e constantes...

Além de tudo isso, foi uma mãe que sempre esteve preocupada comigo, aconselhando nas tomas de decisões, nas melhores escolhas, direcionou o caminho correto e, sobretudo, me acolheu para debaixo de suas asas. Pois grandes desafios de lágrimas passaram nesta fase de minha carreira acadêmica.

Ruth Nogueira, pessoa nobre e elegante, onde me recebeu de braços abertos na universidade e sempre me apoiou.

Leia Andrade, pessoa serena, amiga e humana.

Gabriela Custódio, uma amiga linda, solidária e encantadora com um sorriso sereno.

Agradeço as professoras Ruth E. Nogueira, Rosemy da Silva Nascimento, Ivaine Maria Tonini, Rosa Elisabete Militz Wypyezynski, Márcia Denise Plesch e Ana Maria H. Preve que aceitaram integrar a banca de qualificação e de defesa, dedicaram seu precioso tempo à leitura, às contribuições e às críticas que me instigam a fazer melhor. Pessoas que admiro, cada uma, de diferentes formas, registram sua marca em minha trajetória.

Às pessoas com deficiência que fazem parte da minha história, com as quais sempre fiz intensas aprendizagens.

RESUMO

Esta pesquisa, realizada no campo do ensino de Geografia, tem como questão norteadora: Quais as potencialidades da oficina pedagógica no ensino de Geografia para estudantes do Ensino Fundamental II? Com finalidade de encontrar resposta para esta questão, temos como objetivo geral analisar as potencialidades da oficina pedagógica no ensino de Geografia para estudantes com e sem deficiência. Para responder a essa inquietude refinamos este estudo com três objetivos específicos: (1) Propor oficina pedagógica envolvendo os conteúdos de espaço rural e urbano para uma turma do ensino fundamental II. (2) Analisar como se dá envolvimento dos estudantes com e sem deficiência durante a aplicação da oficina pedagógica; (3) Compreender como os estudantes com e sem deficiência se apropriam dos conhecimentos Geográficos. A pesquisa, no qual trilhamos nesta caminhada acadêmica encontra-se lugar em contribuir e oferecer um recurso pedagógico e didático de ensino e aprendizagem em Geografia por intermédio da oficina pedagógica numa perspectiva Inclusiva. Na tentativa de entender o processo de ensino aprendizagem em Geografia para sujeitos com deficiência, a pesquisa assentou-se nas contribuições e estudos de Vygotsky. Para tanto, optamos pelo estudo de caso com base na participação e colaboração de vinte e sete estudantes com idade entre 11 a 14 anos, do Colégio Aplicação – UFSC de uma turma do Ensino Fundamental II. Aplicamos a oficina pedagógica “Trilha Geográfica”, como uma metodologia acessível e facilitadora para trabalhar e mobilizar os conceitos e conteúdos geográficos. Os resultados colhidos na investigação evidenciaram, em linhas gerais, que os estudantes com deficiência constroem sua aprendizagem por meio de tarefas diferenciadas que promovam e valorize seu potencial, seu modo de aprender, seu ritmo, suas habilidades e seus talentos. Ao mergulharmos em nossa inquietação da potencialidade da oficina pedagógica, podemos verificar e compreender que o produto final deste trabalho mostrou que a oficina tem validade quanto seus aspectos pedagógico, didático e inclusivo, possibilitando que o educador utilize em suas aulas de Geografia sob diferentes abordagens na perspectiva da ciência geográfica inserindo estudantes que possuem algum tipo de deficiência e, sobretudo, facilitando o desenvolvimento cognitivo de forma prazerosa e divertida.

Palavra-chave: Ensino de Geografia; Inclusão Escolar; Oficina Pedagógica.

ABSTRACT

This survey, conducted in Geography teaching field, is guiding question: What are the potentials of the educational workshop in teaching geography for students of Elementary School II? In order to find answer to this question, we have as main objective to analyze the potential of educational workshop on teaching geography for students with and without disabilities. To answer this concern refine this study with three specific objectives: (1) Propose educational workshop involving the contents of rural and urban space for a group of elementary school II. (2) Analyze how is involvement of students with and without disabilities during the implementation of the educational workshop; (3) Understand how students with and without disabilities appropriate the Geographical knowledge. The survey, in which we tread this academic hike is in place to contribute and offer an educational and teaching tool for teaching and learning in geography through the educational workshop in an Inclusive Perspective. In trying to understand the process of teaching learning in Geography to deficient subjects, the research was based on the contributions and Vygotsky studies. To this end, we chose the case study for the development of this research, where he obtained based on the participation and collaboration of twenty-seven students aged 11 to 14 years, the College Application - UFSC in a class of elementary school II. We apply the educational workshop "Track Geography" as an accessible and facilitative approach to work and mobilize concepts and geographic content. The results collected in the investigation showed, in general, students with disabilities build their learning through differentiated tasks that promote and value their potential, their way of learning, your rhythm, your skills and your talents. Getting closer to our restlessness of the educational workshop capability, we can see and understand that the final product of this work showed that the workshop is valid as their pedagogical aspects, educational and inclusive, enabling the educator use in their Geography lessons from different approaches in perspective of geographical science entering students who have a disability and, above all, facilitating cognitive development in a pleasant and fun way.

keywords: Geography teaching; School inclusion; Pedagogical Workshop.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Vista panorâmica da localização do Colégio Aplicação - UFSC.....	26
Figura 02 – Representação do Sistema de Rodízio.	31
Figura 03 – Figura Cartográfica do Bairro Trindade.....	99
Figura 04 – Figura Cartográfica da Cidade de Florianópolis.	99
Figura 05 – Figura Cartográfica Política de Santa Catarina.	100
Figura 06 – Figura Cartográfica do Brasil.....	100
Figura 07 – Peças do dado representando o Espaço Urbano e Rural..	101
Figura 08 – Quebra-cabeça do Brasil.....	102
Figura 09 – Caixa surpresa com os objetos relacionados ao Espaço Urbano e Rural.	103
Figura 10 – Oficina Pedagógica Trilha Geográfica.....	124
Figura 11 – Esquema de distribuição das equipes durante o jogo.....	125
Figura 12 – Área rural representado por galinhas e vacas.....	126
Figura 13 – Área urbana representada por fluxo de pessoas, transportes coletivos e prédios.....	128
Figura 14 – Desenho compondo os elementos sobre o espaço urbano.	130
Figura 15 – Equipe laranja realizando o desafio..	131
Figura 16 – Ordem das figuras Cartográficas realizada pelo estudante.	133
Figura 17 – Pessoas, comércios e edificações na área urbana.....	134
Figura 18 – Estudante E 02 realizando o desafio de interpretação a imagem.....	135
Figura 19 – Espaço Rural com fazenda, vegetação e animal.	137
Figura 20 – Espaço Urbano com carros, edificações, asfaltos e semáforo.....	137
Figura 21 – Espaço Urbano: ponde Hercílio Luz e edificações..	138
Figura 22 – Cenário rural elaborado com brinquedos miniaturas.	139
Figura 23 – Peça de um quebra-cabeça sobre o mapa do Brasil.	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACP - Abordagem Centrada na Pessoa
- AEE - Atendimento Educacional Especializado
- CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
- CEB – Conselho de Educação Básica
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- IBC - Instituto Benjamim Constant
- INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
- LDB – Leis de Diretrizes de Bases da Educação
- NE - Necessidades Especiais
- NEE - Necessidades Educacionais Especiais
- ONG's - Organizações Não Governamentais
- ONU – Organização das Nações Unidas
- SEESP - Secretaria de Educação Especial SEESP
- UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina
- UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
- UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
- UNESCO - United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization
- UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville
- ZDP - Zona de desenvolvimento Potencial ou Proximal
- ZDR - Desenvolvimento Real ou Efetivo

SUMÁRIO

CONHECENDO O TERRENO	17
TENTATIVAS PARA ENCONTRAR CAMINHOS METODOLÓGICOS	23
I - DANDO COR E VIDA A GEOGRAFIA AO ENSINO APRENDIZAGEM.....	33
1.1 Geografia e o Ensino escolar	33
1.2 O ensinar geográfico entre as paredes da sala de aula.....	40
1.3 A formação de conceitos numa perspectiva Vygotskyana	47
II - REMEXENDO O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	57
2.1 Entrecruzamento de olhares na perspectiva da Inclusão	57
2.2 Questão da Inclusão no Brasil.....	63
2.3 A Inclusão no contexto Educacional	67
III - A OFICINA DE ENSINO DE GEOGRAFIA E A INCLUSÃO	85
3.1 O embalo da oficina pedagógica: movimento do saber inclusivo	86
3.2 Proposta da Oficina Pedagógica	89
3.3 Processos da Oficina pedagógica.....	104
3.3.1 Observação interdisciplinar	105
3.3.2 Observação na disciplina de Geografia	109
3.3.3 Descrição da Oficina Piloto.....	114
3.3.4 Etapas da oficina pedagógica em movimento	121
3.3.5 Leituras dos Questionários	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO	169
APÊNDICE B - DESAFIOS A PARTIR DE PERGUNTAS RELACIONANDO OS CONTEÚDOS DE ESPAÇO URBANO E RURAL.....	171
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	177

CONHECENDO O TERRENO

O estudo que apresentamos nesta dissertação discorre sobre uma temática que vem merecendo atenção de pesquisadores e educadores de Geografia. Trata-se de um desafio que se coloca que é a Educação Inclusiva e o ensino de Geografia. A inclusão é carregada de ambiguidades em virtude da complexidade e contraditoriedade do próprio nome que anuncia, podendo significar diferentes experiências e realidades sociais, dependendo da forma como se encontram articuladas suas múltiplas dimensões espaciais.

O cenário atualmente denota um movimento em direção a um sentido de inclusão social do sujeito com deficiência¹, dividindo a cena com os sujeitos sem deficiência, coabitando os diversos espaços sociais, onde conceitos e práticas assumem cada vez mais um caráter efêmero e de possibilidades múltiplas. Esse movimento de sentidos da absolutização do normal para a diversidade não constitui uma simples superação do princípio de igualdade entre os homens como valor absoluto pelo princípio de que somos todos diferentes em características e em direitos.

A diversidade pressupõe a preservação de que todas as pessoas são iguais no que se refere ao valor máximo da existência, a humanidade do homem. Neste sentido, a diferença não deve se constituir num critério de hierarquização da qualidade humana, pois independentemente da condição existencial de cada um, todos são seres humanos, com o mesmo valor existencial. Assim, “o que se deve considerar é a diferença na totalidade e a totalidade na diferença, sem se prender à prejudicial polarização do normal (igual), de um lado, e do diferente (desigual), do outro” (MARQUES, 2003, p. 234).

A Educação Inclusiva, enquanto conceito em relação às políticas institucionais teve avanços significativos ao longo do século XX,

¹ Será adotada nesta pesquisa a terminologia Deficiência a partir da definição da autora Débora Diniz (2007) e da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O conceito de deficiência trazido pela Convenção estabeleceu um novo paradigma no trato do fenômeno da deficiência ao destacar os fatores sociais de sua manifestação em relação aos conceitos médicos-funcionais até então prevaletentes, cuja manifestação requer a interação entre as condições pessoais e as barreiras ambientais que impeçam ou limitem a interação social.

provocada por movimentos importantes, como a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada em Jontiem - Tailândia no ano de 1990 e a “Conferência Mundial de Educação Especial” realizada em 1994 em Salamanca na Espanha, de onde se originou o documento “Declaração de Salamanca”, com propostas institucionais que contemplam a garantia das pessoas com deficiência no sistema de ensino regular.

As políticas de 1994 serviram de bases para os países implantarem suas políticas públicas a nível federal, estadual, municipal. Em especial, utilizando a constituição brasileira o inciso III do Art, 208 que cita “atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, (BRASIL, 1998) possibilitando que um grande número de crianças e jovens com deficiência pudessem se matricular no ensino regular, e assim, enaltecendo um passo para o processo de inclusão.

Entretanto, são incontáveis os obstáculos que impedem que a inclusão, de fato, acontece na prática cotidiana das escolas, como, a falta de material pedagógico, inadequação dos espaços físicos, falta de formação pedagógica para os professores, falta de acesso à informação e conhecimento desvinculado da realidade limitada ao um verbalismo vazio e sem significado, e as barreiras de acessibilidade. (MENDES 2008). Um fator que aqui se põe como mais importante, no sentido de obstaculizar a inclusão de fato, é a relação de o professor auxiliar com o estudante com deficiência frente ao processo de inclusão.

Nesse compasso, dirijo meu olhar para o professor como mediador do processo de ensino aprendizagem, que tem o papel de conhecer a realidade desse sujeito, sendo que esse vínculo é o ponto de partida para que o docente consiga atingir seus objetivos, promovendo assim o desenvolvimento cognitivo e pessoal deste estudante. Conforme celebra Turra (1975, p. 28), “Para que o professor possa planejar adequadamente sua tarefa e atender às necessidades do estudante, deve levar em consideração o conhecimento da realidade. Este conhecimento constitui o pré-requisito para o planejamento de ensino”.

Neste sentido, o professor paulatinamente, precisa apropriar-se da realidade cultural de cada estudante, e assim, vivificar um planejamento de ensino aprendizagem que venha fomentar a autonomia e dar significado para sua realidade social, política e econômica. Para que ocorra uma educação inclusiva, Dias (2006, p. 36) sinaliza que a inclusão deve ser um projeto ético-político, que resgate os ideais da

educação e possibilite o “encontro com sua humanidade, porque, senão, a inclusão será um projeto moralizador que visa à adaptação a uma norma e a um padrão legitimado socialmente”. Asseverando a ideia do autor, é importante que as propostas governamentais sejam aplicadas por meio de subsídio técnico, financeiro e de qualificação profissional, de maneira que venha suprir essa necessidade.

Para tanto, a presente pesquisa visa encontrar lugar na tentativa de compreender o processo de ensino aprendizagem através dos conteúdos e conceitos geográficos para pessoas com deficiência presente no espaço escolar, e assim, apropriando-se da ciência geográfica e do referencial teórico e metodológico da educação inclusiva para a realização desse estudo.

Essa pesquisa de Mestrado faz parte do programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na linha de pesquisa Geografia em Processos Educativos. A motivação pela escolha do tema abordado advém da minha experiência vivenciada como professor de Geografia na rede pública, somando os desafios encontrados; as barreiras que dificultam e impedem o acesso a lugares; e as informações e aprendizagem, impossibilitando, muitas vezes, o exercício de cidadania. Por sua vez, no ambiente escolar, as dificuldades de acesso ao conhecimento e as informações acarretam consequências com reflexos para toda vida do estudante com deficiência. Pela falta de preparo profissional no contexto da educação e o desconhecimento da inclusão, muitos estudantes não recebem o atendimento correto por serem rotulados como incapazes de aprender. É significativa a atitude que revela o desconhecimento desses educadores sobre as potencialidades, necessidades e possibilidades de um sujeito que se constitui cada vez mais plural e consciente dos direitos e deveres a ele atribuído. Para tal, os avanços e mudanças devem ser consolidados com um único propósito de estabelecer um tipo de escola, segundo Camacho (2003) diz que seja capaz de adaptar-se, acolher e cultivar as diferenças como um elemento de valor positivo, e a abertura de um espaço pluralista e multicultural, no qual mesclam as cores, os gêneros e as capacidades, permitindo assim acesso aos serviços básicos e elementares de todos os seres humanos e sua construção.

Minha trajetória delineada no espaço escolar como professor de Geografia na educação básica constitui-se em oportunidade singular de presenciar as necessidades, dificuldades e as carências existentes no processo de ensino aprendizagem da disciplina de Geografia numa turma com estudantes com deficiência. Os saberes, os conhecimentos e

as experiências acadêmicas adquiridos na Graduação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) desde 2008, no contexto da Educação Inclusiva, serviram e sustentaram o meu interesse em dar continuidade aos estudos com o desenvolvimento da pesquisa na fase do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) desde 2014. Assim, contribuir com estudos sobre a Educação Inclusiva, e criar caminhos possíveis para um ensino de Geografia que considere as especificidades de cada estudante com deficiência.

A dissertação ora apresentada tem como questão problematizadora para este estudo: Quais as potencialidades da oficina pedagógica no ensino de Geografia para estudantes do ensino fundamental II? Para dar conta desta problemática, **o objetivo geral** é analisar as potencialidades da oficina pedagógica no ensino de Geografia para estudantes com e sem deficiência. Os **objetivos específicos** são: (1) Propor oficina pedagógica envolvendo os conteúdos de espaço rural e urbano para uma turma do Ensino Fundamental II que tem estudantes com deficiência; (2) Analisar como se dá envolvimento dos estudantes com e sem deficiência durante a aplicação da oficina pedagógica; e (3) Compreender como os estudantes com e sem deficiência se apropriam dos conhecimentos Geográficos.

Para dar conta da problemática de pesquisa e os dos objetivos, delimitou-se o percurso metodológico por uma abordagem qualitativa com estudo de caso. Consideramos a investigação qualitativa como o instrumental adequado, por acreditar que por meio desse tipo de pesquisa é possível alcançar, de maneira satisfatória, a compreensão e a interpretação do objeto. A coleta de dados foi efetivada em uma turma do Ensino Fundamental II do Colégio de Aplicação da UFSC, nas aulas de Geografia, com preposição de uma oficina. A escolha dessa escola assentou-se nos seguintes critérios: a) ser público; b) estar localizada no Bairro Trindade; c) ter estudantes com deficiência.

Buscamos ousar em nosso procedimento metodológico ao cristalizar três etapas para esta pesquisa, que aconteceu entre o período de Maio a Agosto de 2015. Primeira etapa aconteceu o processo de observação que se concretizou em dois momentos: primeiramente acompanhamos a turma em todas as disciplinas curriculares, e no segundo momento, concentramos nossas lentes para disciplina de Geografia. Finalizando este processo, aplicamos uma oficina piloto em razão de identificar os sentidos, as dificuldades cognitivas, as necessidades e as especificidades dos sujeitos a partir das constatações

evidenciadas nas observações. Num passo seguinte foi realizada a Oficina Pedagógica envolvendo toda turma, e por fim, aplicamos um questionário estruturado com objetivo em sondar os conhecimentos geográficos aprendidos, sobretudo, saber das expectativas da oficina pedagógica no processo de ensino aprendizagem.

A oficina pedagógica como instrumento de pesquisa serviu para coletar os dados para nosso trabalho, permitindo, a partir da coleta e análise do questionário contribuir para valorizar as possíveis evidências didáticas e pedagógicas encontradas, possibilitando auferir dados que entrecruzaram com os registros audiovisuais e as vivências do grupo pesquisado na escola, estabelecendo, a partir deste exercício possíveis confirmações presentes na ação educativa, como também validar o potencial da oficina pedagógica como um recurso didático de ensino aprendizagem acessível e facilitador.

A pesquisa contou com vinte e sete estudantes do Ensino Fundamental II, sendo 15 do sexo feminino e 12 do sexo masculino com idades entre 10 e 14 anos. Duas estudantes desta turma têm deficiência. São estudantes com laudo e possuem encaminhamento para algum tipo de atendimento educacional especializado. A instituição escolar tem como meta dar suporte aos professores no desenvolvimento das atividades de sala de aula, bem como, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que auxiliem os estudantes na plena participação das atividades de aprendizagem com vistas a sua formação, sua autonomia e independência.

Na organização das atividades que fizeram parte da Oficina Pedagógica “**Trilha Geográfica**”, procuramos relacionar os conceitos e tarefas com o contexto vivido pelos estudantes. Esse recurso pedagógico é uma ferramenta metodológica acessível e facilitadora para demonstrar, entender e mobilizar os conteúdos da ciência geográfica, e com isso, possibilitar que o professor de Geografia articule novos conceitos e conteúdos para se trabalhar em suas aulas. Os principais conteúdos e conceitos que permearam a organização das etapas da Oficina Pedagógica tiveram como base o Espaço Urbano e Rural, pois eram as temáticas do planejamento do professor titular da turma de Geografia.

A organização desta dissertação está estruturada de forma a trazer, primeiramente, o aporte teórico definido pela pesquisa, posteriormente aborda-se a metodologia norteada para análise deste estudo, e por último apresentam-se as discussões, as análises e os resultados obtidos durante o processo de avaliação.

Consideramos importante situar, primeiramente, as reflexões sobre a importância e o papel da Ciência Geográfica no processo de ensino aprendizagem, sobretudo, discutimos os desafios pedagógicos e didáticos encontrados pelo professor de Geografia no cenário educacional. E, ainda, nesta relação, apresentamos algumas ferramentas metodológicas que podem ilustrar no processo da prática pedagógica para o favorecimento da aprendizagem. Por fim, centramos nossas lentes para o processo de formação e construção dos conceitos científicos a partir das contribuições de Vygotsky.

No segundo momento, discutimos a questão do Paradigma da Educação Inclusiva, buscando apresentar o processo de consolidação do projeto de Inclusão a partir dos diferentes eventos internacionais que aconteceram e serviram de inspiração para organização e sistematização das políticas dos diferentes países. Também contemplamos as Políticas de Educação Inclusiva no Brasil como vêm sendo desenvolvidas numa perspectiva educacional de ensino.

Posteriormente, descrevemos a importância da Oficina pedagógica no ensino de Geografia na perspectiva da Educação Inclusiva, e na sequência, propomos a oficina pedagógica envolvendo os objetivos, conteúdos, habilidades e competências, e o processo de aplicabilidade no contexto escolar definido, assim visando possibilitar aprendizagem para todos os sujeitos no processo de ensino educacional.

Para finalizar, brindamos o leitor com as observações realizadas, as análises e resultados catalogados e as considerações finais sobre o desenvolvimento do estudo, a partir da participação e o envolvimento dos sujeitos da pesquisa.

TENTATIVAS PARA ENCONTRAR CAMINHOS METODOLÓGICOS

O pesquisador não é somente quem sabe acumular dados mensurados, mas, sobretudo quem nunca desiste de questionar a realidade, sabendo que qualquer conhecimento é apenas recorte.

Demo, 2004.

Escrever essa dissertação foi um processo desafiador, pois nos colocou diante de muitas possibilidades e, ao mesmo tempo, de muitas limitações. Foi difícil recortar, escolher, dentre tantas leituras e opções feitas, o que ajudaria na construção da pesquisa. No entanto, essa imersão se dá num tempo em que muitas coisas precisam acontecer concomitantemente. Mesmo assim, abrir essas portas nos entusiasmou, pois nos sentimos seduzidos por outras possibilidades de leituras, isentas de verdades absolutas e respostas definitivas. Fomos seduzidos a compreender a inclusão como um processo inserido na complexidade de nosso tempo. Um tempo, como dizem Meyer e Paraíso (2012, p. 21), “[...] que demanda de nós não apenas a compreensão do mundo em que vivemos, mas, sobretudo, a criação de instantes de suspensão dos sentidos já criados e a abertura de possibilidades de sua ressignificação”.

Diante deste desafio, numa perspectiva metodológica, esta pesquisa teve raízes nas preposições da pesquisa de caráter qualitativo na modalidade do estudo de caso, constituindo-se estudo de campo ou caso, alimentado com estudos teóricos. A opção por esse método efetivou-se porque se objetivou em reunir o maior número de informações de diferentes fontes para apreender a situação da Inclusão no processo de ensino aprendizagem em Geografia. Visto então, o estudo de caso permite com que o pesquisador participe da realidade da vida cotidiana de um grupo, podendo ter um contato direto com o mesmo.

O estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre

o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas (YIN, 2004, p. 23).

Em síntese, o estudo de caso nos possibilita a compreensão de um todo a partir de vivenciar objeto delineado, através do contato, da investigação, do planejamento bem como da organização e sistematização dos materiais a serem utilizados. Sendo assim, a nossa investigação tratou-se de caso específico, definido e delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações.

Para reforçar nossa definição conceitual metodológica para pesquisa evidenciada, trazemos Stake (2000), onde cita que o estudo de caso caracteriza-se pelo interesse em casos individuais e não pelos métodos de investigação que pode abranger. Chama a atenção para o fato de que "nem tudo pode ser considerado um caso", pois um caso é "uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas".

Já para as autoras Lüdke e André (1996), apresentam o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa, de caráter simples e específico ou complexo e abstrato e deve ser sempre bem delimitado. No entanto, apresenta semelhança com os outros, porém é também distinto, pois caracteriza um interesse próprio, único, particular e ao mesmo tempo representa um potencial no campo da educação.

O estudo de caso pode ser classificado de intrínseco ou particular, quando busca investigar em detrimento um caso particular em si, por outro lado, em seus aspectos intrínsecos e instrumental procura examina um caso para entender melhor outra questão num contexto mais amplo. Para tal, o estudo de caso não aceita um roteiro rígido para sua definição e delimitação do objeto de estudo, mas segundo Gil (1995) lembra que é possível definir quatro etapas que norteiam o seu delineamento tais como: delimitação da unidade do caso, coleta de dados; seleção, análise e interpretação de dados e por fim a elaboração do relatório final.

Ao discutirmos o que pressupõe e constitui um estudo de caso, projetamos em nosso caminho metodológico percorrer pelo campo de estudo em saber como se dão os acontecimentos disciplinares, pedagógicos e didáticos entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem, a partir da observação do pesquisador e do observado. Sobretudo, consideramos os instrumentos metodológicos da

pesquisa: a coleta de dados através da observação no ambiente escolar, em especial nas aulas de Geografia, análise e interpretação dos dados obtidos, proposição de oficina pedagógica, registro de todo o processo de participação dos sujeitos e a aplicação de um questionário estruturado.

Importante destacar que elegemos no estudo de caso utilizar esses instrumentos com propósito de analisar o perfil da turma, as dificuldades encontradas no processo de ensino aprendizagem de Geografia, a relação que acontece entre estudantes e estudante e com o professor de sala de aula, o comportamento dos estudantes em sala de aula, a postura dos estudantes frente às atividades apresentadas pelo professor de Geografia e como é a relação dos estudantes com aqueles estudantes que apresentam alguma deficiência. Para tanto, pretendemos propor a oficina pedagógica para potencializar a compreensão e aquisição dos conhecimentos geográficos, onde todos os estudantes, a partir do seu ritmo e de acordo com sua necessidade, possam aprender de forma significativa e prazerosa.

Contexto e sujeitos da pesquisa

O campo de estudo da pesquisa foi no Colégio de Aplicação-UFSC, conforme a figura 1, que é composto por 106 docentes e 25 técnicos administrativos, com uma direção geral que assumiu no ano de 2012 a 2016 pelo Prof. José Análio de Oliveira Trindade e o diretor de ensino com o Prof. Manoel Pereira Rego Teixeira dos Santos. Os estudantes da unidade escolar contam com serviços de bibliotecas, sala de convivência, espaço estético – área de exposição artística, auditórios, sala de professores por disciplina e salas para desenvolver projetos de extensão, sala de atendimento educacional; sobretudo, a unidade escolar realiza parcerias com outros países para oferecer para os estudantes oportunidades de vivenciarem novos conhecimentos e culturas através de intercâmbios.

O Colégio de Aplicação da UFSC está situado no Campus universitário, no bairro Trindade em Florianópolis/Santa Catarina, observa na figura 01. O Colégio escolhido para pesquisa é um colégio público federal, tem aproximadamente 1100 estudantes distribuídos na Educação Básica: Educação Infantil, Fundamental e Médio, Pesquisa e Extensão, no turno Matutino e Vespertino. A faixa etária de atendimento está entre 6 e 18 anos, sendo que predomina a faixa de 10 a 14 anos. A escola atende também diversos estudantes em educação especial, com

deficiências variadas. A grande maioria dos estudantes reside na Trindade, comunidade a qual a escola se destina, assim como em outros bairros mais próximos. Alguns estudantes residem em bairros mais afastados, mas seus pais trabalham perto da escola, como, por exemplo, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e em outros órgãos governamentais ou não. A escolha desta escola para desenvolver nossa pesquisa se deu em razão da sua localização ser próxima da UFSC e por ser um espaço de parceria de projetos desenvolvidos pela minha orientadora do mestrado.

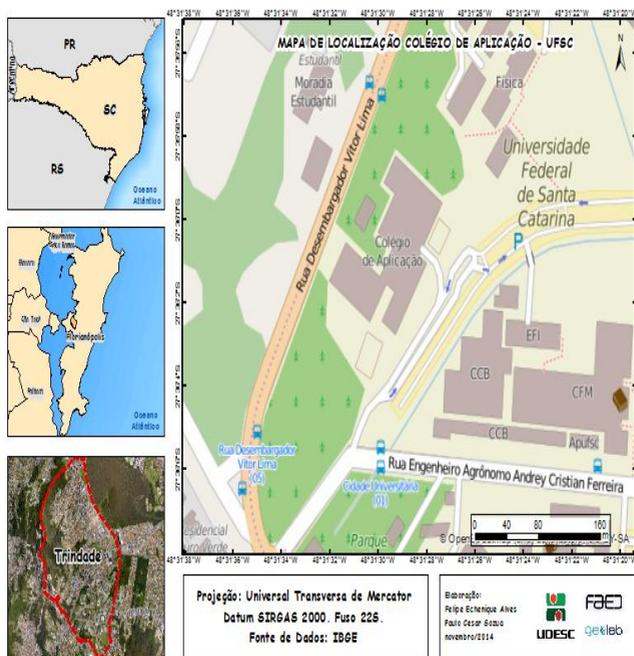


Figura 01 – Vista panorâmica da localização do Colégio Aplicação - UFSC.
Fonte: Felipe Echenique Alves e Paulo Cesar Souza, 2015.

A escola conta com um espaço de Atendimento Educacional formado por uma equipe multidisciplinar que realiza todo acompanhamento pedagógico, didático, de saúde e familiar para os estudantes que são cadastrados e, principalmente, sujeitos com deficiência. Fazendo referência ao corpo multidisciplinar, o trabalho da

equipe é direcionado para desenvolvimento das habilidades, potencialidades e talentos para os estudantes que consiste dificuldade de aprendizagem como para estudantes com deficiência. Além disso, existe uma parceria rente com o corpo docente numa perspectiva de orientação e capacitação pedagógica e didática.

Figuram como sujeitos da nossa pesquisa estudantes de uma turma² do Ensino fundamental II da educação básica. O perfil deste grupo de sujeitos do estudo pode ser assim delineado: grupo composto por 27 estudantes, dentre esses duas estudantes com deficiência³. Os estudantes nomeados neste grupo são constituídos, predominantemente, por estudantes do sexo feminino, sendo quinze meninas e doze meninos, com idade entre 11 a 14 anos.

O primeiro contato com a turma foi durante o período de observação realizado por duas semanas onde se pôde “sentir” o grupo, conhecer o comportamento e entender a relação dos estudantes com todas as disciplinas curriculares e com os professores durante as aulas; analisar as propostas didáticas que atendam os estudantes com deficiência, em especial, na disciplina de Geografia. Durante o período de observação a turma tinha três aulas de geografia por semana, com duração de 45 minutos cada aula.

Durante o período de observação das aulas⁴, pode-se perceber que todos docentes têm pleno domínio da turma, conseguem mediar o que foi planejado e administrar o andamento da aula de acordo com o tempo com a classe. O processo de planejamento e elaboração das atividades é realizado juntamente com a equipe multidisciplinar da Educação Especial devido às adaptações e direcionamentos a partir das necessidades e especificidades das estudantes com deficiência, ou seja, as propostas didáticas são pensadas conforme o ritmo e potencialidades das estudantes com deficiência da turma.

Podemos observar, pelo cenário relacional do grupo, que os estudantes, em sua maioria, mantêm relação respeitosa, acolhedora e parceira entre os pares de classe, principalmente com os estudantes que

² Optamos em não identificar o nível da turma para preservar a identidade destes sujeitos.

³ Não vamos divulgar o tipo de deficiência das estudantes para não expor sua identidade.

⁴ Iniciamos o período de observação acompanhando todos os estudantes da turma. Numa segunda etapa, nos dedicamos à observação somente das aulas de Geografia da turma.

consiste deficiência. Sobretudo, a relação do professor com todos envolvidos em sala de aula pode constatar que aproximação do professor e o estudante acontecem de forma tranquila e educada. A professora da Educação Especial que realiza o acompanhamento dos estudantes com deficiência é uma parceira no processo de ensino aprendizagem de todos os estudantes presente na classe. De forma geral podemos considerar que a turma apresenta o seguinte perfil: calmos, atenciosos, companheiros e dedicados.

A partir da definição do campo de estudo e o procedimento de investigação, organizamos o processo da coleta de dados que foi feita através de observações realizada na turma nas duas primeiras semanas do mês de Maio de 2015. Fizemos um período de observação em todas as aulas da turma, nas disciplinas de Português, História, Ciências, Inglês, Matemática e Geografia, com intuito de reconhecer as metodologias de ensino aprendizagem; sentir a relação e a ligação dos estudantes com o professor em sala de aula, bem como, os estudantes entre os estudantes e identificar as preposições didáticas numa perspectiva inclusiva.

Posteriormente, concentramos nossas observações na disciplina de Geografia nas duas últimas semanas do mês de Maio, quando observamos como o professor de Geografia desenvolve suas atividades no processo de ensino aprendizagem para toda turma, como também, os diferentes meios e recursos utilizados para ensinar Geografia, como se dá sua relação com os estudantes em sala de aula; e principalmente, analisamos as condições de aprendizagens oferecidas para as estudantes com deficiência.

Ao finalizar o período de observação na turma, no ambiente de sala de aula, em especial o desempenho das estudantes com deficiência, percebendo as suas necessidades e conhecimentos, decidimos realizar uma oficina piloto com um grupo de cinco estudantes. Entre os participantes convidados, as estudantes com deficiência estavam presentes. Numa sala de aula separada da aula de Geografia, pois o critério de seleção dos atores se deu pela definição do professor titular de Geografia. Esse exercício experimental da oficina aconteceu no mês Junho numa quarta-feira na aula de Geografia, e contou com o acompanhamento de uma professora da educação Especial para auxiliar na mediação da atividade.

Essa atividade foi organizada por meio de um desafio na forma de um quebra cabeça do Mapa do Brasil, que pertence ao processo da oficina pedagógica. Esse experimento foi aplicado com intuito de sentir

as reais necessidades das estudantes com deficiência diante do material e obter respostas; identificar o grau do desempenho quanto à execução e o tempo da realização da atividade; como também, reconhecer o envolvimento e domínio dos conhecimentos geográficos entrelaçados neste recurso pedagógico. Este contato experimental nos concedeu respostas essenciais para a realização de tais adaptações de acordo com ritmo e necessidade dos estudantes e, principalmente das estudantes com deficiência, assim, readaptando toda a engenharia da oficina pedagógica pensando num clima de inclusão à participação e aprendizagem de todos.

Ao vivenciar, sentir e registrar todo esse processo, o pesquisador sentou e conversou com o professor de Geografia para organizar o planejamento da oficina pedagógica. Com isso, foi definido que a aplicação da oficina pedagógica seria feita nas duas últimas semanas de Julho. Após a organização deste cronograma, houve uma alteração em razão de greve na UFSC e mudanças no planejamento do professor da turma. Com isso, a aplicação da oficina foi transferida para a segunda semana de Agosto de 2015.

Os conteúdos e conceitos trabalhados na Oficina Geográfica foram Espaço Urbano e Espaço Rural por definição do professor titular de Geografia, conforme o Planejamento Curricular da disciplina⁵. Com base nestes conteúdos buscamos utilizar os conceitos geográficos que utilizassem como referência o espaço próximo dos estudantes, ou seja, que remetessem ao lugar de vivências dos estudantes da pesquisa. No entanto, esta relação, entre os conteúdos de espaço urbano e rural com os conceitos geográficos, nos possibilitou criar uma atmosfera propiciadora em relacionar os saberes trazidos do cotidiano pelos estudantes com os saberes científicos contidos no material pedagógico. Importante destacar também que optamos envolver nos desafios contidos na oficina Geográfica figuras cartográficas, como legenda, escala, simbologia e algumas formas de representação do espaço, por se acreditar que para compreender o espaço em que vive o estudante precisa saber ler e reconhecer as representações deste espaço.

⁵ Conforme a proposta curricular de Geografia os conteúdos de espaço urbano e rural fazem parte do sexto ano do fundamental II, por sua vez, no campo de pesquisa esses conteúdos são definidos e trabalhados no sétimo ano do ensino fundamental II. Justifica que essa definição é uma decisão da equipe pedagógica da unidade escolar.

O processo de aplicação da oficina pedagógica transitou por todas as etapas burocráticas de autorização pela equipe institucional acadêmica e dos pais responsáveis pelos estudantes da turma participantes da pesquisa para executar no campo de estudo, conforme demonstra o anexo 1 (p.190). Essa seara complexa é uma exigência dos trabalhos acadêmicos onde envolvem a integridade e imagem dos estudantes que pertencem ao campo de estudo, e assim, fazendo com que todas as etapas seguem o máximo de rigor para validar o poder de veracidade da pesquisa.

Na orientação e a organização da oficina definimos um roteiro processual com o propósito facilitar o entendimento de toda conjuntura da oficina pedagógica juntamente com os estudantes definido nesta pesquisa. Neste sentido, delineamos: primeira sessão o pesquisador realizou uma apresentação através dos slides para os estudantes, explicando objetivo e os conteúdos que tecem o material didático de forma minuciosa e objetiva. Passo seguinte foi realizado a exposição da Oficina Trilha Geográfica para estudantes explicando e contextualizando os significados dos símbolos e as regras contidas no tabuleiro.

Na terceira sessão, foi planejada a organização e formação das equipes, que foram nomeadas por cores diferentes como: Branca, Alaranjada, Preto, Vermelho e Verde⁶, de acordo com número de estudantes na classe, ou seja, dos vinte e sete participantes formou-se três grupos de cinco integrantes e dois grupos de seis integrantes. O sorteio das equipes aconteceu de forma democrática, ou seja, foram recortadas as cores proporcionalmente ao número de estudantes, e na seqüência depositados dentro de um pacote. Cada um dos estudantes pegava um papel com uma determinada cor e assim iam se organizando as equipes. Foi adotado este critério na formação das equipes para evitar que os estudantes escolhessem seus grupos de preferência ou afinidade, podendo deixar de lado alguns colegas, evitando assim algum tipo de exclusão na formação das equipes.

No dia da aplicação da oficina, todas as equipes foram caracterizadas com uniformes (coletes) conforme a cor de sua equipe, e assim, visualmente facilitando o desenvolvimento da atividade. As equipes ficaram organizadas assim: as equipes com cinco integrantes

⁶ Na parte III desta dissertação vamos apresentar todo o processo que envolveu a oficina e os resultados obtidos no decorrer da Oficina Pedagógica.

foram: branca, verde e alaranjada, já as equipes com seis integrantes foram: vermelha e a preta.

Foi explicado para as equipes que a participação na Oficina Pedagógica seguiria um sistema de rodízio. Na figura 02, tem a demonstração da simulação onde todos/as cumpriram um desafio após jogar o dado conforme a vez de sua equipe. Deste modo, cada equipe pode indicar cada estudante para a realização da atividade, de tal forma que os colaboradores⁷, que auxiliaram na prática da oficina, puderam ter a noção da ordem de participação de cada membro das equipes. Este sistema de rodízio foi pensado em sua rotatividade com intuito que todos/as estudantes participassem, conforme suas limitações, conhecimentos e talentos na execução do desafio. No dia da aplicação da oficina as equipes foram encaminhadas para o pátio coberto da escola onde estava montada a Oficina Trilha Geográfica para a execução da atividade.

Equipe:	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
VERDE																				
Lucas	X																			
Janaina	X																			
Rogério																				
Violeta																				
Brígida																				

Figura 02 – Representação do Sistema de Rodízio.

Fonte: Junior, 2015.

A interpretação e análise possibilitaram organizar os dados e as informações coletadas buscando dar sentido à investigação, articulando o conhecimento teórico com os elementos emergentes do contexto investigado. No entanto, a oficina pedagógica que propomos nesta pesquisa é considerada uma das mais importantes ferramentas utilizadas pelo pesquisador como fonte de dados e informações. Procuramos eleger para análise dos dados: a relação e a comunicação dos participantes entre seus pares no processo de execução e resolução dos

⁷ No dia da aplicação da oficina contamos com a colaboração de colegas do Pós-Graduação em Geografia da UFSC, Gabriela Custódio e Leia Andrade.

desafios que aconteceram e sucederam na oficina pedagógica; a identificação das imagens realizadas pelos estudantes na Oficina “Trilha Geográfica”; as perguntas respondidas pelos estudantes envolvendo os conteúdos de espaço urbano e rural; como também; o contato e o envolvimento dos estudantes ao vivenciarem os conteúdos geográficos de uma forma diferenciada, portanto, os registros fotográficos e vídeos serão lentes para descrição do nosso trabalho.

Outro critério de instrumento de análise para obtenção dos resultados foi à releitura dos relatos dos sujeitos por meio do questionário estruturado⁸, uma vez que esse guia possibilitou um rol de informações acerca da validade pedagógica e do aprendizado geográfico. Importante destacar neste íterim que detemos nossos olhares para todos os estudantes, mas em especial, para os estudantes com deficiência quanto seu envolvimento com o material pedagógico e seu aprendizado geográfico.

As análises e os relatos realizados com base nos dados coletados nas etapas definidas deste estudo foram entrecruzados na parte III desta pesquisa. O cotejo entre o referencial teórico e a realidade vivenciada pelos sujeitos da pesquisa intenciona responder a questões levantadas pelas questões proposta nesta dissertação.

⁸ Questionário na íntegra no apêndice A.

I - DANDO COR E VIDA A GEOGRAFIA AO ENSINO APRENDIZAGEM

O educador que, ensinando Geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficiência, da memorização mecânica dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se, Não forma, domestica.

Paulo Freire, 1996.

Este capítulo foi elaborado com objetivo de discutir os pressupostos da ciência geográfica e seus reflexos na educação. Optamos, primeiramente, refletir sobre os referenciais que norteiam o processo de construção do conhecimento geográfico na perspectiva da Educação Geográfica. Na sequência, procuramos apontar desafios didáticos e pedagógicos que versam sobre o processo de ensino aprendizagem de Geografia. Paralelamente, ilustramos propostas metodológicas que visam auxiliar o professor de Geografia no desenvolvimento de práticas educativa a partir da perspectiva da inclusão educacional. Por fim, destacamos o processo de construção e a formação do conceito científico a partir das contribuições de Vygotsky.

1.1 Geografia e o Ensino escolar

Com objetivo de compreender os fios que tecem a Geografia, em primeiro momento, trazemos a importância e o papel da Geografia como ciência e o papel da Geografia escolar. São imbricados nesta ciência os conceitos e conteúdos para o entendimento do seu objeto de estudo, neste caso, o espaço geográfico. Sobretudo, para o desenvolvimento dos conhecimentos geográficos no processo educativo, fazendo com que esses conhecimentos sejam transformados e analisados pelos estudantes a partir do contexto social e cultural a qual estão inseridos.

Vivemos no mundo em constante e acelerado processos de mudanças causados pelo advento da globalização e das novas tecnologias digitais e de informação, onde os modernos meios de

comunicação e transportes minimizam toda e qualquer distância ou barreira, e facilitam o acesso ao conhecimento. Diante destes desafios contemporâneos, a Geografia escolar assume a responsabilidade social e inclusiva em refletir e discutir de outros modos, para que possamos ler o espaço geográfico intrinsecamente relacionado com os significados que emergem de outros tempos e espaço. (GIORDANI e TONINI, 2014).

A Geografia é uma ciência social que faz parte dos programas curriculares de ensino e aprendizagem da educação básica. Seu objetivo é dar conta de analisar as relações que acontecem na natureza e na sociedade como um todo. Sendo assim, dentro de uma prática educativa, a Geografia é uma ferramenta capaz de integrar o estudante ao meio em que vive através da leitura que o sujeito constrói do mundo e interage com outro a partir dos mecanismos de ensino aprendizagem. A Geografia deve ser compreendida como uma ciência que auxilia na aquisição de conhecimento e possibilita condições para o estudante aprender um determinado assunto e tema ligado à realidade em que vive.

O mundo atual tem colocado novos desafios para a escola e para o ensino de Geografia, tonando a disciplina um campo do saber favorável que pode contribuir significativamente no processo educativo, pois ela é uma ciência em que suas lentes possibilitam a leitura do planeta Terra, a morada do homem, o “lugar” das múltiplas relações. Isso pressupõe que os procedimentos metodológicos sejam repensados e que se rompa com processos de ensino-aprendizagem associado ao caráter enciclopédico da Geografia. Neste contexto, é preciso que se busque inovar as práticas de sala de aula de propostas levem em conta o educando como agente social, sujeito desse processo. De acordo com Kozel:

(...) já não temos tempo a perder com “saberes inúteis”, alienantes, deslocados do processo histórico em que vivemos; precisamos de pistas concretas que respaldem a compreensão de quem somos, do que queremos, de como agir em nossa trajetória por este planeta, rumo ao terceiro milênio (KOZEL, 1998, p. 151).

A Geografia enquanto ciência busca discutir e ampliar os conhecimentos sobre a relação do espaço e homem carregando consigo

os conceitos fundantes e basilares de lugar, espaço, região, território e paisagem na busca da explicação e legitimidade do seu objeto de estudo, o espaço geográfico. Esses conceitos são visto como um conjunto de significados fundamentais para que o estudante compreenda as práticas socioespaciais do mundo contemporâneo e possa interpretar, de modo mais significativo e crítico o meio em que vive.

No entanto, a compreensão do espaço geográfico, entendido por Castrogiovanni (1998, p.07) como “um produto histórico, como um conjunto de objetos e ações que revela as práticas sociais dos diferentes grupos que vivem em um determinado lugar, interagem, sonham, produzem, lutam e o (re)construem”. Esse é o desafio atual no ensino aprendizagem da Geografia.

Já, para Vesentini, o ensino da Geografia deve aproximar o educando da realidade:

Representações da vida dos alunos através de estratégias de ensino que estimulem a criticidade entendida como uma leitura do real – isto é, do espaço geográfico, que não omita as suas tensões e contradições, tal como fazia e faz a geografia tradicional (...) e o engajamento, visto como uma geografia não mais neutra e sim comprometida com a justiça social e a disparidades regionais. (VESENTINI, 2004, p.225).

Neste entendimento, pressupõe que o ensino de Geografia, assume a função de potencializar ao estudante o exercício dos conhecimentos críticos frente a sua realidade social, política, econômica e ambiental, sobretudo, atuando como instrumento de transformação de leitura e compreensão do mundo em que vive. A geografia é uma ciência e um conhecimento escolar responsável por uma lógica de pensamento que pode tornar o estudante muito mais consciente de suas ações e com um poder de reflexão incalculável. Com isso, abrem-se possibilidades para um pensamento autônomo a partir da internalização do raciocínio geográfico orientando a formação do educando. (COSTELLA, 2014).

Nesta perspectiva Cassol (2005, p.34), lembra “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, transformando indivíduos tutelados em pessoas em pleno exercício da cidadania”. Neste contexto autor destaca a importância da instituição

escolar para o desenvolvimento social, cognitivo e como também prepara o estudante para exercer seu papel de cidadão na sociedade.

O professor Nestor Kaercher complementa que:

Um dos maiores objetivos da Escola e também da Geografia seria a formação de valores o combate às desigualdades e as injustiças sociais... mas a Geografia deve assumir o seu lugar neste processo, qual seja, a construção de uma consciência espacial para a prática da cidadania, consciência espacial para a prática da cidadania, consciência espacial como sinônimo de perceber o espaço como um elemento importante da nossa organização social (KAERCHER, 2004, p. 224-225).

Por isso, a geografia insere-se como a ferramenta de transformação e organização do espaço entre o homem a natureza. E que se propõe em forma sujeitos ativos e participativos frente ao processo de ação política e social do meio em que vive. Vivemos num mundo globalizado, marcado pela complexidade, simultaneidade e instantaneidade, que impõe questionamentos e aponta novas exigências para a compreensão do contexto espacial e social. Para tanto, a geografia estuda o espaço na sua manifestação global e nas singulares. Vesentini destaca que:

[...] o ensino da geografia no século XXI, portanto, deve ensinar – ou melhor, deixar o aluno descobrir – o mundo em que vivemos, com especial atenção para a globalização e as escalas local e nacional, deve focar criticamente a questão ambiental e as relações sociedade/natureza (...), deve realizar constantemente estudos do meio (...) e deve levar os educandos a interpretar textos, fotos, mapas, paisagens. (VESENTINI, 2004, p 15-16)

O ensino de Geografia no espaço escolar precisa estar voltado para discussões atuais que contextualizam e configuram o espaço geográfico, mas que recorra ao passado e reflita sobre as possibilidades e alternativas futuras. A necessidade de uma lógica de construção dos

conceitos fundantes da Geografia é, acima de tudo, imprescindível. Torna-se necessário trabalhar a capacidade de observação sistemática, a descrição verbal e a localização no espaço, para que os estudantes sejam capazes de concluir a respeito das relações entre homem e a natureza.

Assim como as noções básicas de escala e de representações gráfica do espaço geográfico, a partir das quais o estudante amadurece seu potencial cognitivo, é importante inserir no currículo da geografia atividades que ajudem desenvolver uma lógica de organização para sustentar o raciocínio e a análise geográfica no processo de aquisição do conhecimento. Nesta perspectiva, Lesann (2009) destaca quatro fases que constituem categorias para a instigação do aprendizado, como: “observar, analisar, interpretar e construir seu conhecimento”, sendo essas, instrumentos úteis para ler e entender o mundo e exercitar o exercício da cidadania.

Neste sentido, cabe ao professor o papel de estimular as estruturas cognitivas dos estudantes, fazendo com que percebam o mundo que os rodeia, aumentando progressivamente a capacidade reflexiva. Neste cenário, Guimarães (2009) destaca que o professor de Geografia, não deve resumir-se a um competente veiculador de conhecimentos e acontecimentos atuais, mas precisa ser um profissional preocupado com as consequências dos conhecimentos, com a formação política do estudante, com sua capacidade crítica.

Desse modo, as práticas didáticas adotadas em sala de aula devem abarcar procedimentos e problematização, desafios e observação que proporcionem aos estudantes o aprendizado da construção do espaço e dos diferentes tipos de territórios, paisagens, lugares e regiões. Neste desafio o docente deve explorar os mecanismos de ensino aprendizagem diferenciado, de maneira que venha fazer da geografia uma disciplina interessante. Callai (2003) lembra que Geografia tem que ter a ver com a vida e não apenas com dados e informações que pareçam distantes da realidade e na qual se possa compreender o espaço construído pela sociedade, como resultado de interligação entre o espaço natural, com todas as suas regras e leis, com o espaço transformado constantemente pelo homem.

Para ilustrar essa discussão procuramos trazer algumas pesquisas voltadas para a área do Ensino de Geografia que foram elaboradas por pesquisadores sob diferentes temáticas do campo da Geografia em interface com o espaço escolar. Deste modo, estes estudos realizados podem auxiliar os professores de Geografia na organização e sistematização de seu planejamento pedagógico e didático.

A pesquisa de Mestrado “**O Ensino de Geografia e o Hip Hop**”, elaborada por Carlos Giovanni Ramos Machado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob a orientação do professor Antonio Carlos Castrogiovanni no ano de 2012. Fundamenta-se na análise e interpretação sobre o Movimento do Hip Hop e a sua relação com ensino de Geografia. Ao longo deste estudo foram envolvidos os conceitos geográficos, tais como: espaço, lugar, paisagem e território. Foram trabalhados com os conceitos secundários: cultura, identidade, cidade, representações sociais, espaço-escola e comunicação. O estudo investigou o movimento Hip Hop, buscando verificar se é possível a lugarização do sujeito a partir da metalinguagem, facilitando, ou não a construção do conhecimento geográfico. O estudo refinou suas argumentações apoiado nas contribuições da Teoria do Pensamento Complexo, de Edgar Morin, que levou a interpolações questionadoras sobre as contradições dos sujeitos Rappers, avaliando sua cultura originária da rua, guetos e periferias, buscando a compreensão destas relações com o universo escolar e aprendizagem; examinando suas ações e sua busca pela superação dos problemas sociais, preconceitos e abandonos, tendo no conhecimento um objetivo importante em suas trajetórias. A pesquisa teve como ferramenta a pesquisa qualitativa e organizada a partir de uma entrevista semiaberta buscando fugir das simplificações, dialogando, duvidando ou reafirmando. Portanto, o espaço urbano, especialmente a periferia, foi o pano de fundo deste cenário pesquisado, lugar onde ocorrem as diferentes manifestações protagonizadas pelos sujeitos jovens da cultura Hip Hop.

A dissertação “**Rompendo os muros de sala de aula: o trabalho de campo como uma linguagem no ensino de Geografia**”, foi outro trabalho realizado por Ani Maria S. Braun no de 2006 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, orientado pela professora Helena C. Callai. Esta proposta desenvolveu um estudo voltado para análise pedagógica do processo de aprendizagem de Geografia, que teve como questão central refletir sobre o ensino de Geografia enfatizando o trabalho de Campo como metodologia na construção do conhecimento Geográfico. Para tanto, investigou práticas realizadas no ensino de Geografia em duas escolas públicas do ensino fundamental e médio de Santa Cruz/RS: Escola Estadual Montes de Goiás e Escola Estadual Monte Alverne. A metodologia adotada para este estudo amparou-se em uma pesquisa qualitativa com as contribuições da Teoria do pensamento complexo de Edgar Morin, designado como “Ensino Educativo”. Os instrumentos de coleta de dados se deram por meio de entrevistas

empíricas, observações e análise de teoria e prática resultante do trabalho de campo. Verificou-se que o Trabalho de Campo, enquanto procedimento pedagógico pode constituir-se na compreensão da complexidade do mundo atual por partes do aluno, desde que o mesmo seja realizado a partir de uma prática dialógica entre as diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar.

A pesquisa de mestrado intitulada: **“O ensino da geografia em questão: um olhar sobre o ensino médio”**, realizada por Rosa Elisabete Militz W Martins na Universidade de Passo Fundo no ano de 2004, orientada pelo professor Astor Antonio Diehl consistiu-se num estudo sobre o ensino da geografia no ensino médio. Teve como objetivo fazer um mapeamento do ensino da geografia, tomando como base de análise escolas de ensino médio da zona urbana de Ijuí/RS. Foram analisados os livros didáticos de geografia adotados nas escolas pesquisadas, buscando identificar a proposta teórico-metodológica deste material para o ensino dessa disciplina. Foram feitas entrevistas com estudantes, professores, pesquisa nos planos de ensino de geografia e análise dos livros didáticos adotados nas escolas pesquisadas, para analisar como estava sendo trabalhada a geografia no ensino médio. Os dados coletados nas escolas pesquisadas e a análise dos livros didáticos levaram ao entendimento de que o ensino de geografia nessas instituições enfrentava uma crise que estava relacionada à opção metodológica e à abordagem dada aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Apesar de os livros didáticos de geografia adotados nas escolas pesquisadas apresentarem uma abordagem renovada da disciplina e de os professores demonstrarem uma preocupação com a construção do conhecimento geográfico, os estudantes tinham o entendimento de que a geografia é uma disciplina informativa, com predomínio do estudo de conceitos ligados aos aspectos físicos. Essa realidade demonstrou que a disciplina ainda se encontrava em crise no que diz respeito aos pressupostos teórico-metodológicos que embasavam o seu ensino.

Nesta parte de nossa pesquisa traçamos uma discussão sobre objeto da ciência geográfica na esfera do ensino escolar, direcionando uma leitura de que o espaço geográfico precisa ser sinalizado e discutido nas aulas de Geografia num plano que se relacione com a vida do estudante, mas para que isso aconteça o professor precisa articular os conceitos balizadores desta ciência com a realidade cultural e social dos seus estudantes. Dando continuidade, na próxima parte deste capítulo, focalizando os desafios didáticos e pedagógicos que são enfrentados pelos professores de Geografia.

1.2 O ensinar geográfico entre as paredes da sala de aula

Nesta subseção do estudo, nossas reflexões direcionam-se para o desafio e possibilidades de renovação no contexto do ensino geografia, numa tentativa de superação dos paradoxos teóricos e metodológicos apresentados em seu transcurso.

O ensino de Geografia, nos dias de hoje, é de fundamental importância no âmbito das discussões com a educação, pois coloca em destaque aspectos complexos envolvendo a prática educacional neste princípio do século XXI. Neste espaço e tempo em que travamos nossas relações dentro e fora da sala de aula, se torna imperativa a reflexão da aproximação do mundo da vida cotidiana do estudante com a cultura escolar, implica, sobretudo, em planejar práticas pedagógicas com as ferramentas da contemporaneidade, que possibilite multiplicar sentidos, significados e sujeito além de discutir sobre os desafios de operar com a tecnologia em sala de aula. (GIORDANI e TONINI, 2014). O debate sobre os sentidos e os rumos que a educação geográfica pode tomar nestes novos tempos, está relacionado às constantes mudanças socioeconômicas, políticas, sociais e tecnológicas, que têm requerido um estudante cada vez mais competente, que saiba agir de modo autônomo e seja capaz de aprender conhecimentos múltiplos e complexos.

Diante desta realidade atual, procuramos refletir sobre alguns desafios enfrentados pelos educadores no ensino de Geografia, os quais, muitas vezes impossibilitam promover um processo de ensino aprendizagem que seja real e satisfatório e ao mesmo tempo em que bailem na sinfonia dos acordes do viver e ser do estudante.

Uma das questões que inquieta no espaço escolar, em especial, entre as paredes da sala de aula na disciplina Geografia é o discurso inócuo dos professores de Geografia a respeito da metodologia a ser adotada para trabalhar determinado assunto de Geografia. Discursos como esses tornam, muitas vezes, vazios em razão da opção metodológica adotada em sala de aula, com práticas tradicionais e enfadonhas em contraposição à tão falada “construção do saber” do estudante. (CASTRIOGIOVANNI, 2014).

Outro fato que se perpetua, é a preocupante forma simplista, em oposição à complexidade que se manifesta no fazer geográfico e na construção dos processos de ensinar e aprender, que são organizadas as aulas baseadas no uso do livro didático. Segundo Bezerra (2010, p.166.), “o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da

competência: é o lugar do saber definido, acabado, correto e, dessa forma, fonte única de referência”. Podemos entender a partir da posição do autor que o livro didático é visto como uma fonte de conhecimento organizado, pronto e distante da realidade social, econômica e ambiental de tal comunidade escolar.

Por outro lado, pontua Pina (2009) que o livro escolar no Brasil adquiriu características as quais, em muitos casos, o fizeram o instrumento mais importante e imprescindível para o desenvolvimento da prática didático-pedagógica de alguns docentes e ainda o tornou fonte de pesquisa, sendo considerado um método.

O que se observa no atual sistema de ensino-aprendizagem, é uma grande defasagem, um sistema saturado, onde estudantes e professores não mais encontram motivação para ensinar e aprender respectivamente, devido a um método extremamente tradicional onde o livro didático é colocado como o único objeto de estudo e fonte de pesquisa possível, sendo utilizado de uma forma mecânica, limitada e antagonista a realidade do estudante e, assim, tornando o aprender geográfico enfadonho, ou seja, desinteressante.

Kaercher (2002) destaca que fato de o ensino ser desinteressante para estudantes, está relacionado a algumas dessas dificuldades: a aceitação da divisão da Geografia em ramos estanques sem discuti-los em conjunto; a visão da Geografia como sinônimo de informação; a busca do professor em ministrar mais conteúdos o impede de fazer a ligação deles com a vida do estudante; a aula como sinônima de cópia do livro didático, que consiste na pouca diversificação dos recursos; pouco uso de mapa; poucas fontes bibliográficas; o professor, às vezes, não assume a postura de pesquisador; o estudante é visto como acessório, desprezando-se a sua opinião acerca do conteúdo ministrado, entre outros. Neste sentido as autoras Castellar e Vilhena complementam:

[...] a maneira mais convencional de ensinar geografia – aula expositiva e livro didático -, descrevendo e explicando um fenômeno natural ou humano de forma descontextualizada e estática, (...) torna-se insuficiente para apreender a complexidade do espaço. Práticas de ensino desse tipo estão ultrapassadas em relação à qualidade da informação (e à quantidade) a que o estudante está

submetido neste início de século. (CASTELLAR e VILHENA 2010, p. 138)

Compreendemos que esse processo de ensinar Geografia, infelizmente, acaba sendo natural devido à sobrecarga de horas aulas que são ministradas pelo professor/a como também a falta de condições de infra-estrutura oferecida pela escola. Dessa maneira, é preocupante e de difícil ruptura este sistema preso ao cumprimento do planejamento e alimentado pelo sistema de notas e cobranças através da execução de atividades rápidas e sem reflexão. (CASTRIGIOVANNI, 2014)

Outra situação que preocupa nas aulas de Geografia é a divisão da Geografia física (natureza) da Geografia humana, quando são trabalhados alguns conceitos e conteúdos desta ciência. As temáticas afetas à constituição do espaço natural na geografia têm sido tratadas com centralidade na explicação dos fenômenos isoladamente – tanto do fenômeno por si só, excetuando-se a inter-relação entre os fenômenos físicos, quando forte separação que se dá entre o estudo do meio físico e sua dialética com os processos humanos, desconsiderando que “[...] a história dos homens é inseparável da história da natureza”. (MOREIRA, 2002).

Neste sentido, Vesentini (2002) lembra que o discurso geográfico clássico trazido em sala de aula tem um caráter descritivo e mnemônico, apresenta compartimentação em ramos estanques (física, humana, regional e geral), além de avançar sobre outras ciências para copiar-lhes certos ensinamentos. Este discurso é refletido nos livros didáticos que não têm como ponto de partida a realidade atual, o espaço geográfico que compreende a sociedade e a segunda natureza, ou natureza transformada pelas ações humanas, bem como, apresentam como uma estrutura tradicional que, normalmente, inicia pelo estudo universo, passando pelos princípios compartimentos do mundo natural (relevo, clima, hidrografia, etc.), até chegar à sociedade, cada um trabalhando de uma maneira separada, sem articulação, desprezando a ideia de totalidade e conjunção.

Nesta situação, kaercher (2004) destaca que muitas vezes o professor de Geografia reduz a Geografia humana a uma fala crítica e de denúncia, mostrando um mundo de contradições, sem a devida sustentação teórica para dar conta de uma argumentação eficaz. Cai-se, então, no discurso vazio e na reclamação dos estudantes que não entendem o que o professor está querendo dizer. Há também aqueles que trabalham com temáticas atuais como: “meio ambiente”,

“globalização”, não por convicção teórica e metodológica, mas, sim, porque são assuntos que “precisam” (estão na moda) ser discutidos na Geografia.

Destacando esses pontos levantados, a educação geográfica hoje se apresenta, na maioria das vezes, distante dos interesses dos estudantes, que não conseguem relacionar os conhecimentos abordados na escola com seu dia a dia, o que conseqüentemente não chama atenção para o ensino em sala de aula. Com isso, há um desinteresse geral em sala de aula, tanto dos estudantes quanto do professor que percebe pouco envolvimento com as atividades propostas. Esta é uma realidade que precisa ser problematizada para que possamos ter aulas de geografia mais interessantes e voltadas para o interesse dos estudantes.

Sobretudo, diante desta realidade, temos que considerar a maior velocidade de informações de nosso tempo, que é caracterizado pelas redes de comunicação e informação formada pela globalização, que influenciam os modos de convivência, os modos de comportamento dos estudantes e sua diversidade presente no espaço escolar. Precisamos dialogar, pontuar e relacionar os conhecimentos mais importantes que perfazem a interface da ciência geográfica, e ao mesmo tempo eles devem ser trabalhados numa perspectiva que possibilite ao estudante se sentir-se parte do meio.

Essas transformações ocasionadas pela globalização nos implicam repensar no processo educativo, em especial para aulas de Geografia, onde esse turbilhão de inovações, que influencia a escola, refere-se às novas tecnologias, à pluralidade de estudantes com diferentes características econômicas, familiares e sociais, como também, pessoas com deficiência, pressupõe uma nova forma de ensinar, pensar e agir diante dos fatos, dos comportamentos e da própria ação do estudante no espaço em que está inserido.

Neste contexto, Banhara (2008, p. 44) lembra que “as adaptações de algumas práticas docentes do professor de Geografia às novas gerações é obrigação”. O professor de Geografia, então, precisa acompanhar esse cenário e suas mudanças, criando novas formas de trabalhar, como também envolver os estudantes nesse processo de ensino de forma plural.

O professor de Geografia precisa priorizar em suas aulas, as informações geográficas voltadas para a realidade dos estudantes, possibilitando que seja desenvolvido o raciocínio geográfico articulado com os diferentes níveis de escala, como por exemplo: o professor pode trabalhar a produção de suínos do estado catarinense, e posteriormente,

mostrar para seu estudante que o destino dessa mercadoria é a china. Esse processo de diálogo e sistematização possibilita que professor crie condições para que o estudante consiga interpretar e entender esse cenário, e assim, construir o domínio do conceito envolvido e das habilidades referenciadas nesta área de conhecimento.

Para o ensino de Geografia importa fazer com que o espaço geográfico seja apreendido nas suas contradições. É necessário pensar a partir da vivência dos estudantes e das relações com ações em escala global dos conceitos essenciais da Geografia, pois é na formação inicial das crianças que são construídas as primeiras noções de espaço e, conseqüentemente, a leitura do lugar e a construção dos conceitos de paisagem, região e território.

Os conteúdos e os conceitos geográficos devem ser analisados e aprofundados nas aulas de Geografia com metodologias que façam os estudantes refletir e pensar o que estão estudando e não com a finalidade de apenas ocupar os estudantes e passar tempo em sala de aula. Kaercher (2004) chama atenção que as aulas de Geografia são denominadas “Catequeses”, onde os professores optam por metodologias onde falam de forma muito rápida e as conclusões são feitas baseadas no senso comum, estas estratégias de ensino reverberam na superficialização das aprendizagens, em virtude do caráter desmobilizador e conservador que assumem ao tolher os espaços de debates e posicionamentos dos estudantes.

É preciso ressignificar as práticas em sala de aula partindo não somente do professor, mas do conjunto professor-escola-estudante. Deste modo, os professores não podem, nem devem ser vistos somente como meros mediadores no processo educativo, mas sim, com uma ação para além da mediação, onde assumem o papel motivador do saber, instigando o estudante a buscar e a construir um olhar geográfico do mundo, a partir dos conceitos, procedimentos e atitudes pedagógicas.

Para romper com a prática tradicional da sala de aula, não adianta apenas a vontade do professor. É preciso que haja concepções teórico-metodológicas capazes de permitir o reconhecimento do saber do outro, a capacidade de ler o mundo da vida e reconhecer a sua dinamicidade, superando o que está posto como verdade absoluta. É preciso trabalhar com a possibilidade de encontrar formas de compreender o mundo, produzindo um conhecimento que é legítimo.

Castrogiovanni (2014, p. 113) destaca que “o conhecimento geográfico produzido na escola pode ser o explicitamento do diálogo entre a interioridade dos indivíduos e a exterioridade das condições do

espaço geográfico que os condiciona”. Esta afirmação revela que o professor precisa estar atento e ser sensível para os movimentos de transformação pelos quais os estudantes estão passando, e assim, localizar em suas aulas propostas de atividades diferenciadas, lúdicas e que possibilitem ao estudante pensar e refletir sobre os diferentes aspectos de sua realidade social, política, econômica, familiar e ambiental.

Considerando este contexto as autoras Silva e Mello (2007), acenam que neste processo de construção do conhecimento o professor precisa utilizar diferentes possibilidades metodológicas para viabilizar os caminhos da Geografia, como elementos cartográficos, jogos, uso da web, oficinas, em que atuam em favor para os estudantes na aproximação do seu cotidiano. O uso destes recursos nos mais variados contextos metodológicos pode contribuir para a aprendizagem geográfica do mundo nas suas diferentes escalas, instituída desde uma opção didático-pedagógica e, conseqüentemente, metodológica por parte do professor.

No entanto, a atividade docente também é carregada de sentidos que lhes são atribuídos externamente ao professor e a escola, a exemplo das políticas educacionais de planejamento e gestão educativa, no que concerne, inclusive, ao currículo. Deste modo as opções didáticas e metodológicas adotadas pelo educador no processo de ensino aprendizagem precisam estarem correlacionados com a dinâmica da escola e, sobretudo ligado as características físicas, afetivas, intelectuais e socioculturais do seus estudantes, e assim, possibilitando com que os estudantes olhem para o espaço geográfico de uma forma interpretativa, critica e, ao mesmo tempo, participativa. (CAVALCANTI, 2006).

Diante do que se vem sendo estudados sobre o ensino de Geografia entre as paredes da sala de aula, selecionamos algumas pesquisas de Mestrado e Doutorado que podem mostrar alguns avanços nesta área e como podem fornecer para os professores da educação básica diferentes possibilidades pedagógicas numa perspectiva inclusiva.

Essas pesquisas podem contribuir para que se possa rever as propostas pedagógicas, didáticas e métodos de ensino aprendizagem e, assim, tornando as aulas de Geografia dinâmicas, prazerosas e significativas.

A dissertação **“O Processo de elaboração de conceitos geográficos em alunos com deficiência visual”**, de Gabriela Alexandre Custódio, realizada na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

no ano de 2013, orientada pela professora Ruth Emília Nogueira. A pesquisa foi desenvolvida na perspectiva de investigar a construção do conhecimento geográfico mediado semioticamente no processo de elaboração conceitual por estudantes com deficiência visual congênita em situação artificial de aprendizagem, isto é, em uma sala formada somente por estudantes com deficiência visual. Como alternativas pedagógicas de ensino aprendizagem a pesquisadora utilizou mapas e maquetes adaptados para leitura tátil, a fim de mediar os conceitos geográficos. Os resultados obtidos na investigação confirmaram a importância do resgate das experiências e dos conhecimentos prévios dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, em especial no ensino de Geografia para deficientes visuais, que precisam das experiências concretas para compreender as informações e os conceitos de ordem abstrata.

Outra pesquisa com título **“Gráficos táteis para ensinar Geografia”** que foi feita por Leia de Andrade pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC no ano de 2014, sob a orientação da professora Ruth Emília Nogueira. Este estudo buscou aplicar e analisar uma metodologia para o ensino significativo de Geografia com base no processo de produção, leitura e interpretação de gráficos produzidos com dados da realidade vivenciada em uma sala de aula inclusiva. Esse estudo pautou-se nas contribuições de Vygotski sobre os processos de aprendizagem. Os resultados obtidos na investigação confirmaram que os gráficos dentro dos conteúdos geográficos podem ser utilizados como recurso didático no plano de ensino do professor. Além disso, verificou-se que a construção de gráficos artesanais pelos próprios estudantes é uma estratégia facilitadora para a compreensão desse tipo de representação e eficaz para compreender os conceitos geográficos que fazem parte do cotidiano dos estudantes. Também apontaram que os gráficos táteis quando utilizados para ensino e aprendizagem de estudantes normovisuais e com deficiência visual, tornam-se um instrumento que pode ressaltar as potencialidades de aprender Geografia.

O estudo **“Representação gráfica e linguagem cartográfica tátil: Estudo de casos”**, realizada pela pesquisadora Silvia Elena Ventorini no ano de 2012, na Universidade Federal Paulista, sob a orientação da professora Maria Isabel Castreghini de Freitas foi elaborada com o objetivo de investigar como os estudantes cegos organizavam os objetos no espaço e que estratégias usavam para constituir suas representações. Para tal, utilizou com os estudantes

recursos que representaram locais de seu cotidiano por meio de desenhos, maquetes e narrativas. Este trabalho se apoiou nos estudiosos da área da Psicologia que investigam os desenvolvimentos motor e cognitivo de crianças cegas e a relação destes com o espaço. Nestas leituras constatamos a importância das relações sociais nos referidos desenvolvimentos, por isso optamos por analisar os dados na perspectiva histórico-cultural. As análises dos resultados indicaram que os estudantes cegos, participantes da pesquisa, exploram os objetos no espaço tendo como base o eixo de simetria do próprio corpo e, por isso, suas representações são elaboradas nas perspectivas vertical, horizontal e oblíqua. Além disso, indicam que os estudantes cegos usam a distância funcional para medir o espaçamento entre um objeto e outro no espaço, assim como, para estabelecer as formas e tamanhos de objetos menores, como carteiras, mesas etc.

Nesta parte de nossa pesquisa buscamos trazer a discussão teórica acerca dos acontecimentos e desafios enfrentados pelos educadores de Geografia no ambiente de sala de aula. Traçamos as possibilidades metodológicas e geográficas para dar conta de um ensino e aprendizagem coerente e significativo para os estudantes. Certamente, o ensino e a geografia não pode trilhar sobre um caminho de vazio metodológico, principalmente nesta fase da contemporaneidade que se apresenta a sociedade e, conseqüentemente nas instituições escolares com sujeitos com as mais distintas caminhadas e racionalidades com contexto sociais, econômicos, políticos e familiar que transformam a escola em uma miríade inimaginável de história e conhecimentos.

Daremos continuidade nesta linha de discussão na próxima parte deste capítulo o entendimento de como se dá a formação e a construção dos conceitos científicos pela criança a partir do contato com sua cultura e com a escola. Para compreender esse processo nos apoiamos nas contribuições de Vygotsky, que é referência no campo desta temática.

1.3 A formação de conceitos numa perspectiva Vygotskyana

Pretendemos nesta parte discutir como acontece o processo de formação dos conceitos científicos pelos estudantes a partir do momento que entram em contato com a escola, que se caracteriza como espaço formal de convivência e aprendizagem. Nesse processo consideramos enriquecedor abordar os pressupostos da concepção socioconstrutivista

da educação, com base na teoria Histórico-Cultural de Vygotsky⁹, em que considera fundamental análise das condições concretas para o desenvolvimento cognitivo e social do estudante.

De acordo com a perspectiva socioconstrutivista, o desenvolvimento¹⁰ humano está ligado a processos de mudanças e de transformações que ocorrem ao longo da vida do estudante e em cada uma das múltiplas dimensões de seu funcionamento psicológico. Como tal, o desenvolvimento é percebido de forma entrelaçada às práticas culturais e educativas, incluindo, então, o processo de aprendizagem. O desenvolvimento e aprendizagem dizem respeito às experiências do estudante a partir das interações que acontecem no mundo. Segundo Cavalcanti essa concepção pode ser definida:

É sócio porque compreende a situação de ensino-aprendizagem como uma atividade conjunta, compartilhada, do professor e dos estudantes, como uma relação social entre professor e estudantes ante o saber escolar. É construtivista porque o estudante constrói, elabora seus conhecimentos, seus métodos de estudo, sua afetividade, com a ajuda da cultura socialmente elaborada, com a ajuda do professor. (CAVALCANTI, 2006, p. 139)

De acordo com a autora, o estudante é o sujeito ativo de seu processo de aprendizagem¹¹, efetivo (construtivo), além do que, tem

⁹ Essa nomenclatura segue a partir das traduções diretas do russo para português, a partir do contato com os trabalhos de LOPES, Jader Janer Moreira. (2015)

¹⁰ A teoria, desenvolvida por Vygotsky (2001a), defende que o desenvolvimento humano se dá na relação sujeito ↔ natureza, mas com a emergência da consciência, um fenômeno que caracteriza o humano e que é social e cultural. Ao fazer parte da natureza, o sujeito age sobre ela e a transforma em objeto da sua ação – é ao mesmo tempo autor e protagonista da sua história e também a de outro.

¹¹ Segundo Vygotsky (2001a), o aprendizado se dá na forma de processos que incluem: aquele que aprende, aquele que ensina e, mais, a relação entre essas pessoas. O processo desencadeado num determinado meio cultural – aprendizagem - vai despertar os processos de desenvolvimento internos no indivíduo. Assim, o desenvolvimento não ocorre na falta de situações que propiciem um aprendizado.

uma história de vida social a ser levada em conta no processo educativo. Nesta relação, Vygotsky esclarece que a aprendizagem é um elemento mediador nos processos de desenvolvimento intelectual do estudante. E argumenta que este desenvolvimento se dá por processos em que a cultura é internalizada, num movimento que se dá de fora para dentro, ou seja, parte do plano das interações sociais – plano interspíquico, passando para um plano psicológico individual - intrapsíquico.

Na perspectiva Vygotskyana, Custódio (2013) ressalta que as intervenções deliberadas pelo professor são muito importantes no desencadeamento de processos que poderão determinar o desenvolvimento intelectual dos seus estudantes, a partir da aprendizagem dos conteúdos escolares, ou, mais especificamente, dos conceitos científicos.

Nesta perspectiva, Rego (2009b) aponta que a partir das ideias de Vygotsky, as características tipicamente humanas e psicológicas resultam da interação do homem com o meio social/cultural em que ele vive. Ao mesmo tempo o ser humano transforma seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo.

Oliveira (2004) lembra que as contribuições de Vygotsky advindas de seus estudos sobre a teoria histórico-cultural revelam que na relação entre o conhecimento e a aprendizagem os processos psicológicos superiores do ser humano surgem e vão sendo construídos ao longo de toda a vida do sujeito, tais como: percepção, atenção, memória, sensação, recordação, pensamento, como também, a capacidade de planejamento, que se desenvolvem através dos mecanismos de trocas culturais, nas relações mediadas por signos e instrumentos¹².

Deste modo, esses conceitos são importantes para o entendimento da aprendizagem humana e, conseqüentemente, muito contribuem para a educação, enriquecendo as práticas pedagógicas. Um dos conceitos centrais da teoria Histórico-Cultural de Vygotsky é o conceito de mediação. Ele substitui a ideia do simples estímulo-resposta como

¹² Rego (2002) explica que o instrumento é utilizado pelo homem para transformar a natureza, possibilitando sua intervenção e provocando mudanças no seu contexto. Os signos são usados como meios auxiliares na solução de problemas de ordem psicológicas, ampliando a capacidade de atenção e memória.

proposta de aprendizagem pela ideia de um ato mais complexo: o ato mediado. (VYGOTSKY, 2003).

A mediação seria um processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, ou seja, a relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. A mediação, caracterizada como a relação de homem com o mundo e com outros homens, “[...] é de fundamental importância justamente porque é através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem.” Para Vygotsky há dois elementos básicos responsáveis por essa mediação: “o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo do sujeito.” (REGO, 2002b, p. 50).

Sforni e Galuch (2006) pontuam que os elementos de mediação na relação entre o homem e o mundo são convertidos por meio de instrumentos físicos e simbólicos, signos e todos os elementos construídos no ambiente humano. Esse processo de mediação acontece na escola por meio dos conhecimentos que são explorados em sala de aula pelo professor em paralelo com o que está sendo vivenciado pelo sujeito cotidianamente.

Sob a ótica da educação, a escola, neste processo, assume o papel de promover o desenvolvimento cognitivo do sujeito. Rego (2009b) lembra que o desenvolvimento pleno do ser humano depende do aprendizado que realiza numa determinada cultura, a partir da interação com outros indivíduos. Portanto, é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento do estudante, como também pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual o indivíduo penetra na vida cognitiva daqueles que o cercam.

Para explicar como a aprendizagem e o processo de construção do conhecimento podem influenciar o desenvolvimento mental do sujeito, Vygotsky elaborou em seus estudos dois conceitos: Zona de “Desenvolvimento Real ou efetivo” que está ligada às conquistas já efetivadas, e a Zona “Desenvolvimento Potencial ou Proximal”, que está relacionada às capacidades em vias de serem construídas. (REGO, 2002b)

O conceito de “Zona de Desenvolvimento Real ou Efetivo” (ZDR) está ligado com aquilo que o estudante já sabe e domina, pois consegue realizar as tarefas diárias sem o auxílio de alguém mais experiente, como: pai, mãe, irmão, criança mais velha, etc. Na perspectiva Vigotskyana, Rego (2009), esclarece que essas tarefas acontecem de forma independente de nível de desenvolvimento real.

Para Rego, o nível de desenvolvimento real do estudante caracteriza o desenvolvimento de forma retrospectiva, ou seja, refere-se a etapas já alcançadas já conquistadas pelo estudante.

Já o conceito de “Zona de Desenvolvimento Potencial ou Proximal” (ZDP) é definido por Vygotsky:

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p.97)

Conforme as postulações trazidas por Vygotsky, o conceito da Zona Desenvolvimento Proximal, pode ser entendido como a capacidade de realizar tarefas de forma independente nas quais o desenvolvimento está sempre em transformação, do real para o potencial, e assim por diante. Assim, é possível compreender que a aprendizagem precede ao desenvolvimento, ou seja, o processo ocorre de forma contínua e não linear, o aprendizado é considerado a força motriz para o desenvolvimento na relação dialética entre a ZDR-ZDP. (VYGOTSKY, 2003).

Portanto, o processo de ensino e aprendizagem na escola deve ser construído, então, tomando como ponto de partida o nível de desenvolvimento real do estudante, num dado momento e com sua relação a um determinado conteúdo a ser desenvolvido e, como ponto de chegada, os objetivos estabelecidos pela escola, supostamente adequados à faixa etária e ao nível de conhecimentos e habilidades de cada grupo de estudantes. O percurso a ser seguido nesse processo estará demarcado pelas possibilidades das crianças, isto é, pelo seu nível de desenvolvimento potencial (VYGOTSKY, 2003).

Neste processo, Rego (2002b, p. 79), a partir das traduções de Vygotsky, aponta o uso dos jogos e brincadeiras como alternativas que proporcionam ambientes desafiadores, capazes de “estimular o intelecto” proporcionando a conquista de estágios mais elevados de raciocínio. Isto quer dizer que o pensamento conceitual é uma conquista que depende não somente do esforço individual, mas principalmente do contexto em que o indivíduo se insere, que define, aliás, seu ‘ponto de chegada’.

Na perspectiva Vygotskyana, Cavalcanti (2006), destaca que atividade docente com a ZDP estabelece uma relação direta com o entendimento do caráter social do desenvolvimento humano e das situações de ensino e aprendizagem, levando-se às mediações histórico-culturais possíveis neste contexto. Nesta relação, para Vygotsky (2003), o estudante é capaz de fazer mais com a interferência de outra pessoa (professor) do que faria sozinho; sendo assim, o trabalho escolar deve estar voltado especialmente para esta “zona” em que se encontram as capacidades e habilidades potenciais do sujeito. Para tal, o conceito de ZDP é um importante aliado para resolver as questões presentes no ambiente escolar, principalmente sobre a relação entre a forma como os assuntos são abordados e o momento de desenvolvimento do estudante.

Para Vygotsky (2003), o uso da mediação para impulsionar a ZDP é o aspecto primordial da educação escolar, pois implica na transformação de um processo interpessoal (social) num processo intrapessoal (individual); como também, nos estágios de internalização do conhecimento – reconstrução interna, intersubjetiva, de uma operação externa com objetos em interação; e no papel da mediação dos mais experientes, que podem ser o professor ou os colegas de classe. Compreender o conceito de internalização é importante no contexto escolar, porque ele está relacionado com formas culturais e conteúdos que precisam ser apreendidos pelos sujeitos.

Vygotsky (1998, p.110) deixa claro que “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta do desenvolvimento”. Com isso, entende-se que nesse processo quando o professor reconhece o estágio do seu estudante e oferece situações de aprendizagem desafiadoras o estudante as vence, pouco a pouco, provocando o desenvolvimento mental, movimentando o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores do sujeito.

O processo da constituição do pensamento coincide com a formação dos conceitos, os quais, conforme Vygotsky (2001a) envolve uma série de funções como: atenção arbitrária, memória lógica, abstração, comparação, generalização e discriminação, entre outras. De acordo com o mesmo autor, todas essas funções são indispensáveis para compreender o processo de aprendizagem no contexto de sala de aula, que está diretamente relacionado à formação de conceitos responsáveis pela elaboração dos conhecimentos, além dos significados ligados às práticas imediatas do sujeito.

Nesta concepção Vygotsky (2003) enfatiza que a formação dos conceitos faz parte de um processo crescente, contínuo, criativo e se

orienta para a resolução dos problemas. Nesse sentido, o desenvolvimento dos processos que resultam na formação dos conceitos começa na infância da criança, subseqüente as funções intelectuais básicas se desenvolvem e, depois se concretizam na puberdade. É relevante, pois, para a reflexão sobre ensino, considerar que os conceitos começam a ser formados desde cedo, mas só aos 11,12 anos de idade a criança consegue realizar abstrações, que vão além dos significados ligados a suas práticas imediatas. Mas para isso acontecer é preciso que o professor proporcione desafios e tarefas necessárias para estimular o intelecto da criança.

Os estudos realizados por Vygotsky revelaram que a formação dos conceitos se desenvolve a partir de três fases do pensamento. A primeira é denominada de “sincretismos”, ou seja, a criança apresenta seus primeiros sinais na formação dos conceitos, quando faz agrupamentos de alguns objetos distintos de uma maneira desorganizada e sem fundamentos. O autor afirma que “esse amontoado constitui-se em uma extensão difusa e não-direcionada do significado do signo (palavra artificial) a objetos que não possuem uma relação entre si, porém estão relacionados na percepção da criança”. (VYGOTSKY, 1998, p. 74)

Já, a segunda fase, é definida por “pensamento por complexos”, que inicia na infância, durante o período pré-escolar. Nesta etapa o pensamento já constitui certa coerência, porém, ainda está longe do pensamento conceitual que ocorre na idade adulta. Para Vygotsky (1998, p.76), “os objetos isolados associam-se na mente da criança não apenas devido às impressões subjetivas do sujeito, mas também devido às relações que de fato existem entre esses objetos”.

E a terceira fase, é cristalizada durante adolescência e denominada por pseudoconceito, considerada muito importante porque está entre a fase dos complexos e a formação do pensamento dos conceitos, que ocorre na idade adulta. Vygotsky (1998, p.85) lembra que “a fase do pseudoconceito é dual por natureza: um pensamento complexo já carrega a semente que fará germinar um conceito”.

Mas, para que a formação do conceito ocorra de fato, o uso da palavra como meio de comunicação da criança com o adulto é essencial, uma vez que a palavra produz forma ao pensamento e cria novas modalidades de atenção, memória e imaginação. Assim ela, é importante, tanto na fase dos complexos influenciando no desenvolvimento dos conceitos infantis, como também na fase dos pseudoconceito, durante a adolescência. Conforme Vygotsky (1998,

p.101), “um conceito se forma mediante uma operação intelectual em que todas as funções elementares participam de uma combinação específica dirigida pelo uso da palavra que conserva a sua função diretiva na formação dos conceitos verdadeiros”.

Rego (2009b) destaca que os conceitos são entendidos como um sistema de relações e generalização contidas nas palavras e determinados por um processo cultural. Entretanto, a construção dos conceitos está relacionada ao processo de desenvolvimento histórico e cultural do sujeito. Os atributos necessários e suficientes para definir o conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais.

Os conceitos se desenvolvem e se constroem na medida em que se desenvolvem os significados das palavras e em que expressam generalizações cada vez mais amplas. No entanto, a palavra é portadora dos conceitos, e assim possui uma história no processo de desenvolvimento mental da criança. Vygotsky (2001a), quando examina o processo da formação de conceitos em toda a sua complexidade, afirma que surge como um movimento do pensamento dentro da pirâmide dos conceitos, constantemente oscilando entre duas direções, do particular para o geral e vice-versa.

Sendo assim, o estudante ao se apropriar do conceito, com base em uma aprendizagem significativa¹³, reconhece a palavra e os símbolos

¹³ Para este entendimento recorreremos a Teoria de Ausubel (1982), na qual coloca que a aprendizagem significativa é um processo de modificação do conhecimento, em vez do comportamento em um sentido externo e observável, e reconhecer a importância que os processos mentais têm nesse desenvolvimento. As idéias de Ausubel também se caracterizam por basearem-se em uma reflexão específica sobre a aprendizagem escolar e o ensino, em vez de tentar somente generalizar e transferir à aprendizagem escolar conceitos ou princípios explicativos extraídos de outras situações ou contextos de aprendizagem. Para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o estudante precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrária e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio.

e compreende o fenômeno. No entanto, esse processo significa que houve um nível de formulação e que o estudante assimilou o conceito. Neste ínterim, Castellar e Vilhena (2010) destacam que não basta apenas arrolar os conceitos e tratá-los como fatos. É preciso articular os conceitos uns em relação aos outros, hierarquizando-os, relacionando-os e situando-os, como se fossem uma organização de um mapa mental.

Vygotsky (1998) destaca que os conceitos cotidianos referem-se àqueles conceitos construídos a partir da observação, manipulação e vivência direta da criança. De acordo com a definição do autor, os conceitos cotidianos possuem uma história longa, pois seu desenvolvimento acontece antes da criança ingressar no espaço escolar, ou seja, em seu espaço de convivência a partir das relações e inter-relações com seus familiares e pessoas que fazem parte de sua formação. No entanto, o contato com o universo escolar proporciona e possibilita a criança o aprendizado e o desenvolvimento de novos conceitos presentes nas diferentes áreas do conhecimento.

Pletsch (2014) destaca que os conceitos cotidianos se constituem nas experiências diárias e nas relações com os outros. Nas aprendizagens cotidianas, os objetos são vivenciados sem preocupação com sua apreensão, ou seja, são “generalizações de coisas” - objetos concretos, (p.226). Para tal, no processo de formação dos conceitos, os conceitos cotidianos apontam o desenvolvimento real do sujeito e os conceitos científicos direcionam para a zona de desenvolvimento proximal, logo então, se relacionam e se influenciam constantemente e, a partir das devidas mediações, promovem o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento mental do sujeito.

Os conceitos científicos estão relacionados aos eventos não diretamente acessíveis à observação ou ação imediata da criança, ou seja, são os conhecimentos sistematizados, adquiridos nas interações escolarizadas. Esses conceitos correspondem ao contexto da ciência e por suas leis objetivas. A apropriação destes conceitos pelo sujeito acontece na escola, onde tem início com a explicação pelo professor, mostrando o essencial e necessário de cada conceito. Logo, então, o sujeito, primeiramente, se apoia nos conhecimentos imediatos dos objetos e fenômenos e em experiências anteriores tornando possível assimilação do conceito em questão. (VYGOTSKY, 2003).

Em relação à aprendizagem, destaca Cavalcanti (2010) que no ensino de Geografia os conhecimentos científicos devem ser confrontados com a cultura geográfica do estudante, com a Geografia cotidiana, para que esse encontro possa configurar em um processo de

significação e ampliação da cultura do estudante. A união dos saberes trazidos pelos estudantes com a Geografia apreendida no ambiente escolar é a via para uma aprendizagem construída na relação, no contato, na troca de experiências entre os educadores e os estudantes em referência dialógica e ativa, em que os conhecimentos são construídos reciprocamente.

Neste contexto, Vygotsky (1998), enfatiza que a formulação de um conceito não é ensinada por meio de um treinamento mecânico, nem tampouco pode ser meramente transmitida pelo docente ao estudante, pois “o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero” (p.56). O processo de formulação de um conceito deve ser concebido no ambiente escolar como aberto e inacabado, que não seja assimilado, pronto, mas com significativas influências no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, e que os conhecimentos cotidianos sejam aproveitados nos processos de organização e ressignificação dos conhecimentos.

Portanto, evidenciamos nesta parte do capítulo como acontece a formação do conceito científico pela criança a partir das contribuições da Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky. Deste modo, entendemos que a formação do conceito científico se dá a partir de um processo de ensino aprendizagem onde envolve uma atitude mediada pelo professor em relação ao objeto. Neste processo, Vygotsky enfatiza que os conceitos científicos não são assimilados em sua forma já pronta, mas sim por um processo de desenvolvimento relacionado à capacidade geral de formar conceitos, existente no sujeito.

No entanto, consideramos valiosa a contribuição de Vygotsky quanto ao processo de formação dos conceitos científicos, no qual nos direciona a importância do uso de jogos e brincadeiras como um veículo para desenvolvimento social, emocional e intelectual dos estudantes. Sobretudo, uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental, como também, são recursos que podem ser utilizados no processo da mediação para a elaboração de conceitos.

É nesta direção que enfatizamos a importância da Oficina Pedagógica “**Trilha Geográfica**”, como uma fonte de ensino aprendizagem em que proporciona novas formas de construção de conhecimento, conforme Vygotsky (2003, p.115) “superando os conceitos meramente espontâneos ou elementares geralmente baseados em atividades motoras e chegando a conceitos científicos ou superiores”, que se consistem na interação social e escolar.

II - REMEXENDO O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Pensar em inclusão significa uma verdadeira revolução educacional e envolve o descortinar de uma escola eficiente, diferente, aberta, comunitária, solidária e democrática onde a multiplicidade levamos a ultrapassar o limite da integração e alcançar a inclusão.

Stobaus e Mosquera, 2004.

O presente capítulo divide-se, a grosso modo, em dois momentos. Num primeiro momento, faremos uma breve caracterização de cunho conceitual e formal à respeito do paradigma da inclusão, ancorado na perspectiva de análise à sua interface, a exclusão e a integração como processo de relação ao longo da história. Num segundo momento, procuramos discutir e destacar as principais referências e relação aos dispositivos legais que a embasam no âmbito das políticas de Educação Inclusiva no Brasil, chamando atenção para a questão da universalização de acesso e direito a todas as pessoas com deficiência na escola, respaldado na constituição e política educacional brasileira.

2.1 Entrecruzamento de olhares na perspectiva da Inclusão

A história humana nos revela que, desde antiguidade, as pessoas com alterações e anormalidade de origem genética, logo que nasciam eram abandonadas, exterminadas, recusadas ou ignoradas por suas famílias, condenadas pelos antigos povos, devido a sua incapacidade, assim, eram excluídas do convívio social e de todas as prerrogativas subjacentes, tais como matrimônios, possuir e herdar bens. (MARTINS, 2004a).

O paradigma da inclusão no contexto atual, expressa as lutas travadas para que pessoas com deficiência sejam consideradas participantes ativos na sociedade. Seu surgimento formal pode ser situado na década de 1960 com a disseminação do princípio da normalização, entendida como a possibilidade que deve ser dada a essas

pessoas de vivenciar experiências das mais próximas possíveis das que fazem parte do cotidiano normal da vida humana. (GUHUR,2003).

O ideário de normalização atravessou por diferentes concepções e práticas na evolução histórica da Educação Especial. Proposto inicialmente na Escandinávia e Dinamarca em 1959, e Suécia em 1969, pressupostos filosóficos e políticos que tornaram diretrizes básicas para outros países na orientação de lutas de diversas categorias sociais em diferentes aspectos e etapas da vida.

O período da exclusão e segregação compreendido por Jiménez (1997) retrata a fase que os sujeitos com deficiência eram tratados de forma desumana, rejeitados e perseguidos pelos diferentes povos até década de 80. Conforme afirma Misés sobre esse período:

“Nós matamos os cães danados e touros ferozes, degolamos ovelhas doentes, asfixiamos recém-nascidos mal constituídos; mesmo as crianças se forem débeis ou anormais, nós as afogamos, não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs aquelas que podem corrompê-las”. (MISÉS, 1977, p.14)

Os sujeitos com deficiência deveriam ser alijados do prestígio social por não terem nenhuma utilidade para sociedade. No limiar do século XIX o paradigma da exclusão social toma outro rumo sobre os territórios da América do Norte e dos países Escandinavos, onde então, inicia-se um processo de institucionalização especializada para pessoas com deficiência. Conforme Correa (1997) os espaços especializados nasceram a partir de uma política de separar e isolar os sujeitos com alguma deficiência do grupo principal e minoritário da sociedade, tentando evidenciar um empenho na resolução do problema. No entanto, esses locais de atendimento eram em conventos, asilos e hospitais psiquiátricos, que se constituíam em verdadeiros espaços de confinamento para essas pessoas que eram desprovidas e mantidas à margem do convívio social.

Com abertura das escolas especiais, o campo dos estudos frente aos diferentes tipos de deficiência ganha prioridades por muitos pesquisadores e estudiosos da área, que se dedicaram a investigação das especificidades e necessidades biológicas e patológicas da deficiência, bem como, a realização de programas, métodos e diversificação de

serviços voltados para diferentes tipos de deficiências. (STOBAUS e MOSQUERA, 2004).

Nos anos 70, surge a ideia de integração das pessoas com deficiência inserida na estrutura e fluxo comum do sistema de ensino regular, não havendo alterações na organização escolar e curricular. Todavia, os serviços de apoio pedagógicos precisam ser providenciados, desde ambientes de sala de recursos ou atendimento parcial em classes e/ou escolas especiais.

Conforme Jiménez (1997) a ideia de integração teve como princípio norteador a normalização, que previa a inserção dos estudantes com deficiência em sala de aula comum, para que o processo de ensino aprendizagem fosse realizado em um ambiente não restritivo e tão normalizado quanto possível.

Martins (2003a) enfatiza que o conceito de normalização é carregado por controvérsias. A palavra deriva do normal, adquirindo coloquialmente significados que podem condicionar interpretações equivocadas. No entanto, a autora frisa claramente que normalizar corresponde à concepção de ajustamento às normas ou tornar normal a pessoa com deficiência, ao passo que seu sentido integrador significa oportunizar direitos e condições de vida tão semelhantes às de todos os cidadãos.

De certa forma, o movimento do processo de integração foi um marco significativo, no sentido de aproximar o estudante com deficiência ao meio escolar; possibilitando vivenciar diferentes experiências sociais, novos comportamentos, contatos, linguagens, atitudes e valores que são desenvolvidos e acontecem na escola. Este processo de integração foi à base para se pensar e discutir a ideia de inclusão do sujeito com deficiência e sua inserção na sociedade.

Nesse sentido, Glat (1997) pontua que a inclusão não deve ser vista, simplesmente, como um problema de políticas educacionais ou de modificação pedagógica e curricular, é, antes de tudo, um processo subjetivo e inter-relacional. Entende-se que a inclusão na concepção do autor envolve todo um trabalho humanizado onde sejam celebradas as trocas de relações, um trabalho em equipe que acredita nas potencialidades dos sujeitos com deficiência. Além disso, é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações.

A Educação Inclusiva é pensada no contexto na qual o sujeito com deficiência vive, ou seja, a escola como uma instituição de

transformação do conhecimento aliada à sociedade deve se adequar às necessidades dos sujeitos com deficiência como prepará-los para viver como pessoas participativas no meio social, político e ambiental. (SASSAKI, 1997)

No entanto, é na década de 1990 que os pressupostos da Educação Inclusiva começaram a ser amplamente divulgados no cenário internacional, alavancados pelo Sistema ONU como modelo educacional mais adequado para erradicar a pobreza dos grupos sociais mais vulneráveis, dentre estes as pessoas com deficiência. A disseminação das ideias das políticas de Educação Inclusiva se deu no cenário político internacional, sustentado pelas demandas da reorganização internacional do trabalho que preconiza a formação menos básica e, a partir do entrelaçamento de alguns outros fatos, como: a experiência prévia dos países que implementaram as políticas de Educação Inclusiva; os movimentos da sociedade civil de luta pelos direitos da pessoa com deficiência e os de luta pela universalização do ensino básico; e com a assinatura, por parte dos países membros da ONU, de acordos internacionais. Mas foi um discurso da democratização e da inclusão social, amparando por uma discussão internacional e principalmente pela divulgação dos documentos internacionais, que a ideia de Educação Inclusiva foi se instituindo. (LAPLANE, MENDES; e KASSAR, 2006).

Entre os acordos internacionais que compõem a base primordial dos fundamentos adotados para consolidação das Políticas de Educação Inclusiva, podemos destacar: a “Conferência Mundial sobre Educação”, realizada de 5 a 9 de março de 1990, organizada pela UNESCO, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, onde aprovou a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, por representantes de mais de cem países e Organizações Não Governamentais (ONG’s).

O documento elaborado pela “Conferência Mundial sobre Educação” teve como objetivo em discutir e assegurar o direito de acesso à Educação para todas as crianças, jovens e adultos; erradicar o analfabetismo; como também, satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem como “[...] leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas, e quanto os conteúdos básicos da aprendizagem os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes” (UNESCO, 1990, p.03).

Outro evento que desenhou em favor da Política de Educação Inclusiva foi a “Declaração de Salamanca”, organizada pelo Governo da Espanha em colaboração com a UNESCO entre os dias 7 a 10 de Junho

de 1994, na Espanha. O seu objetivo consistiu em estabelecer uma política e orientar os governos, organizações internacionais, organizações de apoio nacionais, organizações não governamentais e outros organismos, através da implementação da Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais.

A Declaração de Salamanca (1994) foi um documento significativo e de grande importância, que preconizou o direito de todos os sujeitos serem educados no sistema de ensino regular. O documento propõe que as escolas preocupem-se em promover a aprendizagem de todos os estudantes, inclusive daquelas pessoas com deficiência mais grave. E assim, consistindo em o documento norteador para a formalização e organização das políticas e diretrizes educacionais dos muitos países.

Em consonância com a Política da Educação Inclusiva, entre os dias 26 a 28 de abril de 2000, em Dakar no Senegal, foi realizado o “Fórum Consultivo Internacional: Educação para Todos de Dakar”, que foi organizado pelos representantes da Cúpula Mundial da Educação para Todos. O referido encontro teve como propósito de discutir sobre os objetivos e metas traçadas no documento da Educação para Todos de 1990 entre os países envolvidos.

No bojo do “Fórum Consultivo Internacional: Educação para Todos de Dakar”, ficou firmado e estabelecido entre os entes federativos envolvidos no evento, o compromisso em assegurar o acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade para todas as crianças, jovens, adultos até o ano de 2015, em parceria com as cooperações de agências e instituições regionais e internacionais. Sobretudo, alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015.

Outro evento que delineou as Políticas de Educação Inclusiva foi a “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra Pessoas Portadoras de Deficiência”, que ocorreu no dia 28 de Maio de 1999, na Guatemala. A Convenção teve por objetivo em discutir prevenção e eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.

O documento da Convenção da Guatemala de 1999, em seu texto define que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão

que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais.

Além destes eventos, aconteceu a “Convenção sobre direitos da Pessoa com Deficiência”, realizada no mês de Março de 2007, em Nova York - EUA, aprovada pela Organização das Nações Unidas. O objetivo dessa convenção foi o de promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para pessoas com deficiência, como também promover o respeito pela sua dignidade inerente.

O excerto documento elaborado pela “Convenção sobre Direitos da Pessoa com Deficiência”, desenha em seu texto que, a pessoa com deficiência poder gozar plenamente de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, como também é vital que haja acessibilidade aos meios físico, social, econômico, cultural, à saúde, à educação, ao trabalho, à informação e comunicação. Para tanto, destaca no Artigo 2 definições quanto à “comunicação” (nela incluída a “língua”), “discriminação por motivo de deficiência”, “adaptação razoável” e “desenho universal”. (LOPES, 2007b, p. 314)

O referido documento, pontua ainda a garantia de um ambiente propício para a realização plena dos direitos das pessoas com deficiência, como também, fundamenta-se nos princípios da igualdade de oportunidades e da não-discriminação, dos quais decorrem os demais princípios de respeito à dignidade humana e independência, às diferenças, capacidades e identidades. (GUGEL, 2006)

Notadamente, os movimentos internacionais com iniciativa da ONU desenharam a história da Política de Educação Inclusiva, pela luta e garantia do direito e acesso a uma Educação básica a todos os sujeitos com suas distintas características físicas, econômicas, social, familiar e com deficiência. Nesta relação Souza (2013) pontua que os documentos internacionais relativos aos direitos humanos, ganharam força e foram difundindo estratégias para viabilizar o direito as pessoas com deficiência a uma vida mais autônoma e ao acesso ao espaço regular de ensino básico. Contudo, os referendados documentos serviram de base para elaboração, organização e implementação das Políticas de Educação Inclusiva dos países federativos do mundo, sobretudo, foi incorporada como emenda constitucional em nosso país, e assim, consecutivamente tornando lei.

2.2 Questão da Inclusão no Brasil

O propósito de inclusão da pessoa com deficiência nos diferentes segmentos da sociedade não é algo novo, mas ainda se constitui em tema de grande complexidade que precisa estar presente na pauta dos debates contemporâneos. Precisamos evoluir dos belos discursos para a implementação de políticas públicas que resultem na garantia dos direitos da pessoa com deficiência, mostrando-lhe que para além dos seus limites está a conseqüente possibilidade de superação.

As primeiras iniciativas brasileiras à organização de serviços para atendimento das pessoas com deficiência ocorreram com a criação do Instituto Imperial dos Meninos Cegos, em 1854 – atual Instituto Benjamim Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos, em 1856 – hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Nesta perspectiva Glat e Blanco (2007) destacam que neste período a deficiência era ligada ao modelo clínico, no qual o sujeito era submetido a exames médicos, psiquiátricos e psicológicos realizado pelos profissionais da área da saúde e por isso era necessário intervir para minimizá-la ou superá-la, e assim, não havendo expectativas destes sujeitos participarem nos ambientes acadêmicos e ingressarem no convívio social e cultural.

O modelo clínico-médico busca na pessoa as causas para seus problemas e tenta reabilitá-la para a vida em sociedade. Nessas instituições, privilegiavam-se atividades para a aprendizagem de comportamentos moldados para as “ações de vida diária” (alimentar-se, vestir-se, etc.), também eram ofertadas atividades em oficinas “protegidas” de trabalho e, para os que tinham condições, atividades pedagógicas de alfabetização. Tais ações oportunizadas nas instituições especializadas eram vistas como um grande avanço e como a única forma de reabilitação desses sujeitos, entretanto, limitavam suas interações e ações, uma vez que determinavam o que cada um poderia ou não fazer, onde cada um poderia ou não chegar.

Em 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), atual Secretaria de Educação Especial (SEESP)¹⁴, a Educação Especial foi institucionalizada. Todavia, continuava

¹⁴ Em 2011, com a extinção da Secretaria de Educação Especial (SEESP), os programas e políticas no campo da Educação Especial foram incorporados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI)

caracterizando-se majoritariamente como um sistema de ensino segregado, com profissionais e serviços específicos. (PLETSCH 2014).

De certa forma o conceito de integração/inclusão chega ao Brasil, conforme lembra Miranda (2003) na década de 1970, e opondo-se aos modelos de segregação e defendendo a ideia de possibilitar, às pessoas que apresentavam deficiência, condições de vida o mais normal possível, assemelhando com a de todas as pessoas consideradas normais. Assim, as propostas de definição das políticas públicas da década de 1980 foram norteadas pelos princípios da normalização e da integração.

Conforme já vimos anteriormente os eventos internacionais como “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, promovido em Jomtien, em 1990, a “Declaração de Salamanca”, o “Encontro de Dakar” e a “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, foram significativos na organização, elaboração e implementação das políticas e diretrizes educacional brasileira. Em especial, é importante referendar neste cenário que a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais”, realizada em Salamanca na Espanha em 1994, foi um encontro com intuito de analisar as mudanças fundamentais nas políticas necessárias para fortalecer o enfoque da educação para Todas as pessoas, inclusive sujeitos com deficiência, e assim, tornando um documento balizador de “princípios, políticas e práticas” no campo educacional da deficiência para os países. (UNESCO, 2011b).

Esses e outros eventos similares tiveram repercussão no Brasil, influenciando o surgimento de um novo paradigma educacional. Entre os marcos nacionais, destacam-se a Constituição Federal de 1988; a LDB 9394/96; o Plano Nacional de Educação para Todos de 2001; a Resolução CNE/CEB n. 2/2001, que institui diretrizes nacionais para a educação básica; o documento do Ministério Público Federal “O acesso de estudantes com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”, editado em 2004 pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Em Santa Catarina, a Política de Educação Inclusiva teve seu marco inicial no campo da Educação Especial, no ano de 1954, efetivada pelo professor João Barroso Júnior, técnico de Educação do Ministério de Educação e Cultura. No entanto, oficialmente em 1957 em que se inicia o atendimento ao público na área da educação especial, com o funcionamento de uma classe especial para crianças deficientes,

no Grupo Escolar Dias Velho, posteriormente denominado Grupo Escolar Barreiros Filho, localizado em Florianópolis/SC. Neste espaço especializado o atendimento à pessoa com deficiência, assumia um caráter assistencial e terapêutico, baseado na vertente do modelo clínico-médico, pois se entendia que essa clientela necessitava de um tratamento clínico, ao invés de Educação. (SANTA CATARINA, 2006).

Por outro lado, as ações com vistas à integração escolar de pessoas com deficiência foram intensificadas a partir de 1987, com a reformulação do sistema estadual de ensino e com a deflagração da matrícula compulsória, estabelecida no plano de matrícula escolar 1988-1997. Posteriormente, foi elaborada e aprovada, em 1998, a Proposta Curricular de Santa Catarina com bases em pressupostos histórico-culturais (SANTA CATARINA, 2006). Outros documentos orientam a educação inclusiva no estado, a exemplo da Política de Educação de Surdos no Estado de Santa Catarina (2004) e da Política de Educação Especial para o Estado de Santa Catarina, regulamentada pela Resolução 112/2006 do Conselho Estadual de Educação.

No Brasil, a integração das pessoas com deficiência nos sistemas educacionais regulares foi regulamentada com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹⁵ de 2008. O texto introdutório dessa Política destaca o movimento mundial pela inclusão como uma “ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação”. (BRASIL, 2008, p.56).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, desloca a ideia da limitação presente na pessoa para sua interação com o espaço social, definindo em seu documento da Constituição da República Federativa do Brasil no artigo 1º do decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009 que:

¹⁵ Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes. (BRASIL, 2008).

Pessoas com deficiências são aquelas que têm impedimento de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. (BRASIL, 2012, p.149)

No contexto da educação inclusiva é um direito incondicional que as pessoas com deficiência possam viver de forma independente e que tenham garantido as condições de acessibilidades nos espaços onde convivem socialmente para participar plenamente de todos os aspectos da vida. De acordo com o art. 24 da ONU, trata sobre o direito da pessoa com deficiência à educação, é fundamental “[...] efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...]” (ONU, 2006, p.76).

Neste mesmo período, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, da Justiça e a UNESCO lançam o “Pano Nacional de Educação em Direitos Humanos” de 2009, envolvendo o Brasil na Década da Educação em Direitos Humanos prevista no “Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos”. Para tal, o documento define ações para fomentar no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e para desenvolver ações afirmativas que possibilitem o processo de inclusão no ambiente escolar.

Neste prisma, Mazzota (2002) enfatiza que o documento elaborado apresenta disposições legais e normativas que celebra uma aceção democrática da educação escolar na premissa que não excluir nenhum sujeito devido sua condição social, como também, elucida claramente o papel da educação especial dentro de uma estrutura e proposta de ensino inclusivo para todos os indivíduos.

No campo da educação inclusiva na gestão do governo Lula foi e continua sendo realizado investimentos financeiros e políticas com intuito de promover a inclusão social e educacional, em especial, é importante destacar o “Programa Federal Educação Inclusiva: direito à Diversidade”, implementado em diferentes municípios do território brasileiro, com objetivo de desenvolver a política de “Educação Inclusiva” de pessoas com deficiência. (PLETSCH, 2014)

Com base nessa política, no ano de 2009 foi homologado o Parecer 13 (BRASIL, 2012) que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹⁶ no ensino regular na modalidade de Educação Especial em conformidade com o Decreto nº6.571 de setembro de 2008 que foi revogado pelo decreto 7.611 de novembro de 2011, o qual dispõe sobre apoio financeiro e técnico aos sistemas públicos de ensino à nível de Estados, do Distrito Federal e municípios que desenvolvem atendimento educacional especializados. (BRASIL, 2008).

É perceptível que o processo de inclusão no território brasileiro tem avançado por meio de políticas educacionais bem como tem levado muitas pessoas a estarem mais atentas às discussões com relação aos direitos dos cidadãos. Sobretudo é importante destacar neste contexto que a inclusão escolar no Brasil não aconteceu com a participação efetiva de familiares e das unidades escolares, não houve um movimento gradativo de tomadas de decisões conjuntas e adaptação de escolas e docentes na direção de um processo inclusivo. (NOGUEIRA, 2014).

Assim, a inclusão compreendida como processo planejado, gradativo deve ser compromisso de toda sociedade, compartilhando responsabilidades entre organizações governamentais e não-governamentais, voltadas à garantia da dignidade da pessoa humana como fundamento de uma sociedade livre, democrática e justa.

2.3 A Inclusão no contexto Educacional

A construção de uma verdadeira sociedade inclusiva passa também pelo cuidado de uma representação linguística, simbólica e

¹⁶ O atendimento educacional especializado nesses documentos é entendido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Art. 1º, §1º) conforme previsto na já citada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL,2008). Esse atendimento é realizado em salas multifuncionais na própria escola e desenvolve um serviço especializado de natureza pedagógica com auxílios de materiais específicos e equipamento tecnológicos, que apoiam e complementam o atendimento educacional realizado na classe regular de ensino.

nominativa para as pessoas com deficiência. Na linguagem se expressa, voluntariamente ou involuntariamente, o respeito ou a discriminação em relação às pessoas com deficiência. Antes de entrar numa discussão sobre o que é inclusão, nos preocupamos primeiramente descortinar alguns termos que gravita, circunscrevem e desenha esse público nos dispositivos legais, pesquisas defendidas por autores desta área, livros, revistas, jornais, programas de televisão e de rádio, apostilas, reuniões, palestras e aulas. Amiúde tais expressões como: Necessidades Especiais, Necessidades Educacionais Especiais, Excepcional, Deficiência e Pessoa Portadora de Deficiência, e assim, pretendemos tratar essas expressões de uma forma mais perfunctória.

Vale lembrar, todavia, que as denominações que carregam em seu bojo um conteúdo pejorativo, agressivo ou opressor, devem ser prontamente rechaçadas. É o caso, por exemplo, das expressões do tipo “aleijado, débil mental, retardado, pessoas com problemas”, entre outras. Também não se admitem as formas de tratamento que representem uma diminuição do valor individual ou social da pessoa, como nos termos “surdo-mudo, mudinho, ceguinho, aleijadinho, doidinho, etc.”. Essas designações devem ser imediatamente combatidas e abolidas.

As expressões “Necessidades Especiais” (NE) e “Necessidades Educacionais Especiais” (NEE) são duas denominações propostas e, geralmente, utilizadas como sinônimos pelos profissionais da educação, com o propósito de substituir várias outras atribuídas ao estudante. Conforme Carvalho (2000a), o termo Necessidades Especiais traduz as exigências experimentadas por qualquer indivíduo e que devem ser supridas pela sociedade. Além do que, autora complementa com muita clareza que este conceito está ligado as diferentes necessidades que este sujeito apresenta, seja ela sensorial, física, mental ou motora, no qual, exigem adaptações de toda ordem para lhe garantir o direito e o acesso.

Nesta relação, a expressão Necessidades Especiais aparece no Art. 59 da LDB 9394/96 em seu capítulo V, com referência aos estudantes da Educação Especial. A referida lei em seu Artigo 59 assegura:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas, para atender as suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão do ensino

fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os super dotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como os professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no mercado de 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, 1998).

Nessas circunstâncias, as adequações curriculares constituem-se em medidas ou conjuntos de medidas que buscam flexibilizar e adequar o currículo geral, tornando-o apropriado à especificidade dos estudantes com Necessidades Especiais. São intervenções educacionais necessárias que permitem ao estudante melhorar sua situação e relacionamento na escola, para que possam obter sucesso nos processos de aprendizagem. Além do que, a expressão tornou-se mais abrangente, aplicando-se, não só aos estudantes com deficiência, mas como para todos aqueles excluídos por diversas razões que levam a ter Necessidades Especiais, em várias esferas da vida, principalmente na escola.

Por outro lado, a expressão “Necessidades Educacionais Especiais”, defendida no Relatório Warnock¹⁷ de uma forma bastante esclarecedora:

¹⁷ Este é um relatório ou informe Warnock, assim, conhecido internacionalmente, é um documento publicado em 1978 por Mary Warnock, do departamento de Educação e Ciências, da Inglaterra. Trata de um relatório de uma investigação acerca da Educação Especial Inglesa, nos anos 70, introduzindo o conceito NEE – Necessidades Educativas Especiais para avaliar o atendimento as pessoas com deficiência, e assim, influenciando diferentes dispositivos legais pelo mundo, inclusive a LDB do Brasil.

O conceito de necessidades educacionais especiais, não como nomenclatura aplicada a uma determinada deficiência que se supõe que uma criança possa ter, mas em relação a tudo o que lhe diz respeito; tanto suas habilidades e quanto suas inabilidades – na verdade todos os fatores que imprimem uma direção no seu progresso educativo. (NORWICH, 1990, p.07).

Nas entrelinhas deste excerto, explicita uma mensagem crítica ao modelo de categorização dos estudantes em determinados grupos de deficiência, sobretudo, abandonando quaisquer procedimentos de classificação. O documento sugere que a expressão seja aplicada para traduzir todas as exigências dos estudantes para seu sucesso e progresso na escola. Em paralelo, outro dispositivo legal e norteador que acena o termo NEE é a Declaração de Salamanca (1994), referindo-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades educativas.

Outra terminologia que aparece nas leituras de muitos autores são as denominações “Excepcionais”, que tem suas raízes desde as décadas de 50, 60 e 70 para designar pessoas deficiência mental. Com o surgimento de estudos e práticas educacionais na área de altas habilidades ou talentos extraordinários nas décadas de 80 e 90, o termo Excepcional passou a referir-se a pessoas com inteligência lógica matemática abaixo da média (pessoas com deficiência mental) e a pessoas com inteligências múltiplas acima da média (pessoas superdotadas ou com altas habilidades e gênios).

Neste entendimento, a criança deficiente mental, física ou sensorial, passa a ser vista não apenas sob o prisma da falta, do déficit orgânico, mas com o advento do conceito de excepcional passa-se a contemplar a dimensão da diferença não como falta, mas como singularidade. A expressão excepcional se aplica a criança diferente, seja a deficiente ou a supereficiente. (CAMPOS, 2010).

Neste íterim, a terminologia também ganha sentido no Estatuto da Sociedade Pestalozzi¹⁸, de 1932, que seriam “aqueles classificados

¹⁸ É uma Associação Federal do Brasil, que foi organizada por profissionais da área da saúde no ano de 1992, que tem por finalidade propor, realizar e apoiar ações que visem a promoção da pessoa com deficiência, particularmente da

acima ou abaixo da norma de seu tempo, visto serem portadores de características mentais, físicas ou sociais que façam da sua educação um problema especial.” (DOMINGUES e CAMPOS, 2009, p 11).

E, para Helena Antipoff (2010), excepcionais são aquelas consideradas mentalmente deficientes, todas as pessoas físicas prejudicadas, as emocionalmente desajustadas, bem como as superdotadas, enfim, todos os que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade. A definição de excepcional adotada por Antipoff enfatiza os problemas de ajustamento ao meio sociocultural como determinantes de sua causa.

Em consonância com as expressões utilizadas para designar Pessoa com Deficiência, destacamos também o termo “Pessoa Portador de Deficiência”, no qual se tornou bastante popular no Brasil entre 1986 e 1996, pela sociedade civil e, sobretudo, pela Constituição Federal em diversos dispositivos legais.

Neste sentido, Carvalho (2000b, p. 42) define “Pessoa Portadora de Deficiência, aquela pessoa que carrega (porta, possui), uma deficiência”. Tal definição seria no entendimento do autor que a pessoa é portadora de algo, como também, carrega ou apresenta algo e não indica a inexistência, falta ou limitação. Neste sentido, ao tratar-se de pessoas que apresentam deficiência de qualquer natureza, refere-se a pessoas que apresentam algum tipo de limitação, seja de ordem mental, física ou sensorial, ou seja, pessoas que, no caso dos cegos, por exemplo, não possuem o sentido da visão e, por tal, estão acometidos da falta de um dos sentidos, restando imprópria a afirmação de que são “portadoras da falta da visão”.

Contudo, a expressão “Pessoas Portadoras de Deficiência”, aparece na Constituição Federal do Brasil de 1988, assim:

A expressão “portador” cai muito bem para coisas que a pessoa carrega e/ou pode deixar de lado, não para características físicas, sensoriais ou mentais do ser humano. Ainda, que a palavra “portador” traz um peso frequentemente associado a doenças, já que também é usada, e aí corretamente, para designar uma situação em que alguém, em determinado momento, está portando um vírus,

pessoa com deficiência mental e/ ou transtorno neuromotor, e de suas famílias, por meio de políticas inclusivas.

por exemplo. É simples: basta imaginar que jamais falaríamos pessoa portadora de olhos azuis. (FÁVERO et. al, 2004, p. 22).

O termo “Pessoa Portadora de Deficiência”, ainda que atribuindo maior enfoque à pessoa em detrimento da adjetivação, optou-se por termo que igualmente traz consigo a ideia de doença, haja vista que a palavra “portadora” é correntemente associada a enfermidades, cujas pessoas acometidas por tal doença. No entanto, o excerto citado quando designa o termo “portador” revela se adequado para expressar a ideia de objetos que a pessoa traga consigo e possa abandonar, porém afigura-se imprópria para designar características da pessoa, sejam físicas, mentais ou sensoriais.

Para tal, a ideia de relacionar o termo “portador” à deficiência parece padecer de adequação, razão pela qual a utilização de tal nomenclatura, ainda que constante em textos legais deva ceder espaço à designação mais apropriada. Neste ínterim, é relevante a contribuição apresentada por Fávero:

Junto com a contestação do termo “portador”, concluiu-se que o melhor seria o “com”: **pessoa com deficiência**. Quanto mais natural for o modo de se referir à deficiência, como qualquer outra característica da pessoa, mais legitimado é o texto. E também não é preciso falar ou escrever sempre da mesma forma. Para facilitar e não pensar que é necessário usar sempre o mesmo termo – “pessoa com deficiência” -, sugerimos como variações “pessoa que possui deficiência”, ou “que tem deficiência”, “que a adquiriu. Além disso, sugerimos que se use o termo deficiência aliado à pessoa da qual se está falando no momento. Assim, se o assunto é trabalho, porque não “trabalhadores com e sem deficiência”, se o assunto é educação, “alunos que têm deficiência”, “estudantes, jovens ou crianças e adolescentes com deficiência” etc.? (FÁVERO, 2004, p.22)

A designação do termo “Pessoa com Deficiência” não revela nenhuma dúvida quanto ao seu objeto, sobretudo permite melhor

compreensão da matéria, favorece a comunicação assim como contribui para mitigação ao preconceito.

Ainda em relação à adoção da expressão de “Pessoa com Deficiência” importa destacar o Modelo Social¹⁹, no qual refere que a deficiência é fruto das desvantagens ou restrições provocadas pela sociedade: efeito da opressão social imposta a indivíduos com características físicas, mentais ou sensoriais atípicas. Em sintonia faço-me valer das palavras de Olivier (1998, p.44) “deficiência não tem nada ver com o corpo, é uma consequência da opressão social”.

Nessa perspectiva Diniz, cristaliza dois argumentos essenciais traduzido pela visão sociológica de tradição marxista frente ao modelo social, para tal o primeiro estava ligado ao “fato do corpo lesado não determinaria, tampouco explicaria, o fenômeno social e político da subalternidade dos deficientes” (2007, p.98), ou seja, a deficiência é um fenômeno sociológico e a lesão uma expressão da biologia humana isenta de sentido.

A expressão “Pessoa com Deficiência” é hoje adotada internacionalmente e também no país, já que o Brasil é um dos países signatários da Convenção Internacional da ONU pelos Direitos e pela dignidade das Pessoas com Deficiência. Essa Convenção, ratificada em nosso país em 10 de julho de 2008, pelo Decreto Legislativo n. 186/08, encontra-se vigente no Brasil com força constitucional, conforme dispõe o art. 5º, §§ 1º e 3º da Constituição pátria. Trata-se do primeiro documento de Direitos Humanos do Século XXI e optou por utilizar expressamente a denominação “Pessoa com Deficiência”, entendendo ser esta a forma mais precisa de se identificar e contemplar o anseio de seus signatários, o que, inclusive, já vinha sendo preconizado fortemente pelo movimento social das pessoas com deficiência no Brasil.

Frente ao exposto, compreendemos que a denominação “Pessoa com Deficiência”, é tida atualmente como a mais adequada a ser

¹⁹ Por volta de 1970, no Reino Unido e Estados Unidos, o Modelo Social surgiu a partir de críticas contundentes à concepção de deficiência do modelo médico na tentativa de aproximar a deficiência da cultura dos direitos humanos. Esse movimento foi guiado por teóricos deficientes do gênero masculino com uma forte inspiração no materialismo histórico e buscava explicar a opressão por meio dos valores centrais do capitalismo, tais como a ideia de corpos produtivos e funcionais (DINIZ E SANTOS, 2009)

empregada e disseminada para se referir a esse público pelo fato de ser a forma mais objetiva de se identificar uma pessoa, sem a tentativa de excluir ou esconder a ocorrência de uma condição ou maneira de ser do indivíduo.

No entanto, falar de inclusão escolar de pessoas com deficiência, ainda hoje, é cercada por muitos entraves, embora, ao longo da história tenham ocorrido avanços. Sobre este aspecto, Damázio (2005) considera que as dificuldades do processo de inclusão dos estudantes com deficiência são decorrentes, principalmente, da forma como a escola tem estruturado suas propostas educacionais. Desse modo, pensar uma escola nos moldes da inclusão escolar, requer ir além de práticas integradoras, que têm se limitado a fazer algumas mudanças no contexto educacional. Noutras palavras, para a referida autora (2010), é preciso pensar na transformação da escola e das práticas pedagógicas, porém, considerando primeiramente o potencial dos estudantes com deficiência.

A inclusão em qualquer nível de ensino é um dos desafios educacionais, sociais e políticos de nosso tempo. A educação inclusiva pressupõe assegurar aos estudantes a igualdade de oportunidades educacionais e é concebida como direito humano. A Inclusão parte da premissa de que muitos sujeitos, por ter uma maneira diferenciada de lidar com o conhecimento e de se comunicar, têm sido furtados em seus direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Conforme destaca Ferreira, a inclusão envolve:

[...] uma filosofia que valoriza diversidade de força, habilidades e necessidades [do ser humano] como natural e desejável, trazendo para cada comunidade a oportunidade de responder de forma que conduza à aprendizagem e do crescimento da comunidade como um todo, e dando a cada membro desta comunidade um papel de valor. (FERREIRA, 2005, p. 44)

Nota-se que a materialização da escola na perspectiva da educação inclusiva está ligada ao um trabalho baseado na defesa dos princípios e valores éticos, como na projeção dos ideais de cidadania e justiça, nivelada a uma proposta que visa à promoção de práticas pedagógicas voltadas para o estudante e suas necessidades peculiares no ensino aprendizagem.

Um dos caminhos para concretização da inclusão é a questão da acessibilidade em seu sentido mais amplo, ou seja, transpor as barreiras²⁰ arquitetônicas, atitudinais, sensoriais, entre outras que impedem a participação do estudante com deficiência nas práticas do cotidiano escolar. Para tal, é necessário reunir, cortejar e avaliar as mais diversas fontes de informações, tanto sobre impedimentos e as capacidades dos estudantes como sobre as características e condições do contexto escolar e da comunidade, na construção de diretrizes políticas e de práticas inclusivas que de fato viabilizem o acesso à educação de qualidade. (SOUZA, 2013).

Dentre as barreiras, a primeira mencionada está ligada “acessibilidade arquitetônica”, que é fundamental assegurar que nenhuma pessoa tenha o acesso negado aos espaços educacionais em razão de seus impedimentos. Sobretudo, uma construção acessível, baseada nos princípios do Desenho Universal²¹, que permite não somente a participação de estudantes com deficiência, mas a de seus familiares e de toda a comunidade no processo educativo. (WB, 2005).²²

No entanto é preciso propiciar um espaço que possibilite o estudante com deficiência acessar os diferentes ambientes na escola. Conforme Carvalho, “a eliminação dos obstáculos arquitetônicos

²⁰ As barreiras são os impedimentos na sociedade, em especial, na escola que impossibilita a pessoa com deficiência seja física, auditiva, mental, visual e motora a ter acesso nos diferentes espaços que permite aprender como os demais estudantes ditos normais.

²¹ O **Desenho Universal** é uma proposta de inclusão elaborada pelo Modelo social da Deficiência que visa a concepção de objetos, equipamentos e estruturas do meio físico destinados a ser utilizados pela generalidade das pessoas, sem recurso a projetos adaptados ou especializados, sobretudo, simplificar a vida de todos, qualquer que seja a idade, estatura ou capacidade, tornando os produtos, estruturas, a comunicação/informação e o meio edificado utilizáveis pelo maior número de pessoas possível, a baixo custo ou sem custos extras, para que todas as pessoas e não só as que têm necessidades especiais, mesmo que temporárias, possam integrar-se totalmente numa sociedade inclusiva. Nuernberg (2008).

²² Encontra nesta publicação uma discussão sobre acessibilidade, de que não se deve ser confundido com projetos de design, mas, sim, atender a funcionalidade. Além do que, é apresentada a relação de gastos entre construir um prédio com base no Desenho Universal, que aumenta em torno de 1% o custo da obra, e adaptá-lo posteriormente, o que tem um custo bastante alto.

ambientais existentes na escola depende do grau de conscientização dos gestores frente ao significado desses obstáculos e das atitudes decorrentes, para sua superação” (2007, p. 44). Evidencia a ideia supracitada, que o desejo, os esforços e a vontade política devem ser um dado relevante, seja para captar os recursos para investimentos, seja para os usos existentes e disponíveis, com esse fim.

Outra barreira que intenta no espaço escolar são as “barreiras atitudinais”, nas quais se referem às atitudes dos envolvidos no processo educacional com as pessoas com deficiência, visto que um dos principais obstáculos para a construção de escolas inclusivas é o pouco conhecimento sobre as possibilidades de vida do sujeito com deficiência. Conforme lembra Souza (2013, p. 12), “é fundamental a construção de atitudes positivas, através do redimensionamento da forma pela qual a diversidade é assumida e do papel social do estudante com deficiência”

Em relação às barreiras atitudinais, no ambiente escolar as dificuldades se transformam em problemas na medida em que não sabemos, muito menos queremos, ou então, não dispomos de instrumentos e meios para enfrentá-las, deste modo, formamos as barreiras, os entraves, alguns se tornando crônicos e de mais difícil superação. Neste embalo, complementa Carvalho, “a predisposição dos professores frente à diversidade tem um papel decisivo na compreensão das diferenças individuais, em sua aceitação e respeito, criando, removendo ou intensificando os obstáculos existentes” (2007, p. 55).

Neste sentido, faz necessário libertar o estudante da condição de solitário responsável por seu insucesso no espaço escolar, é preciso abandonar, definitivamente, as rotulagens que esses sujeitos são chamados em seus espaços de convivência e aprendizagem. É importante situar que a superação das barreiras de aprendizagem depende do contexto onde são criadas, perpetuadas ou, muitas vezes e, infelizmente, não são eliminadas.

Outra barreira presente ao acesso à educação está relacionada com a questão dos “impedimentos sensoriais”. Estas, em geral, pertencem à informação e à comunicação, em razão da adoção de língua ou equipamentos e materiais pedagógicos não adequados para transpor os obstáculos sensoriais. O procedimento correto seria a utilização de outras formas de comunicação, como a língua de sinais, o Braille, sistemas de comunicação alternativa e tecnologias assistivas. (SOUZA, 2013).

Neste engajamento, outra situação que é decisória no processo da Inclusão é recriar as práticas pedagógicas bem como ressignificar as concepções curriculares adaptadas em suas diferentes dimensões (planejamento, metodologias, estratégias de ensino, tempo e espaço de aprendizagem, e, principalmente, avaliação), os quais, por sua vez, devem estar vinculados com no processo histórico-cultural dos sujeitos partícipes no espaço escolar. Nesta relação Pletsch (2014) reforça que as adaptações curriculares consistem na planificação e na atuação dos professores reconhecendo e valorizando as distintas características dos sujeitos que figuram na instituição escolar.

Para tal, o currículo adaptado aparece no Constituição Federal do Brasil, assim:

Possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos estudantes com deficiência. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, possível de ampliação, para que atenda realmente a todos os estudantes. (BRASIL 1998, p.33).

Nesta perspectiva, o documento traduz que as mudanças curriculares não tratam das metodologias de ensino aprendizagem, nem da organização do espaço físico da sala de aula, ou até mesmo no clima escolar, mas, está pautado na possibilidade de repensar por um objetivo de educação mais ampla, relacionar os conteúdos com sua essência e sequência de elucidação, por, todavia, essas reflexões incluem determinadas estratégias didáticas que viabilizam aprendizagem dos estudantes respeitando, principalmente, o seu ritmo, seu modo de aprender, suas limitações biológicas, suas habilidades, seus desejos e emoções.

Neste alinhamento, o currículo adaptado na perspectiva inclusiva conforme citado por Souza (2013, p. 19) precisa abarcar todos os estudantes e suas possibilidades de “inserção social; ser balizado por princípios de não discriminação, apreciação da diversidade e da tolerância; ter a questão dos direitos humanos e da criança, como também dos deveres, como parte do conteúdo curricular, os materiais

didáticos e os métodos de ensino adequados e relevantes”. Observamos que os apontamentos realizados pela autora balizam suas análises para a defesa, respeito e valorização da pessoa com deficiência no âmbito social e educacional. Sobretudo, neste processo o professor torna o eixo central na elaboração do planejamento escolar, como também na organização das práticas pedagógicas a partir da exploração dos diferentes tipos de recursos didáticos que atendam as necessidades e especificidades de cada estudante.

Outro tópico levantando ao currículo remete-se à importância do sistema de linguagem, neste caso, libras, a ser utilizada em sala de aula, como também, aos recursos de comunicação. Estes sistemas de comunicação e informação entre os pares envolvidos no processo educativo são imprescindíveis para que o funcionamento de aprendizagem aconteça firmemente. (PLETSCH, 2014).

Em consonância com o currículo adaptado, outro ponto que ganha atenção, relevância e importância para Souza (2013) é o processo de avaliação dos estudantes com deficiência frente a sua participação no processo educativo. A esse respeito a, autora complementa que a participação da família é fundamental, pois é no cotidiano do estudante que é possível mensurar o impacto do que foi aprendido no sistema de ensino.

Quanta avaliação, Souza (2003) aponta alguns indicativos de como avaliar os estudantes com deficiência a partir de seu entrelaçamento com as atividades propostas pelo professor em sala de aula:

O procedimento da avaliação contínua, por meio de relatórios, para constante apreciação de cada tópico previamente estabelecido do processo educacional, permitindo ponderar os métodos de ensino, como também, as necessidades ajustes ao ritmo ou estilo de aprendizagem; e a da utilização de portfólios, cujo conteúdo é a produção do estudante em seu processo, o estabelecimento e a avaliação de metas, trabalhos diários, auto-avaliação e observações diárias docentes. (SOUZA 2013 p.25)

E, Carvalho acrescenta:

Avaliação deve ser contínua e permanente, como rotina, inserida no projeto político-pedagógico. Estabelecer, semanal ou quinzenalmente, reuniões entre as equipes de professores, orientadores pedagógicos e educacionais, direção e famílias para avaliação do trabalho realizado e delineamento das ações futuras, trata-se de prática saudável e urgente. (CARVALHO 2000a p. 88).

Entendemos que o rigor destes elementos apontados na proposta pelas autoras, tem como foco desejável no processo de aprendizagem e de desenvolvimento do sujeito, sobretudo, dá caminhos para o professor realizar seu processo de avaliação. Com isso, o professor pode estar ousando com diferentes estratégias didáticas para avaliar seu estudante de acordo com suas limitações cognitivas e, principalmente, respeitando o seu modo de aprender. Contudo, o professor precisa viabilizar a aprendizagem por meio da criatividade e flexibilidade diante de planos e atividades à medida que as reações dos estudantes vão oferecendo novas pistas, e assim, conduzindo um clima favorável de participação e aprendizagem.

Neste enfoque, Carvalho (2000a) complementa que a utilização de diferentes instrumentos pedagógicos pelo professor em sala de aula, remove as barreiras de aprendizagem, como também contribui para o desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades, valores e atitudes do estudante presente no ambiente escolar.

No entanto, a consolidação da inclusão escolar é um processo dinâmico e gradual, que envolve a cooperação; a solidariedade; o respeito às diferenças e a valorização das diferenças; bem como um currículo significativo baseado nas características sociais, econômicas e culturais do estudante. Para tanto, pensar em Inclusão, em termos gerais, é levar em conta as palavras da pedagoga Maria Teresa E. Mantoan (2002, p. 34) “é a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”.

Portanto, entendemos que o processo de inclusão nos espaços escolares tem forjado seus caminhos e convidado a todos os envolvidos com a educação a repensar e ressignificar as práticas de ensino aprendizagem. Sendo assim, essas mudanças possibilitam olhar para escola com outros olhos, menos preconceituosos e mais esperançosos

em direção a uma sociedade democrática. Pois a escola inclusiva é aquela que acolhe todos, implicando num sistema que reconheça as diferenças individuais, respeitando as peculiaridades e necessidades de qualquer sujeito com qualidade pedagógica. (CARVALHO, 2004b).

Entretanto, Mrech (1999) destaca que a inclusão vem como um novo paradigma educacional com objetivo de promover, ao estudante com deficiência, o máximo de conhecimento a partir de sua potencialidade em um ambiente menos restritivo com o auxílio dos suportes pedagógicos. Para desenvolver o processo de ensino aprendizagem para os estudantes com deficiência no espaço comum é necessário propiciar aos professores de sala de aula um acompanhamento integral pedagógico, com materiais didáticos e pedagógicos que auxiliam e facilitam o desenvolvimento do ensino aprendizagem, levando o professor a estabelecer novas formas criativas de atuação com os sujeitos com deficiência, melhorando sua atuação em sala de aula.

Para a construção de uma escola inclusiva é preciso uma nova abordagem de currículo inclusivo que dê conta de uma proposta e uma equipe pedagógica que atenda o contexto da inclusão. A existência de um currículo comum a todos os estudantes possibilita a oportunidade de se envolverem de forma positiva nas atividades das turmas. Conforme pontua Martins; Almeida e Jesus (2003), o currículo inclusivo pressupõe necessariamente uma abordagem que substitua o modelo tradicional consubstanciado na avaliação do estudante por prescrição e ensino especializado, para uma abordagem focalizada na sala de aula como também na avaliação das condições do ensino e da aprendizagem.

Neste cenário, a parceria do professor de salas regulares de ensino com o da Educação Especial torna-se muito significativa e frutífera para garantir o êxito dos trabalhos na escola inclusiva. O apoio de especialistas, unificando os dois sistemas de ensino e adaptando-os às necessidades de todos os estudantes, potencializando as formas de intervenção, de aplicação dos sistemas consultivos e de intervenção direta em sala de aula comum por meio do ensino cooperativo, adoção de uma nova organização escolar, propondo a colaboração, o ajuste mútuo, as formas interdisciplinares, e a participação efetiva da família, são fundamentais para êxito de práticas inclusivas na escola.

Importantes pesquisas têm buscado contribuir no campo da Educação inclusiva e que podem ajudar o professor de sala de aula a entender e trabalhar com estudantes com deficiência no espaço escolar. Dentre estas referendamos tantas que consideramos:

A pesquisa de mestrado com o título “**Educação inclusiva e escola: saberes construídos**”, elaborada por Cleusa Regina Secco Miranda pela Universidade Estadual de Londrina no ano de 2010, orientada pela professora Maria Cristina Marquezine. A pesquisa teve como objetivo desvelar os saberes que a escola construiu à respeito da Educação Inclusiva após experiência de seus profissionais com o processo de inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular. Para alcançar essa meta a autora realizou uma pesquisa de cunho qualitativo, na modalidade estudo de caso junto a uma escola pública de ensino básico de um município paranaense. Como fundamentação, o estudo priorizou um referencial teórico sobre os processos de inclusão, principalmente na área educacional, sobre a educação e educação especial, sobre o direito à educação e os dispositivos legais nos quais se pautam os princípios da Educação Inclusiva. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas. Foram participantes dez profissionais que atuavam na escola e que possuíam experiência anterior com a inclusão de aluno com deficiência no ensino regular. Os resultados da coleta de dados reunidos em um plano de análise foram discutidos a partir das categorias evidenciadas e apontaram para a singularidade que parece existir na implementação da proposta inclusiva no contexto de cada instituição escolar, posto que ocorresse como processo, pode, com base nos princípios da Educação Inclusiva, ser construído, aprendido pela comunidade escolar como um todo, e, sobretudo graças ao saber construído por cada um dos profissionais.

A tese “**Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar**” realizada por Flávia Faissal de Souza pela Universidade Estadual de Campinas no ano de 2013, sob a orientação da professora Ana Luiza B. Smolka. O estudo teve como objetivo analisar as condições de desenvolvimento de estudante com deficiência, em uma escola da rede pública de ensino do Município de Campinas, considerando as diretrizes e as estratégias para implementação das políticas de Educação Inclusiva. Integrando um projeto coletivo de pesquisa ancorado na perspectiva histórico-cultural, o estudo envolveu uma equipe de pesquisadores que acompanhou o trabalho de uma professora em uma turma de 5º ano do ensino fundamental, durante um ano letivo. Paralelamente ao estudo de campo, efetuou-se uma análise dos pressupostos e das diretrizes que orientam as políticas no âmbito internacional, nacional e municipal. Dos registros feitos em diário de campo, vídeo e gravações foi destacada a análise de uma aula, que dá

visibilidade analítica às profundas contradições que caracterizam tanto as concepções das políticas como as prescrições para sua efetivação e as condições para realização do trabalho no interior da sala de aula, que marcam o desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

A pesquisa de mestrado com o tema “**Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva**”, feita por Viviane Preichardt Duek na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no ano de 2006, orientada por Maria Inês Naujorks. A pesquisa trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, cujo objetivo foi o de compreender a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva, investigando o modo como professores do ensino regular percebem e vivenciam a realidade do trabalho junto ao estudante com necessidades educacionais especiais, incluído em suas classes regulares. Para coleta de informações, foram realizadas observações e entrevistas com seis professoras do ensino fundamental que trabalhavam com estudantes com necessidades educacionais especiais em suas salas de aula na rede pública estadual de Santa Maria/RS. Buscou-se fazer uma aproximação acerca da experiência dessas professoras por meio de temáticas de análise.

O processo de análise dos dados foi pautado nos pressupostos fundamentais da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), dentre eles o constructo do *self*, elemento central da teoria de personalidade de Carl Rogers que, juntamente com autores da área educacional. A pesquisa constatou que a experiência relatada pelas educadoras é perpassada por sentimentos ambíguos que são ressignificados na medida em que visualizam os resultados do seu trabalho e os progressos na inclusão dos estudantes. As professoras demonstraram conceber a inclusão como uma realidade difícil, com a qual não sabem, ao certo, como lidar. As reflexões produzidas neste trabalho levaram a considerar que ser professor no cenário da escola inclusiva exige desprendimento e abertura existencial, no sentido de aceitar e acolher o outro em sua diferença, possibilitando devires para a aprendizagem do estudante, bem como do professor, que vê na convivência com esse educando uma fonte de renovação da sua prática e oportunidade de crescimento pessoal por intermédio de um processo de autoconhecimento. De acordo com a percepção das professoras que participaram do estudo, a inclusão se constitui em um grande desafio a ser superado, e o convívio com o estudante com necessidades educacionais especiais pode levar a mudanças na forma como percebe e, consequentemente, como se relaciona com o fenômeno da deficiência no contexto da escola

inclusiva, onde o professor é convidado, constantemente, à criação e reinvenção de suas ações e de si mesmo.

III - A OFICINA DE ENSINO DE GEOGRAFIA E A INCLUSÃO

“Procuramos através desse espaço, criar uma atmosfera facilitadora, para que a elaboração, o discernimento e a construção pudessem ser uma constante no fazer coletivo”.

Vieira e Volquind, 2002.

A ciência geográfica no contexto da educação deve ser pensada como uma disciplina que consiga atender as expectativas dos estudantes, e ao mesmo tempo o educador cumpra a tarefa de reconhecer a diversidade do mundo e a realidade social, política e econômica na qual estão inseridos. Lidar com os saberes que fazem parte do mundo vivido, os conceitos que perfazem a ensino de Geografia, conforme Cavalcanti (2006) são essenciais para formação de atitudes e valores em decorrência da vida prática. Mais do que os conteúdos, esses valores precisam ser objeto central do ensino de uma disciplina que tem como preocupação a formação cognitiva e pessoal do estudante.

No ensino de Geografia na perspectiva da educação inclusiva, o processo de ensino aprendizagem precisa ser pensado e discutido numa abordagem significativa, onde os educadores entendam o desenvolvimento da inclusão e adaptem suas práticas pedagógicas a partir de estratégias que atendam as necessidades e promovam potencialidades de seus estudantes.

A Geografia deve ser entendida como um processo de aquisição de conhecimento bem como teoria que auxilia na forma de ensinar, ou como um método para criar condições para o estudante aprender um determinado assunto e tema. Pois a importância do aprendizado geográfico para a vida do estudante consiste em desenvolver a noção espacial e social no ambiente em que vive. (SILVIA, 2013).

Construir conceitos relacionados à Geografia e desenvolver habilidades, linguagens e significados de reflexão sobre os processos vivenciados no dia a dia, torna-se um grande desafio para o professor. Para tanto é de grande valia o professor explorar materiais didáticos e pedagógicos que venham dar sentido no processo de ensino aprendizagem. Sendo que, é preciso que o professor tenha clareza acerca dos objetivos das aulas, já no seu planejamento, o qual pode auxiliar o

professor a desenvolver o conteúdo de maneira mais significativa e eficaz. (CASTELLAR; VILHENA. 2010).

Nesta perspectiva, o professor pode explorar materiais didáticos e pedagógicos diferenciados como documentos, fotografias, aula de campo e, em especial, oficinas pedagógicas através de jogos e brincadeiras a partir das especificidades de cada situação, tornando assim as aulas de Geografia prazerosas e carregadas de sentidos e significados para o estudante. Conforme destacam Castellar e Vilhena. (2010) atividades lúdicas são situações de aprendizagem que propiciam a interação entre estudantes e entre estudantes e professor; estimula a cooperação e contribui também para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, afetiva, atitudinal e psicomotor a, enquanto ajudam na formação dos conceitos dessa disciplina.

A relevância e o reconhecimento da importância de trabalhar com atividades diferenciadas nas aulas de Geografia contribuem para superar barreiras de aprendizagens encontradas no espaço escolar, possibilitando desenvolver a aprendizagem dos estudantes sem ou com deficiência, e assim, proporcionando que todos os estudantes pensem, analisem as diferentes possibilidades de ações e de estratégias para resolução da situação/problema envolvida no processo de execução da oficina pedagógica. Para, além disso, conduz estudantes a constantes reflexões sobre suas próprias ações.

3.1 O embalo da oficina pedagógica: movimento do saber inclusivo

A Oficina pedagógica no ensino de Geografia é uma aliada e pode ajudar no desenvolvimento de ensino aprendizagem, através da socialização e aquisição dos conhecimentos geográficos. Possibilita entender os conteúdos e conceitos geográficos, como permite construir conhecimentos, com ênfase na ação, sem perder de vista, a sua base teórica. Nesta perspectiva, Vieira e Volquind (2002, p.03), conceituam como sendo “um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilíbrios que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer”. Essa ideia nos esclarece e reforça que oficina pedagógica é um movimento carregado de situações concretas e de significados, baseado no sentir, pensar e agir a partir do contato com os objetos pedagógicos. No entanto, o processo metodológico de uma oficina ocorre apropriações, construções e

produções de conhecimentos teóricos e práticos de forma reflexiva e ativa.

A palavra “oficina”, deriva do latim seu significado, figurativamente, “escola” (FARIA, 1962), as oficinas pedagógicas que supõem um contexto pedagógico ao mesmo tempo são estáveis e dinâmicas, porque uma oficina oferece condições de se trabalhar, possibilitando a construção na vivência de conexão de conhecimentos, habilidades, atitudes, competências e valores.

A organização de uma oficina implica num esforço pedagógico pessoal e coletivo, com a racionalidade e objetividade própria da pedagogia associada à abordagem da dimensão afetiva e emocional do indivíduo, de modo a permitir a desconstrução do preconceito e tabus e a reconstrução dos valores, crenças, hábitos sociais historicamente construídos. Conforme ilustra Ander -Egg (1991 p. 27), “uma oficina é uma prática iluminada pela teoria, com a qual adquire a capacidade de aplicar conhecimentos teóricos e de dar às ações uma perspectiva e significação que transcende enquanto ato concreto”. Entretanto, a oficina possibilita a experimentação de novos conhecimentos, relacionamentos e problematização como o universo social, cultural e político.

As oficinas também trazem como característica, a abertura de espaços de aprendizado que buscam o diálogo entre os participantes. Embora, neste espaço surge um novo tipo de comunicação entre o educador e educando, que implica por meio das etapas, regras, e dificuldades que fazem parte do processo. Sobretudo, o que define sua estrutura é uma equipe de trabalho, onde cada um contribui com suas experiências e conhecimentos. E o professor é o dirigente, mas também aprendiz, cabe a ele diagnosticar o que cada participante sabe e promover o ir além do imediato. (VIEIRA et al, 2002.)

Neste sentido as autoras Vieira e Volquind (2002, p. 36), destacam que “a oficina não é somente um lugar para aprender fazendo, mas, sobretudo, para desenvolver o pensar, o sentir, o intercâmbio de ideias, a problematização, o jogo, a investigação, a descoberta e a cooperação”. Neste prisma, entendemos que a oficina pedagógica é o espaço de construção e reconstrução dos conhecimentos em suas múltiplas possibilidades de aprendizagem. Sobretudo, ela traz consigo várias metodologias e estratégias de trabalho, e assim, tornando uma importante proposta de ensinar e aprender de maneira dinâmica, eficaz, e facilitadora para o aprendizado.

Deste modo, a oficina neste processo assume a finalidade em articular os conceitos envolvidos bem como os pressupostos e as noções com ações concretas vivenciadas pelo sujeito participante e aprendiz, como também vivenciar e executar atividades em equipes, ou seja, apropriação ou construção de forma coletiva de saberes. (PAVIANI; FONTANA, 2009)

Contudo, a oficina pedagógica é muito importante para o processo de ensino aprendizagem, pois além de transmitir conhecimento torna o aprender interessante e prazeroso. Pois através da oficina pode-se envolver com o mundo de representações e da criatividade fazendo com que o estudante se envolva e aprenda a gostar de Geografia. Para tal, torna-se um forte recurso pedagógico onde os educandos aprendem atividades concretas a conviver e trabalhar em grupo, aceitando as diferenças existentes entre todos e, ajudando nas limitações dos outros. (TORRES, 2002). Sendo assim, a oficina pode estabelecer uma independência das ações educacionais em relação aos modelos que priorizam mais uma área do saber do que outra, ou seja, oportuniza estratégias de resistência à qualificação ou desqualificação de saberes pelas agências oficiais de ensino.

A proposta da oficina pedagógica que elaboramos possibilitou estabelecer as relações entre os conteúdos de espaço Urbano e Rural com os conceitos principais da Ciência geográfica, permitindo a partir da leitura do espaço vivido do estudante entender, refletir e a pensar em ações que caminham na direção do aprendizado. Para a elaboração da Oficina Pedagógica foram utilizados recursos acessíveis, de fácil adaptação e com baixo valor, com intuito maior de encontrar caminhos que auxiliem no ensino de Geografia. Para, além disso, esse material pedagógico foi construído e pensado em oferecer para os professores de Geografia um recurso que possibilite adaptar diferentes conteúdos da ciência geográfica, e de certo modo, tornar aulas de Geografia mais ricas, prazerosas, satisfatórias, como também, superar barreiras de ensino e aprendizagem presente no processo educativo.

Ao pesquisar, sistematizamos e conhecemos os referenciais que nos concederam todos os conhecimentos correlacionados ao universo da aprendizagem e da oficina pedagógica, acreditamos que esse recurso pedagógico, facilita para o professor de Geografia trabalhar com diversos conteúdos e conceitos da ciência geográfica. É possível o professor usar a mesma metodologia da Oficina Trilha Geográfica e adaptar em suas etapas situações que remetam às diferentes temáticas trabalhadas em sala de aula, e assim, fazendo com que dê sentido e

significados para aula de Geografia em consonância com a realidade que os estudantes estão inseridos.

3.2 Proposta da Oficina Pedagógica

Esta oficina pedagógica é uma proposta planejada e elaborada para os estudantes do Ensino Fundamental II do Colégio Aplicação da UFSC que, contou com 27 estudantes presentes na execução da atividade no período de Maio a Agosto de 2015. Esse recurso pedagógico foi organizado e adequado a partir dos conteúdos de **Espaço Urbano e Rural**, conforme o planejamento anual da disciplina de Geografia como também as necessidades e as especificidades dos sujeitos envolvidos.

Para o desenvolvimento da Oficina Pedagógica **Trilha Geográfica** foram utilizados e construídos com os seguintes materiais: papel craft, tinta colorida, cola, tesoura, caixa de papelão, folhas de E.V.A coloridas (Vermelha, Verde, Preta, Amarela, Azul), e pincel, os quais serviram de base para confeccionar o tabuleiro da oficina. Também foram utilizadas durante a Oficina imagens relacionadas ao espaço Urbano e Rural e o uso de mapas, dentre eles: do bairro Trindade, de Florianópolis, de Santa Catarina e do Brasil. Ainda, utilizamos recursos didáticos como: rádio, microfone, caixa de som e o livro didático.

A organização estrutural da oficina, conforme destacam Castellar e Vilhena (2010), deve ter uma sequência lógica, uma organização dos objetivos, público alvo, material, tempo, espaço, dinâmica, aproximação com o conteúdo, e avaliação da proposta pedagógica. Neste sentido, essas características são relevantes para a dinamização do que foi realizado pelos estudantes e orientado pelo educador, tendo em vista a busca por um projeto de trabalho sistematizado e organizado, como também estruturado e que direcionou as etapas do conhecimento da oficina, a fim de criar uma intencionalidade na execução da atividade e uma objetividade em executar.

Também para os procedimentos metodológicos da Oficina Pedagógica **Trilha Geográfica** se constituíram a partir das orientações apresentadas pelas autoras Castellar e vilhena (2010), nos quais descrevem as etapas, habilidades, componentes, instruções e competências, e, assim, contribuindo e facilitando significativamente para o desenvolvimento da Oficina Pedagógica. No entanto, na

sequência, destacaremos toda fundamentação e organização da Oficina entrelaçada com os conteúdos trabalhados.

OFICINA PEDAGÓGICA

Título: Trilha Geográfica

Tema Gerador: Espaço Urbano e Rural

Conteúdos geográficos: o conceito de lugar, região, território e cartografia.

Objetivos:

- Mobilizar os conceitos de lugar, território, região e cartografia a partir do tema gerador: Espaço Urbano e Rural
- Desenvolver competências/habilidades relacionadas ao espaço e lugar
- Possibilitar a compreensão dos conceitos geográficos através dos desafios e solução do problema
- Possibilitar a partir do contato com a Trilha Geográfica a compreensão da realidade vivida pelo estudante por meio dos conteúdos de Espaço Urbano e Rural

Habilidades e Competências em geografia

1. Localizar as informações explicitada no tabuleiro
2. Explicar o tema envolvido no tabuleiro
3. Estabelecer relações espaciais em diferentes momentos da oficina
4. Utilizar diferentes situações espaciais para situar e descrever os conceitos envolvidos no processo
5. Valorizar cultura, ambiente escolar e situações de vivência para compreensão dos conteúdos Espaço Urbano e Rural, sobretudo, dos conceitos geográficos como: lugar, região, território e cartografia.
6. Relacionar informações no processo de construção do conhecimento geográfico

7. Utilizar diferentes representações simbólicas e cartográficas para compreensão da realidade vivida.
8. Proporcionar situações-problemas para que possa compreender os conceitos geográficos e a cartografia.

Instruções do jogo

Componentes

- 1 tabuleiro – representado no papel craft no tamanho de 3 metros de comprimento e 2 de largura
- 5 grupos dividido pelo número total de integrantes na sala de aula
- Sistema de participação no jogo será em forma de rodízio
- 1 dado
- 1 peça de um carrinho para andar sobre o tabuleiro diferenciado por cores
- Imagens que trabalha Espaço Urbano e Rural relacionando o conceito de lugar, região e território.
- Representações da escala local para global através de figuras cartográficas
- Desafios ligados ao conteúdo de Espaço Urbano e Rural
- Cartas com perguntas sobre Espaço Urbano e Rural envolvendo a localização geográfica

Como jogar

- Para iniciar o jogo, todas as equipes deverão lançar o dado, uma de cada vez, a equipe que tirar o maior número no dado, será a primeira a iniciar o jogar, e assim sucessivamente na ordem decrescente. Entretanto, a representação da equipe sobre o tabuleiro será efetuado por um carrinho com cores diferenciadas.
- Por seguinte, a primeira a equipe lança o dado e o número que sair, deverá percorrer sobre o tabuleiro de casa por casa, de acordo com o número sorteado.

- Quando o carrinho terminar seu movimento em uma casa onde existe uma **ilustração do globo**, a equipe deverá realizar um desafio, seja ele:
 - **“Descobrimo o meu lugar**, a equipe deverá localizar o ponto de referencia a partir das dicas e ir buscar a resposta de uma pergunta relacionada ao espaço urbano/rural retirada da caixa surpresa, e assim, trazê-la no tempo de 5 minutos, caso a equipe não consiga cumprir a tarefa, deverá retornar uma casa, e já cumprindo o desafio a equipe avança uma casa;
 - **“Brincando com a Escala Cartográfica”**, neste momento a equipe deverá seqüenciar na ordem correta os mapas nas diferentes escalas: bairro Trindade, ilha de Santa Catarina, Política de Santa Catarina e Brasil, no tempo de 3 minutos, e assim, finalizando com sucesso avança uma casa, logo não cumprindo no tempo estabelecido retorna uma casa;
 - **“As divisões territoriais do Brasil”**, o integrante selecionado pela equipe deverá montar um quebra-cabeça do mapa do Brasil e suas regiões, no tempo de 5 minutos, conseguindo avança uma casa ou volte uma casa no não cumprimento.
 - **“arte de criar”**, será disponibilizado uma caixa surpresa para um estudante escolhido do grupo, onde deverá montar uma maquete sobre área rural, a partir dos objetos contidos dentro da caixa surpresa, no tempo de 5 minutos, caso o jogador conseguir concentrar no mínimo 5 objetos que constitui área rural, vence o desafio e avança uma casa, caso ao contrário, retorne uma casa.
 - **“Acerte com o dado”**, a equipe deverá escolher um integrante da equipe para realizar a tarefa. O integrante da equipe deverá lançar o dado três vezes e acertar cada representação (imagem) contida na parte que cair para cima, e ao mesmo tempo justificar porque se trata de um ambiente urbano ou rural. O tempo estabelecido para realização do desafio será de 5 minutos, realizando a tarefa com sucesso avança uma casa, caso ao contrário, retorna uma casa.
 - **“No embalo dos sons: lembro-me de ti”**, a equipe deverá escolher um integrante do grupo que tenha facilidade e sensibilidade em identificar através do som emitido o que se trata a situação, seja do espaço urbano ou do rural, por exemplo, os ruídos de uma vara de porcos numa fazenda, barulhos de carros, pessoas e ônibus num centro urbano, galinhas e vacas

numa fazenda, a terra sendo arada por um trator, entre outros. O integrante obtendo cinco acertos avança uma casa, caso contrário, retorna uma casa.

- Por outro lado, quando o carrinho parar numa casa com uma figura de uma **Máquina Fotográfica**, a equipe deverá selecionar um integrante da equipe para identificar a imagem por meio da visualização e interpretação de que representação trata se é urbana ou rural, e depois é preciso justificar por que é urbano ou rural. Conforme o cumprimento do desafio, a equipe segue uma casa em frente, ou caso ao contrário volta uma casa.
- Durante o percurso, os carrinhos poderão parar em casa com **pontos de interrogação**. Nesta situação, a equipe anterior deverá pegar de dentro do envelope uma carta e ler a pergunta para equipe responder, sendo que contém 4 (quatro) alternativas, mas apenas 1 (uma) está correta. Entretanto, as cartas abrangem temas contidos sobre o conteúdo urbano e rural bem como envolve noções cartográficas. A equipe respondendo corretamente avança uma casa, caso ao contrário, retorna uma casa.
- Duas equipes ou mais podem ocupar a mesma casa simultaneamente.
- A primeira equipe que chegar à última casa do tabuleiro vence a partida, passo seguinte, dar continuidade com as outras equipes o jogo, até finalizar o tempo disponível da aula.

TRILHA GEOGRÁFICA



Fonte: Luiz Martins Junior, 2014

REPRESENTAÇÃO E SIGNIFICADO DOS SÍMBOLOS CONTIDOS NO TABULEIRO

	QUESTÕES
--	----------

O símbolo “Ponto de Interrogação” significa uma questão sorteada para equipe. Estas questões foram elaboradas pelos mentores desta pesquisa, onde passou pela análise e aprovação do professor de Geografia titular da disciplina, bem como, pela equipe da Educação Especial do campo definido nesta pesquisa. Para tal, procuramos ter cautela na elaboração das questões, para não causar confusão, e ainda,

buscamos destacar perguntas pontuais relacionadas ao conteúdo vivenciado em sala de aula e dispomos alternativas para o estudante escolher. Vale destacar que o nosso objetivo aqui não é estimular a memorização, fazendo o estudante decorar dados e informações, mas sim que as respostas tenham um caráter impactante no estudante, e permitam assim uma reflexão. Vejamos as questões:

1- O conceito de “Habitat” em Geografia compreende:

- a) As formas de moradias nas diferentes regiões do globo;
- b) As relações que se estabelecem entre as coletividades humanas e o meio natural;
- c) Os tipos de habitações em áreas quentes;
- d) As relações entre os seres vivos e o meio ambiente;
- e) A organização do espaço urbano.

2- Defina espaço urbano.

3-Assine alternativa que caracteriza a urbanização do bairro

Trindade em Florianópolis:

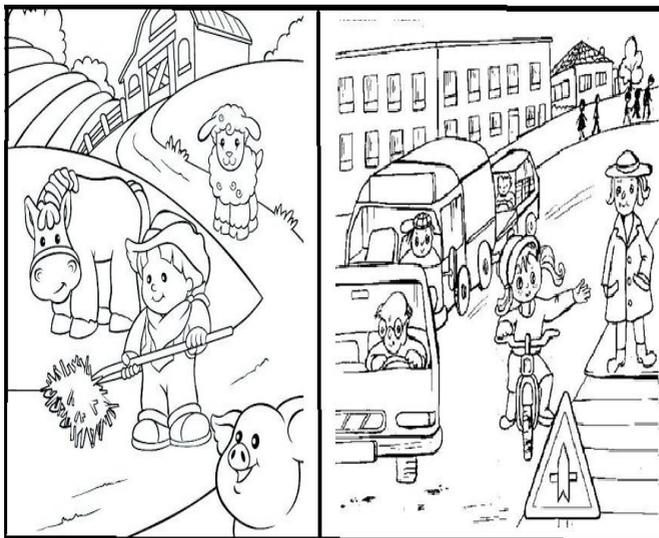
- a) Indústria
- b) Agricultura e Pecuária
- c) Centro Universitário
- d) Pesca e Turismo

4-Trindade é considerada uma área Urbana ou Rural? Justifique.

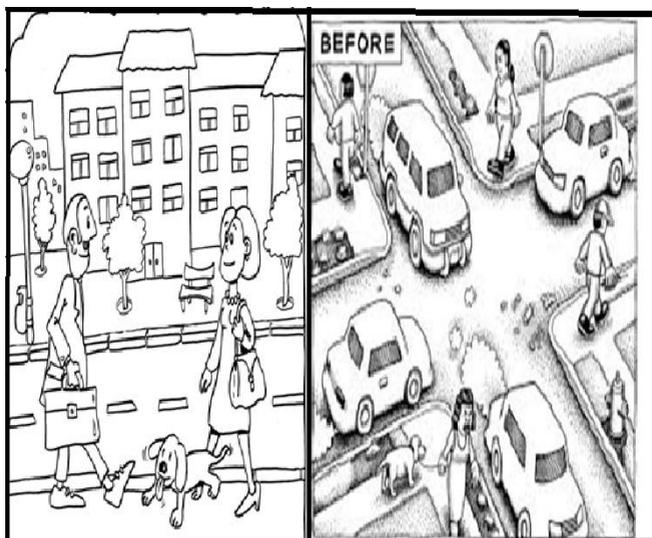
5- Urbanização é representada pelo desenvolvimento das cidades. Neste processo, ocorre a construção de casas, prédios, redes de esgoto, ruas, avenidas, escolas, hospitais, rede elétrica sendo está à luz da sua casa, shoppings como beira mar, o movimento dos transportes como, por exemplo, o ônibus que traz você de sua casa para Colégio Aplicação. De acordo com essa caracterização de urbanização: **gostaria de saber qual da alternativa abaixo faz parte da cidade?**

- a) Plantação de maçã e laranja
- b) Criação de galinhas
- c) Ponte de Florianópolis
- d) O cultivo do café

6-Indique qual destas imagens não faz parte da área urbana? Por quê.



Fonte: Livro didático: Projeto Araribá Geografia - 7 anos, 2016.

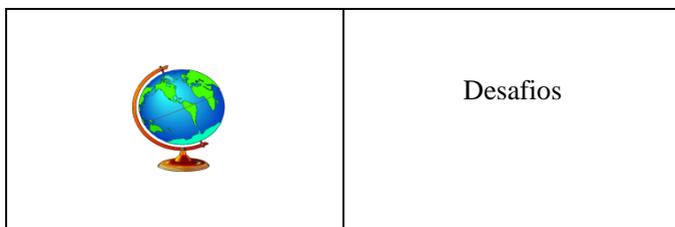


Fonte: Livro didático: Projeto Araribá Geografia - 7 anos, 2016.

7- Trabalho minucioso e delicado para produzir um determinado objeto, uma arte e um artefato são característicos de:

- a) Manufatura
- b) Industrial
- c) Artesanal
- d) Animal

8- Essa proposta é mais do que uma pergunta, trata de uma resolução de uma atividade em equipe entre o rabiscar e o pintar. A equipe toda precisa representar um cenário Urbano sobre a cartolina contendo **5 prédios, 1 escola, 3 carros, 1 semáforo com 1 faixa de pedestre, 3 arvores, 15 pessoas e ruas asfaltadas** para dividir e organizar esse ambiente. O tempo para resolução é de 5 minutos desenhado e pintado, caso a equipe cumpra a tarefa com sucesso, avança uma casa, e se não cumprirem no tempo estabelecido, retorna uma casa.



A representação do “Globo Terrestre” remete aos desafios que exigiu: pensar, raciocinar, montar, ouvir e sentir. Todos os desafios foram elaborados e adaptados após a realização da Oficina Piloto com um grupo de estudantes, dentre eles as participantes com deficiência, e ainda, contou com a participação da equipe da educação espacial neste processo onde foi essencial para prestar todas as informações dos estudantes com deficiência como também nos concedeu como se dá o desenvolvimento destes sujeitos. Para tal, buscamos organizar seis desafios, nos quais foram nomeados por números distribuídos pelo tabuleiro, assim, descritos abaixo:

DESAFIO 02 - “Descobrimo o meu lugar”: este desafio é composto por um mapa da planta do Colégio Aplicação UFSC, no qual foram referenciados diferentes pontos geográficos a serem localizados, dentre eles: na biblioteca, no refeitório da escola, na sala de aula da turma, na sala de informática e outro na sala de atendimento ao estudante. Sobretudo, foram elaboradas cinco perguntas de acordo com o número de pontos definido neste desafio. Ou seja, para cada ponto de referência foram redigidos juntamente com a pergunta que seria sorteada, logo então, os participantes deveriam seguir as orientações concedidas pelo desafio e ir buscar a resposta na localização que estava colada. Neste ínterim, as perguntas (desafios) foram elaboradas a partir do eixo temático: Espaço Urbano e Rural, conforme o apêndice.

DESAFIO - 10 “Brincando com a Escala Cartográfica” – este desafio consistiu na representação de cinco mapas, tais como: Bairro Trindade, Cidade de Florianópolis, Região de Santa Catarina e do Brasil. Os mapas foram confeccionados com os seguintes materiais: folhas de E.V.A coloridas, papelão para ser a base, tesoura, cola quente e uma cópia do mapa de cada lugar para passar para a folha de E.V.A. Veja nas figuras (03,04,05, e 06) o resultado:

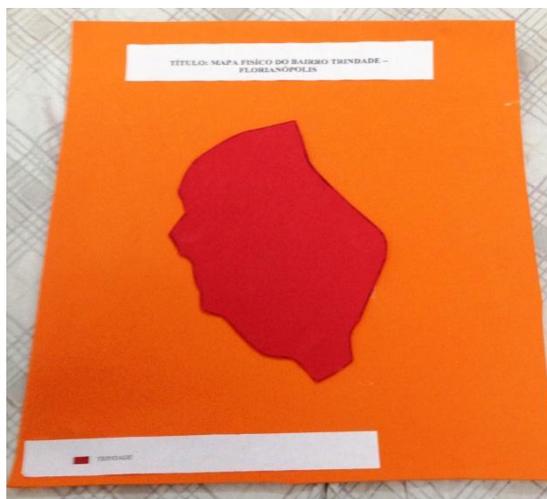


Figura 03 – Figura Cartográfica do Bairro Trindade. Fonte: Junior, 2015.



Figura 04 – Figura Cartográfica da Cidade de Florianópolis. Fonte: Junior, 2015



Figura 05 – Figura Cartográfica Política de Santa Catarina, 2015.

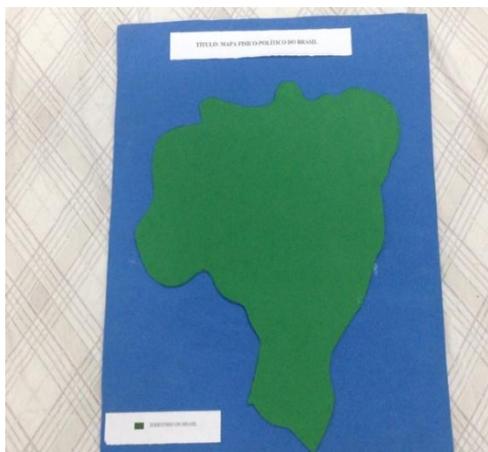


Figura 06 – Figura Cartográfica do Brasil. Fonte: Junior, 2015.

DESAFIO 16 - “**Acerte o dado**””: este desafio foi organizado com o formato de uma peça de dado, em suas partes são contidas diferentes

tipos de representação do Espaço Urbano e Rural. Utilizamos para elaborar esta peça de dado tais materiais: papelão para fazer peça do dado, cola quente, folhas de E.V.A coloridas, papel cartão, tesoura, barbante, brinquedos miniaturas como: vaquinha e carrinho. Conforme a figura 07.



Figura 07 – Peças do dado representando o Espaço Urbano e Rural. Fonte: Junior, 2015.

DESAFIO 23 -“As divisões territoriais do Brasil”: este desafio tratou da representação do mapa do Brasil num formato de uma peça de quebra-cabeça. O quebra-cabeça é composto de cinco peças com cores diferentes representando cada região do Brasil. Para tanto, foram usados os seguintes materiais: papelão, folha de E.V.A coloridas, cola quente, fita durex, tesoura e uma representação do mapa do Brasil ampliado. Produto final observa na figura 08.



Figura 08 – Quebra-cabeça do Brasil. Fonte: Junior, 2015.

DESAFIO 30 -“**Arte de criar**” : neste desafio, composto de uma caixa surpresa, com diferentes brinquedos miniaturas que remetem ao Espaço Urbano e Rural, como exemplo: diversos animais, diferentes tipos de automóveis, celeiro, fazendinha, semáforo e entre outros. Para elaborar esta atividade utilizamos, papelão no formato de uma caixa, folhas de E.V.A coloridas para forrar a caixa, tesoura, cola quente, T.N.T, e diversos objetos miniaturas. Observa na figura 09.



Figura 09 – Caixa surpresa com os objetos relacionados ao Espaço Urbano e Rural. Fonte: Junior, 2015.

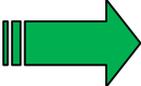
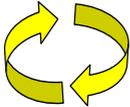
DESAFIO 42 -“**No embalo dos sons: lembro-me de ti**”: neste desafio foram selecionados sons relacionados ao Espaço Urbano e Rural, como por exemplo, os ruídos de uma vara de porcos numa fazenda, barulhos de carros, pessoas e ônibus num centro urbano, galinhas e vacas numa fazenda e a terra sendo arada por um trator.

	<p>Imagens</p>
---	----------------

A representação da “Máquina Fotográfica” trata da identificação de imagens correlacionadas com os conteúdos de Espaço Urbano e Rural, conforme a temática do planejamento da disciplina de Geografia.

As imagens selecionadas tratam da caracterização do Espaço Urbano, dentre elas: centros urbanos, a concentração e movimentação da

população, transportes, centro universitário, praças e aeroporto. Já as imagens capturadas ao Espaço Rural estão representadas por: criação de animais e aves, cultivos de plantações hortícolas, hortaliças e frutícolas, fazendas, pequenas concentrações de residências e hidrelétricas.

	Avance uma casa
	Volte uma casa
	Passa a vez

3.3 Processos da Oficina pedagógica

As atividades que envolveram a oficina pedagógica foram desenvolvidas no período de maio a agosto de 2015, em uma turma do ensino fundamental II do Colégio Aplicação – UFSC, no período vespertino com 27 participantes, utilizando um roteiro organizado com o propósito de alcançar o objetivo traçado nesta pesquisa, com a seguinte estrutura: a primeira etapa consistiu na observação das aulas de todas as disciplinas cursadas pela turma, e na sequência, observação na disciplina de geografia. Ao fim desta etapa, uma oficina piloto foi aplicada com base nas informações coletadas no período das observações. Como etapa subsequente, foi realizada a oficina pedagógica “Trilha

Geográfica”, seguida da aplicação de um questionário para avaliação das atividades realizadas.

3.3.1 Observação interdisciplinar

O processo de observação interdisciplinar foi desenvolvido em duas semanas no mês de maio de 2015, onde acompanhamos as disciplinas de História, Geografia, Português, Matemática, Inglês e Ciências com o intuito de verificar as possibilidades didáticas de ensino aprendizagem envolvendo os estudantes com deficiência, sobretudo, conhecer a rotina dos estudantes no ambiente de sala de aula, como também, se familiarizar com os participantes da pesquisa. Optamos em relatar as rotinas de aula de algumas disciplinas, por considerar que foram momentos importantes para o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos envolvidos na prática didática.

Nesse contexto, destacamos a atividade desenvolvida na aula de matemática em que envolveu os conteúdos de “**Escala, Proporção, Tamanho, Forma e Planta**”, que consistiu numa atividade em que o professor solicitou aos estudantes para se organizarem em duplas, e cada estudante com deficiência ficou em duplas diferentes. Após desenhar o quadro das equipes, o professor solicitou que pesquisassem na web uma representação de planta (residência) composta com suas divisórias (quartos, cozinha, sala, banheiro) e, assim, deveriam redesenhar essa representação geométrica em uma escala maior sobre o papel de cartolina. O professor optou em trabalhar neste processo de transformação do tamanho da escala com auxílio da régua.

No momento da atividade houve entrosamento e sinergia dos estudantes com a atividade solicitada pelo professor. Para sanar as dificuldades apresentadas pelos estudantes em aumentar escala, ou seja, o tamanho da planta para folha do desenho, o professor deu todas as orientações, de uma forma minuciosa e compreensiva. Nesta perspectiva, o professor Castrogiovanni (2015) lembra que, transformar escala maior para menor ou vice-versa, os estudantes podem apresentar dificuldades, entretanto, o professor precisa iniciar um aprendizado em que é necessário além do tamanho também diminuir a quantidade de detalhes quanto maior for área representada.

Quanto à participação das estudantes com deficiência na atividade, verificamos que as estudantes participaram de acordo com suas habilidades e limitações cognitivas, ou seja, mostrando o que sabiam, traçando uma reta com a régua com auxílio da professora da

Educação Especial; pintando um cômodo da planta representada na cartolina. Porém, os grupos nos quais estavam inseridas as estudantes com deficiência não conseguiram finalizar a atividade no tempo que foi proposto pelo educador, com isso o professor disponibilizou um tempo maior para a equipe, sugerindo finalizar a atividade em casa ou na próxima aula em sala de aula. Nesta perspectiva, Albuquerque (2008), destaca que pensar na inclusão de pessoas com deficiência, no espaço escolar, é pensar sobre o conteúdo ensinado e a forma como ser apreendido. É reconhecer a importância de um ensino de qualidade e não somente a ampliação de vagas e medidas paliativas.

Outro aspecto que podemos depreender neste entrosamento, é que o educador valorizava e respeitava os estudantes em suas individualidades. Aliás, o bom relacionamento desse professor com os estudantes chamou nossa atenção durante a pesquisa. Os bilhetes de carinho elaborado pela estudante E 01 eram constantes para os colegas e, principalmente para o docente. Este momento nos mostra a importância dada pelo professor aos aspectos afetivo. Certamente isso é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem e posterior desenvolvimento, com tão bem discutido nas obras de Wollon²³ (1975). Entretanto, igualmente importantes são as concepções e as estratégias pedagógicas empregadas nesse processo.

Neste alinhamento, a dinâmica desse professor atendia à diversidade de sua turma e envolvia a todos no processo de ensino aprendizagem, devido à rotina do grupo da classe que era construída colaborativamente entre professor/estudante. Nesta relação, Pletsch (2014, p.184) lembra que o trabalho colaborativo entre os pares, neste caso, pode ser entendido sob as bases do referencial histórico-cultural, em que “o mais adiantado ajuda o colega menos adiantado” na realização das tarefas.

Em outro momento, acompanhamos atividade de Inglês em que o conteúdo programado era trabalhar com as cores, na linguagem inglesa chamada “**Colors**”. Este conteúdo consistiu em diferentes atividades

²³ Henri Wallon, além de elaborar uma teoria sobre o desenvolvimento humano, em virtude de sua preocupação com a educação, escreveu também sobre suas idéias pedagógicas apontando bases que a psicologia pode oferecer à atuação pedagógica e o uso que a pedagogia pode fazer dessas bases, além de se nutrir da experiência pedagógica. A teoria de Wallon considera o desenvolvimento da pessoa completa integrada ao meio em que está imersa, com os seus aspectos afetivo, cognitivo e motor também integrados.

para os estudantes aprenderem as cores na língua inglesa. Durante a aula marcaram presença de duas estagiárias do curso de licenciatura em Inglês e Português para auxiliar os estudantes, bem como ajudar a professora. Importante destacarmos, que as disciplinas de línguas estrangeiras acontecem nos laboratórios fixos de cada área. A turma é dividida pela escolha da língua que fez no ato da matrícula, tendo as opções de Inglês, Alemão e Espanhol.

A partir dessa proposta, a professora utilizou como recurso de ensino aprendizagem a música e recortes de revistas. Inicialmente foram formadas duplas de estudantes pela professora. Neste momento de organização das duplas a estudante E 02 apresentou resistência em trabalhar com a colega que a professora havia escolhido. Diante da situação a professora, conversou com a estudante tranquilamente, explicando que é preciso trabalhar com todos os colegas de classe e respeitar, apaziguando a situação. A estudante acabou aceitando em fazer a tarefa dirigida pela professora.

Dando sequência, a professora entregou uma folha com cópias contendo as diferentes cores do vocabulário inglês, com isso, os estudantes deveriam procurar entre as revistas disponíveis os tipos de cores, e na sequência colar na folha impressa. A familiaridade e o entrosamento dos estudantes com a proposta da atividade foi significativa onde todos os estudantes estavam totalmente concentrados e envolvidos, e ao mesmo tempo a professora acompanhava todo processo de mediação na execução da tarefa.

Ainda com o conteúdo “Colors”, a professora aproximou a musicalidade como outra possibilidade de ensino aprendizagem. Foram distribuídas cópias da música “The Colors” aos estudantes, que foram convidados a ouvir a música e, em seguida, completar os espaços no texto da música com as respostas corretas, o que exigiu concentração e atenção dos estudantes. Conforme a música era narrada, a professora aguardava um tempo para os estudantes preencherem os espaços, e assim, sucessivamente. Podemos perceber pela atividade como foi expressa através dos acordes musicais consistiu uma atmosfera de ensino aprendizagem significativa e proficiente para os estudantes, onde todos estavam envolvidos integralmente com que foi proposto pela professora.

O envolvimento das estudantes com deficiência com a primeira atividade se deu de forma participativa, ou seja, realizaram intervenções nos momentos de dificuldades para colar corretamente as figuras como também ao folhar as revistas dialogavam com a professora sobre as

imagens representadas nas folhas das revistas. No entanto, compreendemos que a proposta desenvolvida envolvendo as estudantes com deficiência, proporcionou o desenvolvimento de conhecimentos elementares a partir de instruções simples, e não de processos mais complexos necessários para elaboração dos conceitos.

Sobretudo, neste processo, verificamos que atividade promovia, a partir da pesquisa na revista, de recorte e posterior sistematização na folha impressa, a possibilidade de o estudante com deficiência realizar análise e síntese. Conforme Pletsch (2014, p.230) lembra que esse “processo é importante para estudantes com deficiência que apresentam, muitas vezes, dificuldades para analisar e sintetizar seus pensamentos”. Portanto, entendemos que os estudantes alcançaram os conhecimentos elaborados e tiveram acesso às termologias que não os conheciam. Todavia, não podemos afirmar se ocorreu a internalização dos conceitos, significados e sentidos trabalhados.

Na segunda atividade, o envolvimento das estudantes com deficiência foi menor, devido ao alto grau de atenção e concentração em ouvir a música em inglês para preencher nos espaços da folha, com isso, cada estudante com deficiência levantava a mão frequentemente para perguntar como escrevia a palavra corretamente. Nestes momentos a professora e/ou estagiárias recorriam até as estudantes para orientá-las em suas dúvidas, e na sequência davam prosseguimento com atividade. Ao finalizar a tarefa, a estudante E 02, pareceu estar desconfortável devido a não realização da tarefa por completo. Com isso, a professora oportunizou a estudante finalizar na próxima aula. Por outro lado, as estudantes se mostraram envolvidas ao ouvir a música através de suas expressões corporais e emocionais.

Saad (2003) destaca que o uso da música é um recurso favorável ao processo de ensino aprendizagem para estudantes com deficiência, porém o professor precisa saber trabalhar com ela e estabelecer claramente os objetivos que pretende alcançar. No entanto, podemos depreender que esta atividade auxiliou direta ou indiretamente na articulação da escrita das palavras, sobretudo; na ampliação do vocabulário e facilitando aprendizagem do conteúdo para cada estudante.

Com base nos registros interdisciplinares, podemos afirmar que os professores programam propostas pedagógicas diversificadas e favoráveis, o que desempenha um papel relevante na aprendizagem dos estudantes. Mas, essa realidade é resultado de um trabalho coletivo, no qual envolve a equipe multidisciplinar que está sempre presente na

organização e formulação das atividades pedagógicas com os professores de cada disciplina. Nesta perspectiva, situamos Rego, lembra que “ensinar é uma verdade prática inventada” (2007b, p. 56). Podemos entender que a prática pedagógica no processo educativo deve acontecer constantemente a partir de um processo coletivo de reflexão, de diálogo e de transformação vinculada aos conhecimentos que perpassam cotidianamente.

3.3.2 Observação na disciplina de Geografia

O acompanhamento na disciplina de Geografia se deu após as observações nas demais áreas, na turma já descrita. Para tal, nesta parte nos deteremos em descrever a articulação dos conteúdos geográficos com as metodologias adotadas pelo professor no processo de ensino aprendizagem e, principalmente, analisar as condições de aprendizagens oferecidas para as estudantes com deficiência e as diferentes estratégias e recursos utilizados para ensinar Geografia.

Quando iniciamos a observação, o professor estava trabalhando com o tema sobre o “Senso Demográfico”. Conforme o professor esta atividade foi planejada para ser realizada no período de duas semanas nas aulas de Geografia por meio de uma pesquisa de campo no Colégio Aplicação (UFSC) sobre os “Aspectos físicos, administrativos, curriculares e pedagógicos do colégio”. Segundo o professor pontuou, a proposta didática teve como objetivo de fazer com que os estudantes entendessem e reconhecessem como acontece um processo de levantamento de dados e informações e, sobretudo, como estes dados são transformados e representados por tabelas e gráficos.

De acordo com o relato do professor o desenvolvimento da atividade seguiu tal roteiro:

Inicialmente, solicitei para os estudantes formarem equipes de cinco integrantes, onde cada estudante com deficiência ficou em equipes separadas, e assim, formando quatro equipes. Enquanto eram formadas as equipes, listei no quadro as seguintes informações: conteúdo a ser pesquisado – setor pedagógico, físico, curricular e administrativo; o tempo de pesquisa a campo será destinado duas aulas; deverão elaborar questões relacionadas sobre o setor que ficou definido para equipe entrevistar os envolvidos no

setor; as informações coletadas podem ser apresentadas através de slides, porém devem respeitar as normas corretas de elaboração, como também podem explorar outros meios para expor o trabalho como: cartolina, vídeos e entre outros; tempo para apresentação será de 30 minutos; usem a criatividade; e todos os participantes deverão se envolver na atividade integralmente. Depois da organização das equipes, expliquei todas as informações listadas no quadro e, subsequente, defini para cada equipe um tipo de assunto para ser pesquisado, ou seja, salientei que cada equipe deveria ir a campo colher todas as informações e dados necessários, e por seguinte, identificar um problema pertinente em que ocorre no setor e, assim analisar, discutir e propôs entre o grupo uma proposta de intervenção de melhoria, e finalmente apresentar para classe de aula. (professor em entrevista 06.2015)

Dos grupos que apresentaram as diferentes propostas, destacamos aqueles que participamos observando nas aulas de Geografia. Detemos, primeiramente em situar apresentação da equipe na qual estava inserida a estudante com deficiência E 01, que atuaram com o conteúdo “Aspectos Pedagógicos”. A equipe buscou investigar no campo desejado como são direcionadas as atividades pedagógicas para os estudantes com deficiência do Colégio, em especial, para um estudante que apresenta deficiência Múltipla e frequenta uma turma do Ensino Fundamental II, e como os professores realizam as atividades pedagógicas para este estudante.

A equipe optou em apresentar as informações coletadas através de slides, e convidaram o estudante com deficiência para falar para a classe um pouco de sua convivência e relacionamento escolar considerando suas limitações físicas e seu ritmo de desenvolvimento cognitivo. Inicialmente, a equipe buscou ousar em sua apresentação com a presença do convidado especial, ou seja, abriram a apresentação com o estudante falando sobre suas reais necessidades pedagógicas em seu cotidiano escolar. A equipe responsabilizou a estudante com deficiência E 01 para realizar a apresentação do convidado para toda a sua turma, identificando quem era ele, qual turma ele frequentava e qual o nome da professora da educação especial que o acompanha no dia a dia das aulas.

Este momento em que a estudante com deficiência E 01 participou falando do seu colega transpareceu tranquilidade e segurança, evidenciando que ela tinha se preparado para fazer a apresentação para a turma. Pudemos considerar que esse processo foi importante para sua autoestima e evidenciou seu esforço em falar publicamente e sua interação com seus pares na realização da atividade em sala. Destacamos que essa atividade contribuiu para o desenvolvimento da expressão da oralidade, da desenvoltura da estudante com deficiência, ajudando a eliminar os paradigmas da incapacidade e estranheza que são estigmatizados os estudantes com deficiência. Neste sentido, Pletsch (2014), lembra que oportunizar os estudantes com deficiência através de estratégias pedagógicas flexíveis e diversificadas possibilitam a esses sujeitos formas de participação e interação com meio social para que desenvolvam novos modos de ser, agir e se apropriar da cultura e dos conhecimentos.

Para concretizar a apresentação, os demais membros da equipe “Aspecto pedagógico” apresentaram por meio dos slides os dados coletados em campo. O resultado da pesquisa mostrou que os professores têm dificuldade de entender o estudante porque ele tem dificuldade de falar e se expressar. Mas o que ajuda e facilita os professores a entender um pouco e trabalhar com estudante são os instrumentos tecnológicos e a língua de sinais. Outra informação constatada pela fala dos professores é a colaboração dos profissionais da Educação Especial, que auxiliam nas atividades que podem ser desenvolvidas com os estudantes, como também discutem ao final de cada trimestre, os conceitos atribuídos para o processo de avaliação.

O grupo finalizou a pesquisa pontuando que os professores precisam estar mais próximos do estudante para conversar; aprimorar seus conhecimentos sobre as deficiências, buscar sempre novas possibilidades de ensino aprendizagem considerando as necessidades do aluno com deficiência, mantendo o diálogo entre os próprios professores com intuito de promover atividades direcionadas a todos os estudantes com deficiência.

Outro trabalho de pesquisa apresentado na sala de aula por outra equipe residiu em cima da temática sobre “Atividades Extracurriculares”. Os estudantes desta pesquisa foram a campo com propósito de identificar que tipos de atividades extracurriculares que são desenvolvidos para comunidade escolar. O público alvo que forneceu todas as informações foram os autores que são responsáveis pelo setor de eventos em parceria com a equipe pedagógica.

A dinâmica de apresentação deste grupo foi feita com a exposição de slides, demonstrando que as atividades extracurriculares são variadas, tais como: projetos direcionados para algumas disciplinas, iniciação científica, oficinas voltadas para área física, aulas de músicas e esporte. O grupo destacou que o colégio tem como projeto a oferta de oficinas pedagógicas envolvendo todas as disciplinas, e assim, organizando um dia no ano letivo para compartilhar e trocar as experiências e os conhecimentos.

No momento da exposição das propostas de intervenção houve intensos debates e discussões entre os estudantes sobre suas necessidades pedagógicas, didáticas e extracurriculares. Muitas vezes, o professor precisou intervir devido a sérias discussões que gerou, principalmente, quando foram tratados os tipos de oficinas que deveriam ser priorizadas para os estudantes do Ensino Fundamental II. Este momento aconteceu de uma forma interessante, pois os estudantes foram espontâneos, participativos e produtores de conhecimentos.

Percebe-se pela metodologia adotada pelo professor de Geografia, que ele oportuniza aos estudantes atividades que possibilitam a participação e o envolvimento, fazendo com que todos/as participam integralmente. Ele cria oportunidades deles serem produtores de excelentes trabalhos criativos e inovadores, e ainda, serem protagonistas da própria construção dos conhecimentos. Estimula o trabalho coletivo, socializando as práticas dos grupos é um importante caminho de aprendizado, como também, viabiliza a superação pessoal, e promove trabalhos diferentes e interessantes.

Finalizando toda a proposta objetivada, o professor de Geografia realizou uma reflexão para classe de forma geral sobre os aspectos trabalhados em decorrência das apresentações e sobre a oratória dos estudantes. No entanto, o professor comentou que alguns estudantes precisam respeitar a organização existente dentro do grupo, deste modo, respeitando as ordens e as funções deliberadas; quanto à organização dos slides precisam melhorar, como também, a postura no momento da apresentação do trabalho.

Terminando o conteúdo sobre censo demográfico, o professor deu continuidade com o assunto “Espaço Urbano e Rural” conforme a programação do planejamento anual da disciplina que se dá por trimestre. O professor iniciou a aula resgatando os conhecimentos prévios dos estudantes a respeito do lugar onde moram, investigando se residem num espaço urbano ou rural. Finalizando essa etapa, o professor procurou ir mais a fundo contextualizando no quadro a partir da

formação do território brasileiro, explicando o processo de urbanização em diferentes escalas, regional, nacional e global. Aproveitou para problematizar algumas questões que perfazem o cenário urbano como: a organização da cidade, o uso dos transportes e serviços, e entre outros. Neste entrelaçamento, os estudantes começaram a se envolver ativamente perguntando e, sobretudo, relacionando o espaço rural com urbano, deste modo, o conceito de espaço urbano foi ganhando sentido e significado.

Destacou a questão do processo de urbanização que depende muito da ruralização em tempos passados: se a terra não produzisse, não teríamos o que comer. Hoje, percebemos que o tamanho das safras, as secas ou outros eventos naturais no campo pouco interferem no cotidiano das pessoas, a máximo que pode acontecer é uma leve alta no preço dos produtos e muitas vezes a falta daquele alimento. Além disso, o professor pontuou sobre as conexões que o mundo está organizado, representadas pelo ser humano, unidos por infinitas redes. Que não conseguimos perceber as artimanhas do poder para tornar o consumo ou a produção independentes uns dos outros. O professor procurou articular o conteúdo de espaço urbano sob diferentes realidades e, assim, facilitando e possibilitando o aprendizado geográfico.

Ao finalizar esta parte de explicação e contextualização do conteúdo, o professor escreveu na lousa exercícios correlacionadas com a temática do espaço urbano para ser respondidas em dupla. Posteriormente, o processo de correção se deu por meio de uma aula expositiva e reflexiva, onde o professor perguntava para cada dupla responder e, sequencialmente, os estudantes respondiam conforme suas respostas elaboradas, e assim, o professor buscava problematizar cada vez mais o conteúdo para se ter um maior entendimento do conteúdo dirigido.

Notou-se que, a proposta como foi pensada, organizada e conduzida pelo professor fez com que fluísse a aula em torno das questões provocadas aos estudantes, por sua vez, alguns estudantes se envolveram integralmente expressando suas experiências e conhecimentos, por outro lado, as estudantes com deficiência não demonstraram interesse em participarem no momento da troca e do diálogo, apenas copiaram os exercícios da lousa.

Em consonância com a proposta dialogada, observamos que a estudante E 01 buscava superar suas limitações o tempo todo. Tentava de todas as formas fazer as cópias dos conteúdos da lousa rapidamente, mesmo sem decodificar e compreender o que estava copiando. Por outro

lado, a estudante mostrava motivada com as explicações e exemplos do conteúdo dado pelo professor.

O professor de Geografia expôs para os estudantes que daria continuidade a temática “espaço urbano e rural” através da oficina pedagógica que seria aplicada pelo pesquisador nas próximas aulas. Desse modo, o professor deixou claro para os estudantes que todos poderiam participar, porém não obteriam nenhuma nota avaliativa, mas seria essencial o envolvimento devido ao aprendizado de forma diferenciada e lúdica.

Portanto, evidenciou-se neste período de observação da disciplina de Geografia, que o professor se preocupa com o aprendizado das estudantes com deficiência, mas para que isso aconteça eram realizados encontros nas horas aula de planejamento para elaboração e preparação dos conteúdos juntamente com a equipe da Educação Inclusiva. Observamos que, nas atividades executadas, o professor buscou explorar diferentes propostas didáticas em favor do aprendizado das estudantes com deficiência, e ao mesmo tempo, respeitar seu tempo e potencial considerando suas limitações cognitivas.

O acompanhamento da rotina em sala de aula com os estudantes levou-nos a pensar diretamente no processo de ensino aprendizagem para os estudantes e, especialmente para as estudantes com deficiência, devido as suas ações e reações com o que foi proposto pelos educadores neste processo de observação. Com isso, decidimos elaborar e aplicar uma oficina piloto com a intenção de saber e sentir como se dá o aprendizado das estudantes com deficiência, a partir do seu envolvimento com o material didático que propõe articular os saberes geográficos; e também verificar o tempo que esses estudantes levam para realizar tal desafio pedagógico e, sobretudo, identificar suas reais necessidades, especificidades e habilidades no desenvolvimento de ensino aprendizagem.

3.3.3 Descrição da Oficina Piloto

Conforme dito anteriormente, a oficina piloto foi pensada e organizada a partir da vivência e do relacionamento com as estudantes com deficiência e com as metodologias adotadas pelos professores para o desenvolvimento do ensino aprendizagem e, sobretudo, para sentirmos as reais limitações cognitivas destes estudantes. Antes de aplicar a oficina piloto, por questão legal, apresentamos ao professor titular da disciplina de Geografia como também a equipe multidisciplinar da

Educação Especial, a estrutura, organização e procedimentos da oficina piloto.

A aplicação da oficina ocorreu durante a primeira semana do mês de julho na aula de Geografia, numa sala de aula separada com cinco estudantes escolhidos pelo professor, sendo que três do sexo feminino e dois do sexo masculino, dentre eles estavam presentes as duas estudantes com deficiência. O experimento contou com a colaboração e mediação da professora da Educação Especial na aplicação da oficina piloto.

A proposta da oficina piloto contou com a montagem de um quebra-cabeça, envolvendo o conteúdo do território brasileiro e suas divisões regionais. Decidimos trabalhar com esse recurso pedagógico por ser um material acessível, colorido, leve e que estimula a criatividade, e assim, constituindo-se como uma estratégia didática e, ao mesmo tempo, favoreceu na construção da expressividade e na elaboração do conhecimento geográfico para o estudante com e sem deficiência. A escolha dos conteúdos sobre território e região justifica-se porque o professor de Geografia titular estava trabalhando em sala de aula o desenvolvimento da industrialização que se deu em diferentes regiões pelo território brasileiro.

Nesta direção, o procedimento de montagem do quebra-cabeça aconteceu individualmente com auxílio do livro didático e, sobretudo, orientado e mediado pelo pesquisador num ambiente favorável e agradável. Portanto, destacaremos de forma geral a participação dos estudantes e, principalmente, como se deu o envolvimento das estudantes com deficiência a partir do contato com objeto pedagógico.

As estudantes sem deficiência mostraram-se eficientes no ato da montagem do quebra-cabeça, ou seja, conseguiram encaixar as peças rapidamente conforme o auxílio do livro didático. Pode-se observar que os estudantes iniciaram a montagem do quebra-cabeça pela região norte do Brasil, por motivo de ser a maior peça do quebra-cabeça, bem como ilustrava o livro didático. Além disso, percebemos que estes estudantes dominam o conhecimento das regiões do Brasil e, principalmente, conheciam muito bem a região Sul.

Durante o desenvolvimento da atividade, perguntamos a esses estudantes se tiveram dificuldades em montar o quebra-cabeça, e ainda, se o material pedagógico facilitou e/ou contribuiu no processo de ensino aprendizagem geográfico. Verificamos através dos depoimentos, que os participantes não apresentaram dificuldades em montar o quebra-cabeça,

mesmo o material exigindo muita concentração, atenção e motricidade para executar o desafio do quebra-cabeça.

Além disso, confirmou-se por meio dos depoimentos dos estudantes que o domínio do conhecimento das regiões do Brasil se deu em razão de o professor explorar diariamente em suas aulas a leitura do mapa político do território brasileiro com suas regiões. Sobretudo, o conhecimento da região sul, pois o professor trabalhou muito em sala de aula relacionando a escala local com a regional. Da mesma forma, conhecem bem a região norte onde está localizada a Amazônia, pois o professor tem conduzido discussões sobre a importância da Amazônia enquanto patrimônio natural e ambiental, além do acesso às informações sobre a Amazônia por meio da mídia.

Quanto ao aprendizado pelo material didático da oficina piloto, os estudantes relataram que o material foi dinâmico e eficaz, sobretudo, facilitou a aprendizagem de uma maneira diferenciada das aulas tradicionais como estão acostumados a ter, ou seja, tiveram mais facilidade em entender o conteúdo como é trabalhado em sala de aula. Os estudantes afirmaram que quando são colocados desafios a serem resolvidos, seja individual ou coletivamente, há o estímulo que impulsiona a superação dos limites e as possibilidades, como também, aprendem a lidar com tempo definido pelo desafio a ser resolvido. Outra conclusão obtida nas falas dos estudantes remeteu à questão do desafio coletivo, que exige cordialidade, pontualidade, comunicação e, contudo, respeito às ordens deliberadas quando existe uma hierarquia dentro da equipe.

Outro relato apresentado pelos estudantes foi que o material exigiu que todos pensassem, observassem e imaginassem por meio das peças ao montar a estrutura do quebra-cabeça, e ao mesmo tempo, possibilitou a elaboração de estratégias necessárias para o encaixe das peças uma com outra. Neste momento foi visível, através das expressões dos estudantes, a ansiedade e a vontade em querer montar o quebra-cabeça rapidamente, como se estivessem concorrendo a algo.

A participação da estudante com deficiência E 01 foi conduzida e mediada de uma forma diferenciada e detalhada, porque a professora da Educação Especial havia dito que:

Estudante apresenta algumas dificuldades quanto em reconhecer as formas e tamanhos; diferenciar as cores para identificar um objeto e ter noções de lateralidade, ou seja, a estudante está em fase

de desenvolvimento e precisa envolver ela com atividades usando o concreto/lúdico/colorido, mas ela sabe de muitas coisas sobre Geografia e muitas coisas ela aprende porque ela já viajou e conheceu tal lugar e, assim ajudando no seu entendimento geográfico. (registro da fala da professora que acompanha a estudante, 05.2015)

Contudo, o pesquisador juntamente com a professora da Educação Especial, iniciaram um processo de diálogo com a estudante, contextualizando os conhecimentos presentes no material pedagógico como: questão territorial e regional do Brasil, por seguinte, foi explicado para estudante que cada peça com cor diferente representava uma região e, assim, encaixando uma com a outra formaria o território brasileiro, trabalhando minuciosamente com a estudante para que pudesse compreender o conteúdo envolvido no material, a partir de suas dificuldades, necessidades e especificidades.

No momento que estudante estava montando o quebra-cabeça, percebeu-se que ela não estava conseguindo encaixar a peça sozinha, com isso, o pesquisador se aproximou da estudante para auxiliar na montagem do material pedagógico. A partir do momento que o pesquisador instigou a estudante perguntando: entre as peças coloridas, qual é a menor e a maior, e olhando o mapa do Brasil no livro didático²⁴: qual é o nome da região maior e o da região menor? Qual é a cor desta região e na peça, qual é parecida? Essas intervenções foram possibilitando com que a estudante avançasse na montagem do quebra-cabeça.

Este processo de troca e diálogo possibilitou a estudante reconhecer que a peça maior era de cor amarela que representava a Região Norte, com isso ela referenciou que neste lugar está localizada Amazônia com muitos bichos, florestas e muita água, que precisamos

²⁴ O livro didático foi um recurso pedagógico importantíssimo neste processo, pois a estudante E 01 apresentou dificuldade em associar a peça com a região, e a parti do momento em que ela acessou o livro didático ela conseguiu realizar atividade, até porque, o livro didático é um material utilizado em sala de aula e que a estudante e seus colegas de classe já estão familiarizados com os mapas do livro didático.

cuidar para não acabar, pois o professor de Geografia falou na sala de aula. Dando continuidade, o quebra-cabeça começou a ganhar forma, tamanho e sentido. Quando a estudante pegou na mão a peça menor da cor azul clara representando a região Sul, o pesquisador perguntou à estudante se ela conhecia essa região. A estudante recorreu ao livro didático e respondeu que sim, que era a região Sul, local onde mora. Neste sentido, o pesquisador deu continuidade perguntando: o que tem na região Sul? A estudante respondeu que tinha a Ponte Hercílio Luz, que é grande, bonita e a noite tem muitas luzes, localizada em Florianópolis/SC.

Outra peça que a estudante conseguiu identificar foi da região Sudeste que estava com a cor vermelha, segundo seu relato, é porque estava localizada a cidade de São Paulo, local que visitou com seus familiares e destacou que tem muitos carros para um espaço pequeno. Por outro lado, a estudante apresentou muita dificuldade em encaixar a peça que representa a região Nordeste, tentava movendo a peça de várias maneiras para encaixar em outras regiões, com isso o pesquisador orientou a estudante a ter calma e analisar cautelosamente o livro didático e se ater com a cor, logo então conseguiu finalizar a tarefa.

No momento em que a estudante E 01 tinha que encaixar a peça uma com a outra, transpareceu claramente que ela colocava no sentido contrário do lado direito e esquerdo, de ponta cabeça e vice-versa, eis que, naquele momento, a estudante apresentou não ter noção de lateralidade. Para tal, o pesquisador orientava a estudante a colocar de outra maneira, e assim, em muitas vezes ela repetia o mesmo movimento. Nesta situação, trazemos os autores Antunes, Menandro e Piganelli (2013, p.53), os quais dizem, “que a noção de direita e esquerda permite verificar o processo de descentração do ponto de vista das crianças, de si para o outro, e para os objetos”. Dessa maneira, podemos perceber que a estudante possuiu dificuldades para se descentrar, deste modo essa dificuldade confirmou com o relato da professora da Educação Especial.

Pode-se observar que a participação da estudante com deficiência E 01, na atividade que foi proposta, foi delicado e minucioso, onde a participação do pesquisador foi essencial na relação de troca e diálogo para conseguir resolver os desafios. Em alguns momentos a estudante reconheceu algumas regiões do Brasil porque já vivenciou na sala de aula, viajou ou presenciou na mídia os objetos que identificam tal região. Com isso, podemos constatar que essa experiência confirmou que o desenvolvimento conceitual da estudante com deficiência está em

fase do processo de maturação, com isso, segundo Pletsch (2014), quando o estudante com deficiência encontra-se neste desencadeamento, requer do professor o uso de diferentes estratégias pedagógicas como apoio para mediar o ensino. A mesma autora, nesta relação, justifica que o processo de ensino aprendizagem dos estudantes com deficiência é lento e depende muito do professor em desenvolver propostas educativas que favoreçam seu desenvolvimento cognitivo. E, quanto ao material pedagógico, a estudante teve a iniciativa em querer fazer sozinha tocando e movimentando continuamente as peças de várias maneiras e, sobretudo, demonstrando boa vontade e predisposição para lidar com o desafio dentro das suas possibilidades.

A participação da estudante com deficiência E 02 na montagem do quebra-cabeça apresentou algumas dificuldades devido as suas limitações cognitivas. Deste modo, o pesquisador buscou conversar com ela a partir de uma leitura do mapa do Brasil com apoio do livro didático. Nesse momento, a estudante acompanhava todas as orientações detalhadas pelo pesquisador, quanto à distribuição das regiões no território brasileiro; aos tamanhos das regiões que difere uma da outra; buscou mostrar as cores que difere entre suas representações no mapa; bem como, explicou que o quebra-cabeça é a representação do mapa do Brasil que está contido no livro didático.

Quando a estudante pegava uma peça na mão o pesquisador perguntava: que região é essa? Ela se assemelha com qual região representada no livro didático? Você já ouviu falar desta região? Esse procedimento de diálogo facilitou e possibilitou que a estudante conseguisse identificar o nome da região e encaixar peça, e aos poucos o quebra-cabeça foi se formando. No momento em que a estudante estava movimentando a peça da região nordeste, ela declarou que conhecia a região porque pesquisou na internet antes de fazer sua viagem para o Rio Grande do Norte, na cidade de Natal, onde passou suas férias.

Outra situação que verificamos foi que a estudante conseguiu identificar a região Sul. Segundo seu depoimento, porque lembrava que o professor de Geografia tinha falado em sala de aula que a região Sul é o local aonde mora e está localizado o Colégio Aplicação. Por outro lado, transpareceu claramente que a estudante apresentou dificuldade para encaixar a peça da região centro-oeste da cor preta, pois movimentava a peça de várias maneiras e não conseguia encontrar o encaixe da peça, com isso, o pesquisador instigou a estudante perguntando: a peça que você está na mão da cor preta é parecida com qual região no mapa no livro didático? Ela está encaixada próxima a qual

região? Mediante a essa mediação pedagógica, a estudante respondeu que a região centro-oeste fica abaixo da região norte e, com isso, a estudante conseguiu encaixar a peça.

A maneira como foi conduzido esse processo por meio das pistas e interrogações, foi essencial para a estudante raciocinar e executar as tarefas que foram solicitadas. Até porque, ficou visível que a estudante já dominava os conceitos correlacionados com a proposta didática a partir dos seus saberes que foram apresentados do seu cotidiano, e deste modo, facilitando o desenvolvimento da atividade dirigida. Para tanto, pode perceber que a maneira como foi elaborado o material pedagógico com cores diferenciadas, acessível e lúdico, facilitou e estimulou o aprendizado geográfico dos estudantes e, principalmente das estudantes com deficiência conforme suas limitações e ritmo de aprendizagem.

Este experimento desenhado pelas estudantes com deficiência (E 01 e E 02) pode-se verificar que na execução da atividade as estudantes necessitaram da mediação pedagógica para dar contas das tarefas solicitadas. Segundo Rego (2009b), o caminho do objeto até o sujeito e do sujeito até o objeto passa através de outra pessoa, assim torna-se a estrutura humana complexa e produto de um processo de desenvolvimento enraizado nas ligações histórico-cultural do sujeito. Neste caso, as estudantes realizaram a proposta através do diálogo e da colaboração de acordo com seu desenvolvimento e suas habilidades cognitivas para resolver atividade dirigida. Deste modo, o aprendizado é responsável por criar a zona de desenvolvimento potencial, pois as funções que ainda não amadureceram estão em processo de maturação, e assim, permitindo com que o professor elabore diferentes estratégias pedagógicas que auxiliem neste processo.

Neste contexto, consideramos que o ensino aprendizagem para turmas com estudantes com deficiência o professor precisa entender, valorizar e articular as relações e as especificidades presentes nos saberes cotidianos, e assim, relacionar com saberes científicos, a partir das devidas mediações pedagógicas e, assim, possibilitando o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento cognitivo do estudante.

Portanto, a fase da contextualização e os propósitos da oficina piloto, que constituiu nesta etapa, nos fez repensar no cenário da oficina pedagógica “Trilha Geográfica”, a partir do envolvimento de cada participante; das habilidades motoras; de suas necessidade e possibilidades cognitivas; e, sobretudo, de suas necessidades especiais. Deste modo, as reflexões feitas à luz dos pressupostos do experimento

com base no material pedagógico, fizeram com que todas as etapas da Oficina Pedagógica “**Trilha Geográfica**” fossem adaptadas para atender as reais necessidades dos estudantes.

Este experimento foi importantíssimo para o estudo, pois direcionou caminhos para serem trilhados para conseguir alcançar os objetivos que foram traçados nesta pesquisa. Das reflexões realizadas no decorrer do trabalho, evidenciou pistas para serem exploradas, dentre elas, pode-se destacar: o uso de materiais concretos e coloridos; geração de ambiente de trabalho em equipe, desta maneira o estudante com deficiência passa a sentir parte importante deste trabalho em conjunto; a execução de atividades fora da sala de aula; e desafios que instigam a pensar.

3.3.4 Etapas da oficina pedagógica em movimento

As observações e a aplicação da oficina piloto aconteceram seguidas de modificações e adaptações necessárias para finalizar a Oficina Pedagógica - “**Trilha Geográfica**”, considerando as particularidades e peculiaridades dos envolvidos nesta pesquisa. O desenvolvimento da oficina pedagógica aconteceu durante as duas primeiras semanas de agosto, conforme o acordo e disponibilidade do professor titular da disciplina de Geografia que contou com 27 estudantes, dentre estes, duas estudantes com deficiência, da turma do Ensino Fundamental II do Colégio Aplicação UFSC.

Para o desenvolvimento da oficina pedagógica, primeiramente, definimos um roteiro organizativo que orientou a formação das equipes, como também, trouxe as orientações sobre as fases da oficina e teve como objetivo apresentar e facilitar o andamento da oficina pedagógica. Foram apresentados para os estudantes através dos *slides* os objetivos, a metodologia, o conteúdo e a ilustração da oficina pedagógica. Neste momento, foi explicado sobre a importância da oficina pedagógica no processo de ensino aprendizagem com seus objetivos e metodologia; deliberamos as informações referentes à data, o tempo e o local da prática da oficina e, ainda, os conteúdos centrais da oficina pedagógica que abordaram o Espaço Urbano e Rural, envolvendo os conceitos de lugar, território, região, paisagem e da cartografia.

Para realização aconteceram exposições da Trilha Geográfica para os estudantes explicando e contextualizando os significados dos símbolos e as regras contidas no tabuleiro. Em relação aos significados dos diferentes símbolos buscamos explicar cada um deles: 

“Globo terrestre” remete aos desafios envolvendo situações de agilidade, concentração, atenção, trabalho em equipe, raciocínio e, principalmente, saber lidar com o tempo. Já o símbolo da “Máquina Fotográfica”  representa imagens capturadas sobre o espaço urbano e rural, os quais deveriam identificar e justificar o significado da imagem se pertencia ao ambiente urbano ou rural.

Também explicamos o significado do símbolo “Ponto de Interrogação”,  o qual retrataria a uma pergunta a ser respondida de forma coletiva e/ou individual, a partir de cinco alternativas. Entretanto, mostramos outros os símbolos tradicionais que pertencem a um tabuleiro, tais como: avança uma casa (), volte uma casa (), e, passe a vez ().

Finalizando essa etapa, enfatizamos aos estudantes as regras que deveriam ser respeitadas para o bom desenvolvimento da oficina pedagógica, dentre elas: formação das equipes por ordem de sorteio; que a participação dos oponentes na oficina seguiria um sistema de rodízio; que a ordem de jogo na oficina seria definida pela equipe que tirasse o maior número ao lançar o dado e assim sucessivamente; que cada equipe teria uma chance de lançar o dado por vez para caminhar sobre o tabuleiro e a equipe que chegasse à casa final venceria o jogo e seria premiada com um prêmio surpresa. Além destas regras técnicas, orientamos os estudantes que todos deveriam respeitar seus pares no ato da participação da oficina, caso infringissem esta norma o estudante seria afastado da atividade.

Para a organização das equipes foi feito o sorteio e nomeadas por cores (vermelha, laranja, verde, preto e branco), ou seja, foram recortadas as cores de acordo com o número de participantes, e por seguinte, depositados dentro de um pacote. Cada um dos participantes retirava um papel com uma respectiva cor e logo foram formando as equipes pelas cores. Assim, as equipes ficaram organizadas desta forma: três equipes com cores: branca, verde e laranja com cinco integrantes cada, e duas equipes das cores vermelha e preta com seis integrantes.

A respeito da formação das equipes, salientamos que as estudantes com deficiência ficaram em equipes separadas conforme o sorteio, tais como: estudante E 01 na equipe Verde e a E 02 na equipe Laranja. Neste sentido, ressaltamos que posteriormente serão retratados os episódios mais relevantes da oficina, com ênfase no desenvolvimento das estudantes com deficiência e sua relação com o material pedagógico no processo de ensino e aprendizagem.

O sistema de rodízio foi elaborado a partir das formações das equipes, ou seja, na medida em que cada participante pegava o papel no pacote, automaticamente, a equipe de apoio²⁵ preenchia com os respectivos nomes na planilha do rodízio e assim facilitando o andamento da oficina. Para tal, explicamos para os estudantes que cada membro da equipe teria a oportunidade de participar da oficina, seja resolvendo um desafio mediado pelo professor ou lançando o dado conforme fosse a vez de sua equipe ou através do controle do rodízio. E, ainda, informamos que o controle de sistema do rodízio seria efetuado pela equipe de apoio.

Com vista à consecução do procedimento da oficina, foram distribuídos para cada equipe os coletes com suas respectivas cores, com o propósito de identificar e facilitar o desenvolvimento da “Trilha Geográfica”. E, juntamente, cada equipe recebeu um carrinho (brinquedo) de acordo com a cor de sua equipe para representar o grupo sobre o tabuleiro. Os estudantes foram orientados que a execução da oficina seria realizada no saguão - pátio coberto do colégio, onde todos foram encaminhados para realização da atividade, conforme mostra a figura 10.

²⁵ No dia da aplicação da oficina contamos com a colaboração de colegas da Pós-Graduação em Geografia da UFSC, Gabriela Custódio e Leia Andrade.



Figura 10 – Oficina Pedagógica Trilha Geográfica. Fonte: Junior (2015).

Ao chegar ao espaço físico onde estava localizada a oficina pedagógica todos os estudantes ficaram alvoroçados, curiosos e cheios de expectativas ao verem a estrutura do material pedagógico com as caixas surpresas e o tabuleiro. Neste momento buscamos amenizar a situação, explicando aos estudantes que deveriam organizar suas equipes e se distribuírem ao redor da oficina, cada equipe em uma posição, conforme figura 11, para iniciar o que foi planejado. Reforçamos as orientações aos estudantes, lembrando que a oficina seria um objeto de aprendizado e que seu objetivo não seria apenas o de ganhar a partida, mas principalmente era trabalhar e revisar o conteúdo de espaço urbano e rural já estudado durante a aula de Geografia, e ainda, desenvolver as habilidades de trabalho em equipe.

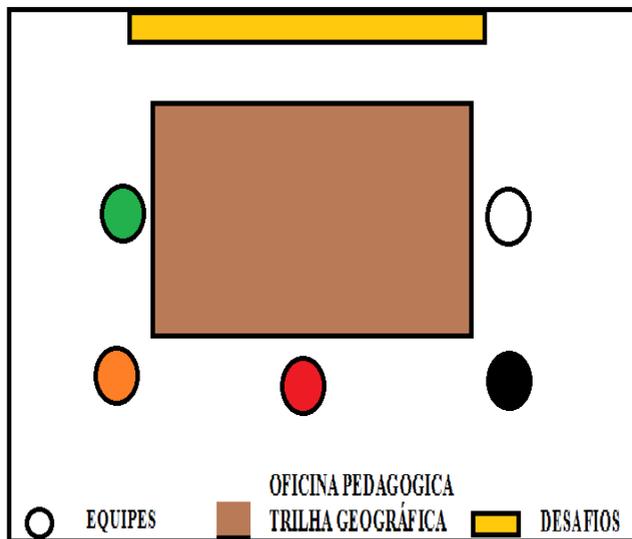


Figura 11 – Esquema de distribuição das equipes durante o jogo. Fonte: Junior, 2015.

Na sequência, solicitamos que as equipes escolhessem um representante do seu grupo para o sorteio referente à equipe que daria início na atividade, e ainda, frisamos que a ordem seria respeitada do maior para menor número sorteado. Após cada equipe ter lançado o dado, o resultado da ordem do jogo ficou definido, deste modo: primeiro a equipe verde, segunda a equipe branca, terceira a equipe preta, quarta a equipe vermelha e a quinta a equipe laranja.

Com a definição das ordens das equipes, a atividade iniciou com a equipe Verde lançando o dado, na qual tirou o número 1, sendo assim, o carrinho verde andou uma casa, e na casa sorteada a equipe não obteve nenhuma situação a ser resolvida. Na sequência, a equipe branca lançou o dado e acertou o número 5, logo então, o carrinho branco parou na quinta casa, na qual continha um símbolo de uma “Máquina Fotográfica”, para tal, foi solicitado para a equipe selecionar um membro para identificar e justificar a imagem se pertencia ao espaço urbano ou rural, conforme ilustra a figura 12.



Figura 12 – Área rural representado por galinhas e vacas.

Fonte:

<https://www.google.com.br/search?q=imagens+de+fazendas+com+animais>, 2014.

A equipe escolheu uma estudante para interpretar a imagem, que a descreveu como uma representação do espaço rural, logo então, questionamos à estudante perguntando: *Porque esta imagem pertence ao espaço rural?*, a estudante enfatizou: *por que possui elementos que se concentram em área rural, como galinhas, vacas e outros animais em grande quantidade. Além disso, concentra mais vegetação para alimentá-los e espaços para mantê-los protegidos.*

Podemos observar pela resposta que a estudante consegue diferenciar um ambiente do outro pelos os elementos e objetos que constituem o espaço rural. E ainda, em sua resposta, a estudante asseverou a noção do tamanho do espaço que necessita para a criação de animais e aves, visto que, nos espaços urbanos esta prática é difícil de realizar devido à concentração e ocupação populacional.

Desta forma, a estudante acertou a interpretação da imagem e com isso o carrinho da equipe avançou uma casa à frente, e, na casa seguinte havia o símbolo “Pare”, logo então, tiveram que ficar uma rodada sem jogar. Mediante a esta primeira rodada, apenas a equipe

branca que encarou um desafio. Partindo para segunda rodada, destacamos a equipe preta, na qual ao lançar o dado, o seu carrinho caiu na casa do número 4, em que consistia um “Ponto de Interrogação”, seguidamente, solicitamos para equipe eleger um oponente para responder a pergunta com direito à consulta com seus pares do grupo.

A pergunta deferida para equipe responder solicitava que: **“Assine alternativa que caracteriza a urbanização do bairro Trindade em Florianópolis:** a) Indústria, b) Agricultura e Pecuária, c) Centro Universitário, d) Pesca e Turismo”. Das alternativas, o estudante respondeu:

a letra C, porque o bairro trindade existe uma forte concentração de pessoas de diferentes lugares por causa da UFSC, pois ela é a base dessa estrutura urbana que se formou com muitas edificações, com hospital universitário, com o shopping trindade, com bombeiro, com o nosso colégio e entre outras escolas, além disso, gerando um movimento de automóveis onde o trânsito acaba congestionando todo o complexo urbano, segundo a explicação do professor.

O estudante respondeu corretamente, e de modo adicional, apontou que a universidade é a peça central para desenvolvimento deste espaço urbano. Neste sentido, podemos constatar que o estudante conseguiu definir as características de um ambiente urbano e relacionar o conteúdo com a realidade vivida, destacando as situações que acontecem em sua rotina diária e, sobretudo, estabelecendo a importância deste espaço para o desenvolvimento das atividades humanas, sociais e intelectuais como também chamando atenção para falta de planejamento urbano como já se encontra o Bairro Trindade.

Obtendo êxito na resposta, o carrinho da cor preta avançou uma casa, e logo na casa seguinte, tinha uma representação de uma “Máquina Fotográfica”, que trazia outro desafio a ser resolvido para continuar jogando. No entanto, foi solicitado para a equipe um componente para identificar e interpretar a imagem, conforme expresso na figura 13. Lembramos que cada indicação da equipe era realizada de acordo com disponibilidade dos componentes no rodízio, o qual estava sendo monitorado pela colaboradora.



Figura 13 – Área urbana representada por fluxo de pessoas, transportes coletivos e prédios. Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=imagens+de+fazendas+com+animais>, 2014.

O membro indicado pela equipe preta foi um estudante do sexo masculino, o qual descreveu que a imagem pertencia ao espaço urbano, e na sequência, *pedimos para ele justificasse do porque a imagem analisada está relacionada ambiente urbano*, segundo o estudante respondeu:

porque existe um forte movimento de pessoas neste lugar, além disso, tem asfalto e muitas edificações aos redores até aonde a câmera conseguiu pegar. E ainda, a modernidade está muito presente, observa pelo ônibus e o ponto de ônibus em que as pessoas entram para pegá-lo. Também, esse movimento de pessoas é semelhante com Florianópolis, onde todos os dias nós pegamos o ônibus para vir e ir para escola, pois é uma rotina cansativa, mas vale à pena.

Percebe-se que o estudante reconhece os elementos que compõem o espaço urbano como também consegue relacionar os aspectos pertinentes ao ambiente urbano em suas diferentes dimensões. Ademais, complementa em sua fala, comparando a relação do lugar representado pela imagem com os objetos e elementos existentes com o seu lugar de convivência urbana, ou seja, esse movimento é associado com sua rotina diária em que o estudante realiza todos os dias de sua casa até o colégio utilizando o transporte coletivo.

Para tal, o integrante conseguiu resolver o desafio, e assim, o carrinho da equipe avançou uma casa à frente, na qual o carrinho esbarrou com o símbolo de “Pare”, deste modo, a equipe ficou uma rodada sem jogar. Nesta perspectiva, podemos identificar através dos depoimentos apresentados pelos estudantes o uso de termos mais generalistas, ou seja, ao invés de falar prédios, casas, ruas, descreveram usando o termo edificações. Observa também, o termo complexo urbano, em vez de bairro, e ainda, aparece o termo automóvel, ou invés de carros, ambulâncias e entre outros. Segundo Castellar e Vilhena (2010) ressaltam que a capacidade de agrupar e identificar por um termo remete à generalização, isto é, a capacidade do estudante estabelecer relações que constituem as propriedades dos objetos, as formas necessárias para assimilação dos conteúdos observáveis.

Nesta relação, Luria (1990), complementa que na construção dos conceitos, o ato de classificar implica no raciocínio lógico, explorando o potencial da linguagem de formulações e generalizações para selecionar atributos e subordinar objetos a uma categoria geral. Podemos notar que o pensamento categorial é geralmente bastante flexível, os estudantes passam prontamente de um atributo a outro e constroem categorias adequadas.

Dando continuidade, foi a vez da equipe laranja que jogou o dado e acertou o número 3, o carrinho caminhou até a terceira casa, e o carrinho chegou numa casa com um “Ponto de interrogação”. Nesta unidade, os componentes foram comunicados que todos os integrantes da equipe deveriam participar da atividade, ou seja, a questão consistiu em elaborar um cenário rural sobre uma cartolina contendo **5 prédios, 1 escola, 3 carros, 1 semáforo com 1 faixa de pedestre, 3 árvores, 15 pessoas e ruas asfaltadas**, e teriam um tempo de 5 minutos para desenhar e pintar. Ao finalizar a tarefa com sucesso, avançariam uma casa, e se não cumprissem no tempo estabelecido, retornaria uma casa, veja na figura 14, o resultado da tarefa da equipe, sobretudo, circulamos

na rerepresentação o desenho que a estudante com deficiência E 02 realizou.



Figura 14 – Desenho composto os elementos sobre o espaço urbano. Fonte: Equipe laranja, 2015.

Para a produção do desafio dentro do tempo estipulado a equipe apresentou-se segura e ágil, e desta forma, o carrinho avançou uma casa a frente. Neste contexto, verificamos a forte relação de cooperação entre os componentes e, sobretudo, foi bem visível a comunicação entre os pares para resolver atividade, (figura 15). E, ainda, durante a resolução da tarefa, os próprios estudantes delegaram para cada indivíduo o que deveria realizar, e assim, quem terminasse rapidamente a sua função passaria ajudar o colega. Neste caso, podemos observar que a estudante E 02 estabeleceu relações de interesses, de envolvimento, participação e de diálogos mais longos no ato da atividade com seus pares. Nesta perspectiva, podemos definir este momento como um trabalho colaborativo, onde todos os componentes do grupo realizaram a tarefa em equipe, ou seja, um ajudando outro pelas interações mútuas.

Outro fato importante para ser destacado, foi a interação da estudante E 02 com sua equipe. Demonstrou atenção, respeito e

cooperação coma colega em todas as etapas das atividades realizadas. O desenvolvimento intelectual é indissociável do desenvolvimento afetivo, conforme Mantoan (2001) acrescenta que o desenvolvimento sócio afetivo é fruto de um contexto que se define por princípios de liberdade, respeito e responsabilidade, sendo o mundo social a fonte e o limite de suas realizações.



Figura 15 – Equipe laranja realizando o desafio. Fonte: Junior, 2015.

Pacheco; Eggertsdottir e Marnosson (2007) lembram que o ensino em equipe é uma estratégia central para se trabalhar com estudantes com deficiência, pois os benefícios são múltiplos, dentre eles: conhecer as características dos estudantes, suas habilidades e dificuldades, e ainda, os estudantes aprendem frequentemente com a colaboração uns com outros, reconhecendo a contribuição de cada membro da equipe na promoção de encorajamento e interesse mútuos no processo da aprendizagem entre os estudantes.

Quanto à releitura do desenho, podemos observar que muitos dos elementos solicitados na proposta são apresentados de uma forma mais

simbólica e com poucas características, ou seja, observa-se que os “prédios” são representados pelos estudantes por colunas verticais; outra situação é a “concentração das pessoas” num mesmo lado e lugar, em vez de estarem distribuídos pelo ambiente urbano; também o “semáforo” com foi desenhado difere de sua representação real. Já a representação das “árvores”, desenhada pela estudante E 02 se concentram juntas sem base e detalhes.

Tais considerações são relevantes na leitura desta imagem, pois os estudantes reconheceram claramente que os elementos que compõe o espaço urbano, no entanto, apresentaram de uma forma mais generalista do real. Por outro lado, podemos perceber que os estudantes não obedeceram a uma escala e proporcionalidade entre os elementos representados, bem como não trabalharam com perspectiva e ponto de vista. No desenho representado pela estudante com deficiência E 02, observa-se que ela transpõe seus conhecimentos, do que lhe são propostos para fazer uma vinculação com a realidade, mas eles precisam ser mais explorados por tarefas diferenciadas algumas vezes, até que o conceito seja internalizado.

Finalizando a terceira rodada, damos seguimento para a quarta rodada com a equipe verde lançando o dado. Ao lançar o dado à equipe acertou o número três e o carrinho andou até a casa de número 10, na qual havia uma representação do “Globo Terrestre”, neste momento foi solicitado para a equipe escolher um integrante para resolver o desafio utilizando os mapas. Antes de iniciar a atividade, explicamos que o desafio consistia em colocar os mapas na ordem da escala local para Global²⁶ dentro de três minutos. Chamamos atenção do estudante para observar os mapas com atenção e não se basear pelos tamanhos e formas que estavam representados os mapas na folha de E.V.A, mas sim, prestar atenção e se orientar pelo título e pela legenda para montar a sequência dos mapas. Conforme consta na figura 16.

²⁶ Tratam dos mapas generalizados do Bairro Trindade, da Cidade de Florianópolis, do Estado de Santa Catarina e do Brasil. Essa sequência respeita a ordem de escala local para o global.



Figura 16 – Ordem das figuras Cartográficas realizada pelo estudante. Fonte: Junior, 2015.

Durante a resolução do desafio percebemos que o estudante organizou a ordem das peças com base no tamanho do mapa por várias maneiras, ou seja, iniciava montando a sequência pelo desenho maior para o menor constantemente. Houve um momento em que um membro de sua equipe se manifestou e orientou a colega fazer a ordem a partir das leituras do nome de cada título e da escala contidos nos mapas. Dessa forma, a estudante compreendeu e manteve o foco na resolução sequencial do mapa, e assim, conseguindo organizar a ordem corretamente dentro do tempo estipulado, com isso, o carrinho andou uma casa a frente.

Verificamos que a estudante tinha um raciocínio rápido e reconhecia cada identificação cartográfica, mas não reconhecia a organização dos mapas em nível de escala cartográfica, apenas com auxílio do colega que os ordenou de maneira correta. Notadamente, acreditamos que o recurso pedagógico ajudou e facilitou o aprendizado da estudante, que conseguiu compreender que os mapas seguem uma ordem de escala local ao global.

Em seguida, as equipes da cor branca, preta e vermelha lançaram o dado, cada um de uma vez, mas nenhum dos grupos enfrentou um desafio. A equipe laranja, ao lançar o dado, acertou o número 4, ao andar sobre o tabuleiro o carrinho estacionou numa casa com uma representação de uma “Máquina Fotográfica”, que trazia o desafio em que um membro deveria identificar e interpretar a imagem sorteada.

Desta forma, a equipe indicou a estudante com deficiência E 02, na qual identificou a seguinte imagem conforme a figura 17.



Figura 17 – Pessoas, comércios e edificações na área urbana. Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=imagens+sobre+area+urbana>, 2015.

Inicialmente perguntamos para a estudante E 02: *a imagem que você está observando pertence ao espaço urbano ou rural?* A estudante comentou: *é um espaço urbano*. Na sequência, pedimos para ela justificar porque este espaço é urbano, ela explicou; *nessa imagem tem muitas pessoas se movimentando, também tem várias lojas e prédios*. Logo procuramos instigá-la com mais profundidade perguntando: *porque você chegou a compreensão que é um espaço urbano?* Ela respondeu: *por que aprendi que o urbano é o espaço onde se tem mais comércios, lojas, carros, escolas, moradias e ruas, onde são semelhantes com a cidade em moro e diferente do rural, onde tem menos pessoas, mais animais e arvores e matos*. Momento que pode ser observado na figura 18, concluindo o desafio positivamente, o carrinho da cor laranja avançou uma casa a sua frente.



Figura 18 – Estudante E 02 realizando o desafio de interpretação a imagem.
Fonte: Junior, 2015.

Nesta atividade, podemos observar que a estudante E 02 estabeleceu um diálogo que vai além das características físicas do objeto. Com o pesquisador realizando perguntas, ela explorou outro campo conceitual, relacionando com suas vivências, seu dia-a-dia, conseguindo manter um diálogo com maior extensão e organização das ideias. A partir da utilização da imagem, o pesquisador estimulou sua participação e ela conseguiu uma relação dinâmica entre os conceitos e as suas vivências. Além do que, a estudante conseguiu identificar todas as figuras desenhadas na imagem apontando as características dos objetos, como por exemplo, o desenho de várias pessoas num mesmo ambiente imprimindo movimento. E, ainda ela assemelha este espaço com seu ambiente de convivência.

A participação da estudante apresentou conhecimentos básicos e simbólicos sobre o espaço urbano, sobretudo, a imagem facilitou a análise dos objetos e elementos que compõem o ambiente e pode possibilitar uma percepção e sistematização maior do espaço urbano.

Oliveira (2004) lembra que é preciso considerar os processos cognitivos superiores na compreensão dos significados das palavras, no conhecimento de objetos, das coisas, das organizações simbólicas. Esse processo se realiza em estágios denominados de percepção, memória, avaliação, conduta e ação.

Ademais Silvia (2011b) complementa que o uso da imagem no processo educativo para estudantes com deficiência permite a apropriação de novos vocabulários com significado e significante; ajuda entender os conteúdos conceituais; ampliam sua capacidade discursiva, expressando seus sentimentos e suas impressões no contexto escolar; como também, viabiliza a criação de um contexto inclusivo mais adequado às suas necessidades, oferecendo uma forma visual de acesso ao conhecimento.

Finalizando essa rodada, partimos para quinta rodada, na qual compartilhamos de apenas um desafio realizado pela equipe da cor vermelha, a qual lançou o dado e o carrinho caiu na casa do número 16, que trazia o desafio “Acerte o dado”. As condições exigidas para realizar o desafio era lançar o dado por três vezes para o ar e cada vez em que a peça caísse virada para cima, o estudante deveria identificar o significado da representação: se era urbano ou rural.

A equipe escolheu um componente do sexo feminino para participar da tarefa. A primeira identificação tratou do ambiente rural com a representação de uma fazenda com vegetação e animais (figura 19). Por sua vez, a componente conseguiu responder corretamente com muita facilidade, inclusive tateava o cenário por algumas vezes. Na segunda parte, a peça caiu virada para cima contendo os elementos e objetos do espaço urbano, novamente o componente conseguiu responde com maior rapidez e facilidade (figura 20), e a terceira etapa, o lado da peça em que caiu virado para cima retratava a um cenário urbano e, imediatamente, verbalizou que a representação era a ponte Hercílio Luz, de Florianópolis, contornada por uma série de edificações. Desta forma, a componente conseguiu efetuar o desafio com sucesso, e assim, o carrinho da cor vermelha avançou uma casa para frente.



Figura 19 – Espaço Rural com fazenda, vegetação e animal. Fonte: Luiz Martins Junior, 2015



Figura 20 – Espaço Urbano com carros, edificações, asfaltos e semáforo. Fonte: Junior, 2015.

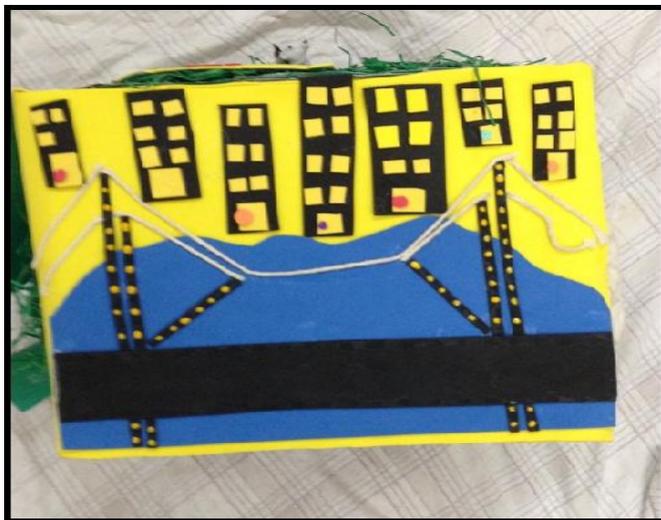


Figura 21 – Espaço Urbano: ponde Hercílio Luz e edificações. Fonte: Junior, 2015.

Evidenciamos, neste desafio, que a estudante apresentou facilidade e desempenho satisfatório no cumprimento da tarefa, além do que, era visível que detinha conhecimento sobre o espaço urbano. Ademais, essa conclusão é reforçada quando o estudante identifica a concentração de edificações e a ponte Hercílio Luz em Florianópolis que pertencem ao espaço urbano. Segundo Banhara (2008 p. 02), a aprendizagem exige novas formas de trabalhar “na busca por novas formas de ensinar, de modo a envolver o estudante nesse processo de ensino aprendizagem, favorecendo sua participação em sala, é possível pensar que a utilização de recurso diferenciado se torna instrumental que contribui para aprendizagem”.

Depois da quinta rodada, celebramos na sexta rodada com a participação da equipe verde realizando o desafio chamado “A arte de criar”. Para tal, solicitamos um membro da equipe para montar um cenário rural com os brinquedos miniaturas, contidos na caixa surpresa, ou seja, o participante deveria pegar de dentro caixa surpresa no mínimo cinco miniaturas para criar o cenário rural dentro de cinco minutos. Após a explicação do desafio, a equipe verde indicou a estudante com deficiência E 01 para realizar a tarefa, conforme mostramos na figura 22, o cenário elaborado.



Figura 22 – Cenário rural elaborado com brinquedos miniaturas. Fonte: Junior, 2015.

Depois da explicação, comunicamos que a estudante E 01, poderia iniciar a atividade. Durante o ato de montar o cenário rural, a estudante tateou cada peça por vez, verbalizando o nome do objeto passo a passo o que havia pegado dentro da caixa, quando reconhecia que a peça associava ao ambiente rural, conduzia a sua frente, e as demais peças em que não pertenciam ao ambiente rural, guiando para fora do cenário. Dessa forma, a estudante conseguiu montar o cenário dentro do tempo estipulado e, assim, o carrinho da cor verde andou uma casa a frente.

Podemos observar que a estudante neste momento não apresentou nenhuma dificuldade na execução da proposta tracejada, e ainda, conseguiu realizar as etapas do desafio tranquilamente, reconhecendo cada elemento que pertencia ao espaço rural, descrevendo cada peça que tateou, conseguindo superar seus limites, o tempo da tarefa. Quando utilizamos recursos adequadamente, transformam a aprendizagem menos mecânica e mais significativa e prazerosa para o estudante, favorecendo, assim, para seu desenvolvimento cognitivo dos estudantes.

Nesta perspectiva partilhamos da aceção de Haydt (2003), no qual afirma:

Os estudantes devem vivenciar situações de ensino aprendizagem ativas, onde possam observar, comparar, classificar, ordenar, seriar, fazer alternativas a partir da manipulação de material concreto, localizar no tempo e espaço, propor e comprovar hipótese, chegar a conclusões, elaborar conceitos, avaliar, julgar, enfim, onde possam agilizar as operações cognitivas. O que ajuda a incentivar o estudante é o fato de ele perceber e verificar que aquilo que aprende tem relação com a sua realidade imediata e apresenta vantagens para a sua vida real e presente. É preciso aproveitar a predisposição que o estudante possui para aprender aquilo que é significativo para ele. (HAYDT, 2003, p 80).

Face ao exposto, essa proposta nos concedeu saldos positivos, pois o material contribuiu significativamente para o desempenho da estudante, sobretudo, favorecendo no processo de formação dos conceitos. Em consonância, as autoras Batista e Laplane (2007) reforçam nossa interpretação apontando que, para formar conceitos, é imprescindível o uso de recursos adaptados, ou seja, de materiais acessíveis para estudantes com deficiência. Elas ainda afirmam que a identificação do material pelo manuseio e manipulação se dá pela relação entre o novo conceito e os já formados anteriormente.

Além destes fatores associados à resolução da tarefa, a estudante com deficiência E 01 demonstrou pelas suas expressões, estar satisfeita, contente e, sobretudo, se sentiu “parte importante” pelo seu desempenho e por ter conseguido concretizar o cenário rural. A este respeito, Pletsch (2014) destaca que para o sucesso do estudante com deficiência no processo educativo, é preciso dar oportunidade e condições de ensino e aprendizagem a partir de práticas diferenciadas na medida em que o professor reconheça as dificuldades e limitações do seu estudante.

Terminando essa rodada, as equipes lançaram o dado por diversas vezes, mas não enfrentaram nenhum desafio, somente a equipe preta que teve sorte por diversos momentos, ou seja, cada vez em que lançava o dado, acertava o número maior do dado, assim, o carrinho foi se

distanciando dos demais. Houve situações em que o carrinho parou nos símbolos de “Avance uma casa a frente”, deste modo, a equipe se beneficiou frequentemente. Por outro lado, as demais equipes, não obtiveram muita sorte, pois em alguns momentos seus carrinhos estacionavam em casas com os símbolos “Pare”, assim, ficando uma rodada sem participar, como também, houve situações em que os carrinhos pararam nos símbolos de “Volte uma casa”.

Apenas na décima quinta rodada aconteceu uma proposta de desafio “Globo Terrestre” encarada pela equipe preta. Este desafio consistiu na participação de um participante do sexo feminino que teve que montar um quebra-cabeça sobre o território brasileiro e suas divisões regionais, no tempo de cinco minutos, com direito ao auxílio do livro didático. Porém, a participante optou por não utilizar o livro didático para executar a tarefa, mas conseguiu encaixar as peças corretamente, veja na figura 23, dessa forma, o carrinho andou uma casa a frente.



Figura 23 – Peça de um quebra-cabeça sobre o mapa do Brasil. Fonte: Junior, 2015.

Durante a realização da tarefa foi notória a familiaridade e agilidade da participante com material, demonstrando facilidade para

encaixar as peças um a outra. Inicialmente, a estudante pegou a peça da região Norte como base e, seguidamente, foi encaixando a peça da região Nordeste, subseqüente, encaixou a peça da cor preta representava a região Centro Oeste, depois a região sudeste e, por fim, a peça da região sul. Para tanto, observamos que a estudante já conhecia a representação do território brasileiro, como também, sabia localizar a posição geográfica de cada região.

Depois dessa parada para resolver o desafio, aconteceram novas etapas entre as equipes, assim, gradativamente, os carrinhos foram caminhando sobre tabuleiro, porém sem nenhuma ocorrência de desafio. Neste processo a equipe preta em decorrência dos números altos sorteados pelo dado acabou vencendo atividade. Para tanto, cada participante da equipe foi premiada com um prêmio surpresa, os demais participantes decidimos dar um presentinho símbolo pela sua participação em nossa pesquisa.

De modo geral, os estudantes responderam positivamente aos objetivos propostos pela oficina, as atividades lúdicas realizadas concederam enquanto instrumento de uma melhor relação ensino/aprendizagem do conteúdo exposto. O uso de novas e diferentes metodologias de ensino é uma maneira de incentivar a aprendizagem e principalmente tornando o conteúdo atraente para o estudante. Uma vez que, a importância pela disciplina e seus conteúdos só passam a ter um maior interesse pelos estudantes quando envolva a sua participação plena e desperte o encanto pelo tema.

Finalizando a proposta da oficina pedagógica “Trilha Geográfica”, aplicamos um questionário estruturado com objetivo de sondar os conhecimentos geográficos que os estudantes adquiriram de uma forma diferenciada, além do que, saber das expectativas das potencialidades sobre oficina pedagógica como um recurso acessível e facilitado de ensino aprendizagem inclusivo.

3.3.5 Leituras dos Questionários

A aplicação do questionário aconteceu na sala de aula sob o auxílio do professor titular da disciplina de Geografia e na companhia dos profissionais da Educação especial, na última semana de Agosto de 2015. O objetivo foi o de saber a opinião dos estudantes sobre a oficina pedagógica. O questionário pontuou algumas questões para expressar o ponto de vista sobre a atividade pedagógica que participou, bem como, identificar fatores que contribuíram para o aprendizado. Acreditamos

que mapear a opinião dos estudantes foi importante para podermos compreender a relação que eles estabeleceram com o material pedagógico para aprender Geografia de uma forma lúdica e facilitadora. Vejamos as respostas dadas das questões:

“O que você achou da atividade pedagógica realizada?” Das respostas apresentadas, destacamos: *“legal”, “divertida”, “interessante”, e “criativa”*. *Sobretudo, foi um aprendizado de forma “cooperativa”, “planejada”, “algo novo”, “lúdico”, e “ brincando se aprende”*. Como pode ser visto, os estudantes valorizaram a proposta da oficina pedagógica como um recurso de ensino aprendizagem diferente do que tradicionalmente eles têm vivenciado em sua prática educativa.

Outro ponto relevante que podemos destacar nas falas, foi à importância dada à ludicidade como sendo fundamental para o processo educativo. Isso torna uma possibilidade metodológica extremamente significativa para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e, sobretudo, que favorece o ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência. Nesta perspectiva, Rangel, lembra que atividades lúdicas utilizando recursos didáticos de maneira apropriada colaboram para:

Motivar e despertar o interesse dos estudantes; favorecer o desenvolvimento da capacidade de observação; aproximar o estudante da realidade; visualizar ou concretizar os conteúdos de aprendizagem; oferecer informações de dados; permitir a fixação da aprendizagem; ilustrar noções mais abstratas; desenvolver a experimentação concreta. (RANGEL, 2005, p. 25-34).

Concordamos com o referido exceto que os usos de instrumentos diferenciados contribuem para o processo de ensino aprendizagem, pois em diversos momentos da oficina pedagógica a promoção da aprendizagem aconteceu por meio dos materiais didáticos que foram explorados nesta pesquisa. Em consonância com as respostas obtidas, depreendemos o trabalho cooperativo, no qual foi bem acolhido pelos estudantes para trabalhar de forma colaborativa, um ajudando outro para aprender mutuamente. Durante o decorrer da oficina, o trabalho coletivo foi bem evidente, onde uma equipe queria ajudar a outra, respondendo as questões, ou a interpretar uma imagem como também ajudar executar

os desafios, mesmo sabendo que estariam participando de uma atividade em que haveria apenas uma equipe vencedora.

Percebemos que, ao provocarmos os estudantes com interações que os envolviam afetivamente por meio do lúdico, tivemos um retorno pedagógico mais afetivo, evidenciado pela maior atenção, pelas trocas, pelo diálogo e pelos questionamentos no momento de situações problemas. Por esse motivo, Silva (2013a) adverte que o lúdico é uma técnica facilitadora no desenvolvimento cognitivo do sujeito, que pode vir a se conhecer como um ser social e começar a formação das suas próprias idéias de mundo, utilizando símbolos para compreender o mundo.

“Você acredita que atividade pedagógica ajudou compreender os conceitos de espaço Urbano e Rural”? Justifique”. Das respostas apontadas, todos os estudantes concordaram que “Sim”, e justificando que a oficina:

Deu bastante exemplos e trouxe para o cotidiano”, “ com as perguntas eu aprendi mais coisas”, “porque teve várias perguntas sobre isso e ajudou a entender”, “porque nos jogos tínhamos que provar o que sabemos”, “porque algumas pessoas que não prestaram atenção nas aulas tiveram a segunda chance de aprender”, “pois as perguntas foram bem elaboradas e ajudaram a tirar muitas dúvidas”, “porque atividade que fizemos nos ajudou a conhecer as características dos espaço urbano e rural”, “uma maneira de praticar o nosso aprendizado”, “pois era melhor se tivesse mais tempo para aulas”, e “porque tinha muitos desenhos que mostra bem o que era”. (depoimentos dos estudantes)

Com base nos registros, podemos observar que todas concordam que atividade pedagógica ajudou no processo de ensino aprendizagem de várias maneiras, seja pelas perguntas, que segundo os estudantes estavam bem elaboradas, ou pelas imagens e, principalmente, pelos desafios, nos quais exigiram maiores esforços cognitivos. Entretanto, a maneira como foi organizada e planejada a oficina possibilitou os estudantes reconhecerem minuciosamente os aspectos significativos do ambiente urbano e rural, assim, internalizando os conceitos trabalhados.

“Gostaria de saber se você teve alguma dificuldade em realizar algum desafio, ou responder alguma questão, bem como, identificar uma imagem no processo de execução da Oficina Pedagógica? Justifique”. De modo geral, responderam que “não tiveram dificuldades”, muitos sem justificativas, já outros pontuaram que a atividade foi: *“fácil”, “porque já sabia o conceito de espaço urbano e rural”, “porque não eram complicadas”, “pois eu sabia o conteúdo”, “lembrava do conteúdo”, “tudo já tinha sido passado pelo professor”, “porque eu já tinha o conteúdo quase completo na cabeça”*, e com exceção de um participante que descreveu: *“só uma pergunta que era para eu responder e eu não sabia”*.

A partir das falas da maioria dos estudantes é possível depreender que a dinâmica da oficina pedagógica foi facilitadora, mesmo que alguns já dominavam o conteúdo e conceitos abordados na oficina, porque haviam apreendido em sala de aula com o professor de Geografia, não dificultando o aprendizado, mas sim, contribuindo de forma direta ou indireta. Apesar de um estudante manifestar que apresentou dificuldade em responder uma pergunta, convenhamos pontuar que esse evento não transpareceu durante a oficina, acreditamos que o estudante possa ter encontrado dificuldade, e assim, recorrido aos seus colegas para ajudá-lo com a resposta. Vale dizer, então, que este momento de resolução da questão foi intermitente e provocativo para o estudante, fazendo pensar a partir dos seus saberes, assim, construindo o conhecimento colaborativamente.

“Você acredita que aprender de forma “diferente” é um caminho mais acessível para entender os conhecimentos geográficos? Por que”. Todos responderam que “Sim”, destacando:

“Porque a gente se interessa de atividades só mais ao ar livre”, “ se for uma coisa diferente prestamos mais atenção, brincadeiras ao ar livre ou até mesmo dentro da sala”, “pois algumas pessoas tem dificuldade em aprender e entender a matéria dentro da sala de aula”, “brincando aprendemos demais”, “como nós fizemos atividades diversas”, pois torna mais divertido”, “pois as pessoas conseguem ver na prática se estão bem”, “ tem algumas pessoas que tem dificuldade de aprender e assim com o jogo e imagens foi mais fácil de aprender”, “ é uma forma melhor de aprender sem a rotina de sala de

aula”, “como jogos educativos parecidos com os que o Luis forneceu”, “pois o aluno interagem com o assunto”, “atividades diferentes prendem mais a atenção que as em sala”, e “o trabalho coletivo é bem melhor, pois as ideias se concentram e ficam melhores, filmes, maquetes...”. (depoimentos dos estudantes)

Como mencionado a partir das falas dos estudantes é possível interpretar diferentes concepções sobre a importância de propor prática de ensino de geografia nos espaços fora da sala de aula, como por exemplo, aprender ao ar livre, seja no pátio da escola, na quadra poliesportiva e entre outros espaços possíveis para realizar atividades diferenciadas. Outro aspecto que merece registro neste tópico é sobre o posicionamento de alguns estudantes preocupados com as abordagens e os critérios tradicionais em que os professores tem adotados em sala de aula para ensinar, visto que muitos colegas de classe têm apresentando dificuldade de aprender e, com isso, chamando atenção para o uso de propostas como estilo da oficina pedagógica que possibilitam a aprendizagem e despertam a vontade e o prazer de querer aprender.

Esses registros mostram não só a expectativa positiva de se trabalhar com atividades diferenciadas, mas como evidenciam que essas propostas sejam direcionadas numa perspectiva colaborativa, onde todos os sujeitos com diferentes características sociais, físicas, afetivas, familiares e com deficiência aprendam interagindo um com outro no mesmo ambiente de convivência escolar. Neste contexto, Glat e Pletsch (2013) lembram que as práticas e atitudes direcionadas aos estudantes com distintas características acabam influenciando nas oportunidades e na qualidade das interações pedagógicas que lhes são oferecidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que a compreensão das possibilidades e desafios da educação dos estudantes com deficiência não se esgote no âmbito da escola, ainda assim, a educação é uma mediação fundamental para a constituição da vida dessas pessoas, um espaço do exercício de direitos e de interações significativas.

Ferreira e Ferreira, 2004.

E quando é hora de finalizar o texto, com a sensação de que ainda há muito caminho a ser percorrido? É assim que sinto, pois o que digo não é definitivo, mas um saber em construção, com tons de provisoriedade.

Ao final dessa etapa do estudo, percebo minhas transformações e quanto o exercício de pensar o meu próprio pensamento tem mudado minha forma de enxergar o mundo, a universidade, a inclusão, a pesquisa em Geografia e até a minha própria vida. Este estudo, que nesse período foi meu alimento quase que diário e com maior intensidade progressivamente com o tempo, possibilitou-me novas formas de olhar para o meu objeto de pesquisa, visualizando nele múltiplas facetas, cores e matizes, novos desenhos e recortes, resultando em novos jeitos de ser e de pensar.

Este estudo revela não só as contradições, mas, acima de tudo, a complexidade do processo que envolve a política de educação inclusiva vivida pela realidade escolar de nosso país, particularmente no âmbito das práticas pedagógicas dirigidas ao ensino aprendizagem numa perspectiva inclusiva. A pesquisa, assim como muitas outras, mostrou que os obstáculos para atender adequadamente os estudantes com deficiência em sala de aula regular continuam sendo: a falta de recursos didáticos adaptados; a ausência de propostas pedagógicas; a necessidade de uma redefinição das questões conceituais curriculares e; a falta de conhecimento dos professores sobre inclusão.

Nesta perspectiva, Lima (2006), a inclusão provoca o aprimoramento da formação dos professores bem como, é um pretexto para que a escola se transforme e modernize, atendendo às exigências de uma sociedade que não admite preconceitos, discriminação, barreiras entre indivíduos, povos e culturas. Partindo do princípio de que “[...] a proposta de inclusão enfatiza a igualdade concreta entre os indivíduos, com o reconhecimento das diferenças [...]” (p. 21), a efetivação de uma proposta inclusiva tem início com a revisão de práticas e pressupostos que regem o ambiente escolar e também no modo como as disciplinas escolares serão abordadas.

No entanto, a inclusão de estudantes com deficiência na escola formal é, antes, uma demanda social, relacionada aos direitos e acesso à educação, cujo fundamento ético independe de outros fatores considerados na conveniência de sua implantação. O processo de inclusão pode se transformar numa experiência catalisadora de melhoria e efetividade para toda a instituição escolar. A esse respeito, no ver de Nogueira (2014), para promover a inclusão de estudante com deficiência no espaço social e educacional, não bastam leis específicas: a academia, pela pesquisa e pelo preparo de profissionais aptos para a educação inclusiva, o governo com apoio financeiro necessário e as organizações sem fins lucrativos precisam trabalhar conjuntamente.

Considerando o contexto do Ensino de Geografia na perspectiva da Educação Inclusiva trazemos como questão central desta pesquisa: quais são as potencialidades da oficina pedagógica no ensino de Geografia para estudantes do Ensino Fundamental II? A essa questão buscamos encontrar respostas em analisar as potencialidades da oficina pedagógica no ensino de Geografia para os estudantes com e sem deficiência de uma turma do Ensino Fundamental II do Colégio Aplicação UFSC. Pela participação dos estudantes deste estudo, buscamos identificar como se dá o envolvimento dos estudantes durante aplicação da oficina; e ainda, intentamos compreender, em suma, como os estudantes se apropriam dos conhecimentos geográficos ao longo do processo da oficina pedagógica.

Para análise em que nos propusemos realizar foi fundamental estruturar algumas etapas de observação e aplicação que serviram de fio condutor deste estudo e nos permitiram compreender o processo de inclusão no ensino de Geografia, a saber: as observações interdisciplinares; observação nas aulas da disciplina de Geografia; a “Oficina Piloto”, e a oficina “Trilha Geográfica”, cujos temas abordados

foram “Espaço Urbano e Rural” envolvendo os conceitos chaves da Geografia.

Com base nos conteúdos de espaço urbano e rural, a oficina pedagógica foi projetada, elaborada e adaptada com objetivo de potencializar o saber geográfico e ao mesmo tempo criar condições de aprendizagem que fosse diferente do método tradicional em que os estudantes com deficiência, assim como os demais estudantes, estão acostumados a vivenciar no seu cotidiano escolar. Assim, definimos diferentes etapas dentro da oficina envolvendo situações de desafios e tomadas de decisões em que exercitassem as habilidades em relação às noções básicas de espaço urbano e rural; resolução de problemas; instigamos provocar os estudantes a pensarem e se expressarem bem como trabalharem colaborativamente. Assim, retomando os achados e análises da pesquisa, pontuamos alguns elementos que merecem a ser considerados deste trabalho:

1 – Em relação ao processo de observação interdisciplinar percebemos que os professores desenvolveram propostas de atividades diferenciadas considerando o ritmo de desenvolvimento dos seus estudantes, a partir da utilização de recursos didáticos variados e adaptados. Neste caso, as atividades elaboradas na perspectiva inclusiva eram planejadas e organizadas juntamente com a equipe da Educação Especial do Colégio.

É preciso destacar neste cenário que a maioria das vezes os diferentes conhecimentos explicados pelas disciplinas considerando os saberes cotidianos dos estudantes para a aprendizagem, ou seja, os professores buscavam o máximo em suas aulas dialogarem, confrontarem e problematizarem a partir da vivência escolar dos estudantes.

Considerando as atividades elaboradas pelos docentes, em linhas gerais, destacamos a importância do trabalho em equipe desenvolvido colaborativamente, pois em diversos momentos nas atividades presenciamos um ajudando o outro; comunicando-se; respeitando o tempo e o ritmo de cada um. Também destaca-se a utilização de recursos didáticos elaborados baseados em materiais concretos que fugiam das referências verbais e/ou visuais, facilitando o aprendizado para todos os estudantes. Nesta perspectiva Machado e Almeida (2010) advertem que o real propósito do trabalho colaborativo que é permitir e proporcionar novos momentos e diferentes formas de aprendizagem, além de oferecer ao estudante, um apoio a mais a partir do trabalho colaborativo dos professores. Nesse sentido, o ensino colaborativo e

adaptação de recursos didáticos possuem extensa e significativa interface.

2 – Nas aulas de Geografia, podemos constatar que o docente buscou trabalhar com os saberes geográficos de forma dinâmica, atrativa e colaborativa e inclusiva. A atividade elaborada pelo professor auxiliou os estudantes a assumirem o compromisso e a responsabilidades com o trabalho de pesquisa definido para cada equipe, contribuindo para conhecerem um pouco mais o ambiente escolar com a pesquisa de campo no colégio. Durante esse evento, o professor apresentou o conteúdo “Senso demográfico”, e conduziu os estudantes ao reconhecimento dos dados numéricos presentes em cada setor do colégio, exercitando os estudantes a elaboração, análise, questionamentos, reflexões e a intervenção acerca do que era observado.

Consideramos importante destacar o trabalho realizado pela equipe em que estava presente a estudante com deficiência E 01, a qual não apresentou nenhuma resistência, limitação e dificuldade para estar participando da atividade. Durante a participação a estudante manteve tranqüila, e estava à vontade com a apresentação do trabalho aos colegas de classe. Consideramos importante destacar que a estudante oralizou conforme seu tempo, ritmo e habilidades para toda a classe.

3– A realização da “Oficina Piloto” foi um momento importante para objeto desta pesquisa, pois nos concedeu caminhos para elaboração da Oficina pedagógica “Trilha geográfica”. Caminhos para novas adequações para o plano da oficina original, ou seja, constatamos em alguns momentos dos experimentos a necessidade da mediação pedagógica para os estudantes com deficiência ao montar o quebra-cabeça devido a suas dificuldades cognitivas.

Considerando o exposto, o material facilitou e possibilitou o aprendizado para todos os estudantes. Foi possível constatar pelos depoimentos dos participantes, os conhecimentos relacionados com suas vivências e, sobretudo, com que o educador havia comentado em sala de aula foram comparados e identificados por todos os estudantes durante o procedimento da oficina. E ainda, os estudantes destacam que trabalhar com materiais didáticos diferenciados ajudam a entender e compreender melhor o conteúdo geográfico. No entanto, percebeu-se que os estudantes, principalmente com deficiência, no ato da realização da atividade demonstraram maior facilidade e similaridade em manipular e criar o objeto com material concreto, palpável, colorido e, sobretudo, com o apoio do livro didático em que utilizam nas aulas de Geografia.

4 - Com vista consecução da Oficina Pedagógica “trilha Geográfica”, percebeu-se a maior interação entre os estudantes com o conteúdo do espaço urbano e rural, através de suas ações e desempenho ao executarem as etapas na oficina. Essa familiaridade com os conhecimentos geográficos facilitou ao serem questionados e explorados através dos elementos vivenciados no dia a dia. Neste processo é importante ressaltarmos as contribuições da relação entre os saberes cotidianos e científicos que ocorreram durante a execução das tarefas da oficina. A esse respeito, Cavalcanti (2010) destaca que o processo de elaboração de conceitos geográficos requer que a Geografia ensinada na escola seja confrontada com a cultura geográfica do estudante, com a chamada Geografia cotidiana, para que esse confronto/encontro possa resultar em processo de significação e ampliação da cultura do estudante.

O desenvolvimento da construção dos saberes científicos dialogados e contextualizados, juntamente com os saberes cotidianos podem significar a desconstrução e reelaboração de conceitos conhecidos e internalizados pelos estudantes. Esse processo é muito minucioso, pois depende que o professor tenha muita compreensão e atenção no ato da descaracterização e a reconstrução de um novo conceito que pode se tornar difícil e confuso para muitos estudantes. Durante a etapa da realização da oficina pedagógica, este momento foi mediado com muita dedicação e atenção, observada principalmente quando foram abordados os conceitos de Espaço Urbano e Rural por meio dos desafios, das perguntas e também pelas interpretações das imagens, momento que exigiu das equipes e do pesquisador os esforços em resolver a situação e conseguir avançar na atividade pedagógica bem como internalizar e mobilizar os conceitos.

Neste caso, as hipóteses e deduções dos estudantes durante a realização do experimento da oficina com a leitura e interpretação das imagens enriqueceram a formulação de conceitos por eles. A esta situação, por exemplo, proporcionou a percepção de como se constitui um ambiente urbano ou rural. Neste ínterim, podemos confirmar através da experiência da estudante com deficiência E 02, que conseguiu relacionar os elementos sobre o ambiente urbano que continham na imagem com os elementos em que ela vivencia cotidianamente.

Outra situação que mostrou a familiarização com os conteúdos trabalhados na prática da oficina pedagógica foi no momento em que um dos grupos realizou o desafio em desenhar um cenário urbano com diferentes elementos sobre a cartolina. Durante esse evento, evidenciou

diálogo, o trabalho colaborativo, a interação e a comunicação uns com outros, de forma a facilitar a realização da atividade dentro do tempo estabelecido. Neste processo, a estudante com deficiência E 02, havia participado da proposta, demonstrando similaridade, afetividade e facilidade em trabalhar em conjunto, sobretudo, representando o ambiente urbano de acordo com seus conhecimentos cognitivos e habilidades motoras.

Essa prática mostrou como é possível, com um material simples e acessível, favorecer um processo de ensino aprendizagem significativa. Segundo as autoras Campos, Oliveira e Nogueira (2009), a aprendizagem significativa não diz respeito apenas aos aspectos cognitivos do estudante envolvidos com o processo, mas está intimamente ligada com as suas referências pessoais, sociais e afetivas. Por isso, não ocorre da mesma forma e no mesmo tempo para todos.

A esse respeito, acrescentemos de imediato que adaptar a ação pedagógica ao aprendiz não é, no entanto, nem renunciar a instruí-lo, nem abdicar dos objetivos essenciais. Diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve. (PERRENOUD, 2000)

Além destas situações que comprovaram aprendizagem, destacamos a experiência vivenciada pela estudante com deficiência E 01 em que suas dificuldades apresentadas na oficina piloto foram superadas pela oficina “Trilha Geográfica”, a partir do momento em que oportunizamos a estudante a criar um cenário rural através do material concreto e lúdico, e assim, proporcionando a compreensão dos conteúdos geográficos e, ainda mais, quando questionávamos a estudante sobre os assuntos, respondia significativamente de acordo com seus conhecimentos.

Considerando o que foi exposto no transcurso desta pesquisa, a adoção de novas metodologias e recursos didáticos que perpassasse o lúdico, colabora para a construção do conhecimento e ao processo de ensino e aprendizagem. Logo, o objetivo de desenvolver as atividades que envolvessem os estudantes, foi alcançado. Foi possível observar e comprovar pelas respostas obtidas através do questionário que os estudantes têm mais facilidade em compreender e aprender a teoria e conteúdo quando ela está associada à prática.

Podemos destacar que o uso de uma atividade pedagógica como essa que foi proposta nesta pesquisa, faz com que os estudantes com deficiência se envolvam, participem e contribuam no momento da execução da tarefa através dos conhecimentos e de acordo com seu

ritmo e talento, e por outro lado, possibilita e facilita que o professor de Geografia identifique no desenvolvimento da atividade, quais são as habilidades e potencialidades mais desenvolvidas destes sujeitos. E essa luz propiciará para o professor integrar novas propostas pedagógicas que tenham haver com estas competências, e de tal maneira, conseguindo avançar com os conteúdos que perfazem a ciência geográfica.

Mas para que isso aconteça, é preciso haver uma simbiose entre o professor de Geografia com a professora da educação inclusiva que acompanha os estudantes com deficiência em sala de aula, e, assim, juntos pensar e definir atividades que englobam e atendam suas necessidades e especificidades, e partir daí, trabalhar com todos os estudantes da turma num mesmo tempo e espaço. É importante que o professor respeite o tempo e as limitações dos estudantes que apresentam deficiência, inclusive aqueles estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem. Pois, momentos como esse o professor de Geografia precisa ter muita sensibilidade, cautela e maestria para conduzir o aprendizado da melhor forma possível. Consideramos que esse diálogo e troca entre o professor geografia com a professora de inclusão é imprescindível para se pensar num projeto onde realmente acontece a inclusão.

Estas foram às conclusões possíveis, num recorte de tempo e espaço, nas contingências, nas condições de existência nas quais vivi enquanto produzi esta dissertação. Nessas circunstâncias, produzi o meu melhor, o que não significa dizer que resultou na melhor produção. Coloco um “ponto” com a sensação da incompletude, de distintos caminhos que poderiam ter sido seguidos, da opção por um deles, o que me trouxe até aqui, convicto de que não há uma racionalidade universal e absoluta e mais do que consensuar e apontar como se transforma o mundo, precisei transformar a minha forma de olhar para ele.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Suzana; MARTINS, Maria Helena; JESUS, Saul de Neves. **Da Educação Especial à escola Inclusiva** In: STOBAUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño. (Org) Educação Especial: em direção à educação inclusiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

ANDER-EGG, EZ. **El taller: uma alternativa para la inovación pedagógica**. Buenos Aires: Magistério del Rio de la Plata, 1991.

ANDRADE. Leia. **Gráficos táteis para ensinar Geografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, SC, 2014.

ANTUNES, Aracy do Rego; MENANDRO, Heloísa Fesch; PAGANELLI, Tomoko Iyda. Estudos sociais: teoria e prática. In: CASTROGIOVANNI, A,C; TONINI, Ivani, M; KAERCHER, Nestor André. (Org).**Movimentos no ensinar geografia**. Rio de Janeiro: ACCESS, 2013, p.53.

ANTIPOFF, Helena. **A perspectiva sociocultural em psicologia da educação**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais, MG, 2010.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BANHARA, Geraldo Donizete. **A utilização das novas tecnologias no ensino de Geografia**. Simpósio sobre pequenas cidades e Desenvolvimento local. Curitiba, 2008, p. 02-44.

BATISTA, C.G.; LAPLANE, A.L.F. de. **Modalidade de atendimento especializado: o grupo de convivência de criança com deficiência visual**. In: MASINI, E.F.S. (Org). *A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores*. 1 ed. São Paulo: Vetor, 2007.

BEZERRA, Jackson Leandro da Silva. **O livro didático e o ensino de geografia**. Editora: Eng. Porto alegre, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Ministério da Educação e do Desporto - Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998, p.33.

_____. **Parâmetros curriculares Nacionais – adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de aluno com necessidades educacionais especiais**. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/index.php?option=com_content&task=view&id=9737&interna=6>. Acesso em: abr. 2015, p.08.

_____. **Pessoa com Deficiência – Legislação / Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Pessoa com Deficiência (SNPD)**. Pessoa com Deficiência – Legislação Federal; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012

BRAUN, Anin M. Swarowsky. **Rompendo os muros da sala de aula: o trabalho de campo com uma linguagem no ensino da Geografia**. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Geociências. Porto Alegre, RS, 2006.

CALLAI, Helena Copetti. **O ensino da geografia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **“Helena Antipoff”**. Coleção Educadores – MEC. Brasília. D.F. 2010.

CAMPOS, S. B de; OLIVEIRA, K. N. de; NOGUEIRA, R. E. Oficinas, Espaço e Saber: construindo conceito de relevo terrestre. In: NOGUEIRA, R. E. (Org.) **Motivações hodiernas para ensinar geografia: representação do espaço para visuais e invisuais**. Florianópolis: [s.n], 2009.

CARVALHO, Rosita. Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva.** Porto Alegre: Mediação, 2000a.

_____. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”.** Porto Alegre: Mediação, 2004b, p.42.

CARVALHO, M.S.C. **Deficiência Mental como produção social: uma discussão a partir de histórias de vida de adultos com síndrome de Down.** Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), RS, 2007, p.44-55.

CASSOL, Roberto. **Metodologia do ensino de geografia. 1ed.** Santa Maria: USM, Pró- Reitoria de Graduação a Distância de Educação Especial, 2005, p34.

CASTELLAR. Sônia; VILHENA. Jerusa. **Ensino de Geografia.** São Paulo: Cengage Learning, 2010, p. 38.

CASTROGIOVANNI, A.C. E agora, como fica o ensino da Geografia com a Globalização? *In:* CASTROGIOVANNI, A.C. et. al (org.). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.** Porto Alegre: AGB, Seção Porto Alegre, 1998, p. 07.

_____. Subir aos sótãos para descobrir a geografia. *In:* MARTINS, Rosa. E. M. W. (Org). **Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014, p.113.

_____. O Lugar e as representações sociais no processo de alfabetização cartográfica. *In:* TONINI, Ivani Maria. **O ensino da geografia e da história.** [et.al] – porto alegre: Avangraf, 2015.

CAVALCANTI, L de C. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** 10.ed. Campinas: Papirus, 2006.

_____. Bases teórico-metodológicas da geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. *In:* CAVALCANTI, L,S (Org). **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia.** Goiânia: Vieira, p. 27-50,, 2006.

_____. Ensino de Geografia e Diversidade Construção de Conceitos Geográficos Escolares e Atribuição de Significados pelos Diversos Sujeitos de Ensino, *In: CASTELLAR, S. (org.) Educação Geográfica: teorias e práticas docentes*. 2 ed., 2a reimpressão. São Paulo: Contexto. 2010.

CORREIA, L de M. **Alunos com necessidades especiais nas classes regulares**. Porto: Editora, 1997.

_____. **Ensinar o quê... para quê...quando...desafios da geografia na contemporaneidade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014.

CUSTÓDIO, Gabriela Alexandre. **O Processo de elaboração de conceitos geográficos em alunos com deficiência visual**. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, SC, 2013.

DAMÁZIO, M. F. M. Educação Escolar Inclusiva das Pessoas com Surdez na Escola Comum: Questões Polêmicas e Avanços Contemporâneos. *In: II Seminário Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*. Brasília. Anais. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

_____. Educação Escolar de Pessoas com Surdez Atendimento Educacional Especializado em Construção. **Revista Inclusão**: Brasília: MEC, V.5, 2010.

DECLARAÇÃO DE DAKAR. (2000) Disponível em: WWW.dakardeclaration.org/IMG/pdf/Dakar_PORT_011-3.pdf
Acessado: Agosto, 2015.

Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (1993). Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br>. Acessado em: Agosto, 2015.

Declaração de Salamanca: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca-Espanha. 1994,

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

DIAS, S. **Educação e inclusão: projeto moral ou ético**. *Educação e Subjetividade*, Faculdade de Educação da PUCSP, Ano 1, n.02, p.17-42, 2006.

DINIZ, D.B. L. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

_____ ; SANTOS, Wederson Rufino dos. **Deficiência, direitos humanos e justiça**. Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/04.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2015..

DOMINGUES, Sérgio. CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Bases teóricas e epistemológicas do conceito de excepcional na obra de Helena Antipoff. *In: IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional Construindo a prática profissional na educação para todos*, São Paulo, 2009.

DUEK, Viviane Preichardt. **“Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva”**, Dissertação: Universidade Federal de Santa Maria Porto Alegre, RS, 2006.

FARIA, E. **Dicionário escolar latino-português**. Rio de Janeiro: MEC, 1962.

FÁVERO et al. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular** / Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2ª ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004, p.22.

FERREIRA, Windyz B. **Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos?** Revista da Educação Especial. Nº 40, Out/2005, p. 44.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GLAT, R. Um novo olhar sobre a integração do deficiente. *In:* MANTOAN, M. T. E. (Org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, p. 196-201. 1997.

_____ & BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. *In:* GLAT, R. (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar.** (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

_____ & PLETSCHE, M.D. (Org). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: Editora Eduerj, 2013.

GIL A.C. **Como elaborar projetos e pesquisa.** 3a ed. São Paulo: Atlas; p.58, 1995.

GIORDANI, Ana Claudia; TONINI, Ivani Maria. Tecnologias de informação e comunicação disponíveis no ciberespaço para ensinar e aprender geografia. *In:* GIORDANI, Ana Claudia. (Org) **Aprender a ensinar geografia: a vivência como metodologia.** [et. al.] – Porto Alegre: Evanfrap, 2014.

GUGEL, Maria Aparecida. **Pessoas com Deficiência e o Direito ao Concurso Público - Reserva de Cargos e Empregos Públicos – Administração Direta e Indireta.** Goiânia: Editora da UCG, 2006.

GUHUR, Maria de Lurdes P. Dialética Inclusão – Exclusão. *IN:* **Revista Brasileira de Educação especial.** Jan/jun, V.09, N°01, p. 39-56, 2003.

GUIMARÃES, Iara Vieira. **Ensinar e aprender geografia.** 2009. São Paulo. Disponível em: <http://ensinodegeografiauennp.blogspot.com.br/>. Acesso em: jul. 2015.

HAYDT, R.C.C. **Curso de didática Geral.** 7 ed. 5 impressão – São Paulo: Editora Ática, 2003.

JIMÉNEZ, R. B. Uma escola para todos: a integração escolar. *In:* JIMÉNEZ, R. B.(Org.). **Necessidades educativas especiais:** Lisboa: Dinalivro, p. 21-35.1997.

KAERCHER, Nestor André. Geografiazando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático. *In*: CASTROGIOVANI, Antonio Carlos. et al. (org.) **Ensino de Geografia: Práticas e textualização no cotidiano**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

_____. **A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da geografia crítica**. Tese (Doutorado em Geografia), Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004, p. 224-225.

KOZEL, Salette. Ensinar geografia no terceiro milênio. Como? Por quê? **Revista RA'EGA – O Espaço Geográfico em Análise** – Departamento de Geografia da UFPR. Curitiba: Ed. Tec Art, v. 1, p. 61-78, 1998.

LAPLANE, A; MENDES, E. G; KASSAR, M.de C. M. **Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra**. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 689-715, out. 2006.

LESANN, Janine. **Geografia no Ensino Fundamental I**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009.

LIMA, Priscila Augusta. **Educação Inclusiva e igualdade social**. São Paulo, Avercamp, 2006.

LOPES, JADER JANER MOREIRA. Lev Vigotski e a teoria histórico-cultural no Brasil: alguns relatos de pesquisas. Fractal: **Revista de Psicologia**, v. 27, p. 2-3, 2015a.

LOPES, Maria Elisabete. Ser acessível é legal. *In*: GUGEL, M.A.; MACIEIRA, W.; RIBEIRO, L. (Org.). **Deficiência no Brasil: uma abordagem integral dos direitos das pessoas com deficiência**. Florianópolis: Editora Obra Jurídica, 2007b.

LÜDKE M, André MEDA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU;1986.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 4 vols., 1990.

MACHADO, A. C; ALMEIDA, M. A. Parceria no contexto escolar. **Revista Psicopedagogia**, v. 27, n. 8, p. 344-51.2010.

MACHADO, Carlos G. Ramos. **O Ensino de Geografia e HIP HOP**. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências. Porto Alegre, RS, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **Ensino Inclusivo/Educação (de qualidade) para todos**. Revista Integração. Brasília CORDE, ano 8,n.20, 2002.

MARQUES, C.A.; MARQUES, L.P. Do universal ao múltiplo: os caminhos da inclusão. *IN: LISITA, V. e SOUSA, L. (Org.) Práticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DPA, p. 234, 2003.

MARTINS, Edileuza Alves. **A inclusão escolar do portador da síndrome de Down: o que pensam os educadores?** Natal: EDUFRN, 2003a.

_____. **Os Surdos no ensino regular: o que dizem os professores**. Campo Grande/MS: UFMS, Centro de Ciências Humanas e Sociais, 2004a.

MARTINS, Rosa. E. M. W. **O ensino da Geografia em questão: um olhar sobre o ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, 2004b.

MAZZOTA, M. J. da. S. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre inclusão socioeducacional**. Cadernos de Pós-Graduação, São Paulo: Mackenzie, n.7, 2002.

MENDES. Geovana M. L. **Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares no atendimento as diferenças dos alunos**. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de São Paulo, 2005.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, p. 15-22, 2012.

MIRANDA, Cleusa Regina Secco. **Educação inclusiva e escola : saberes construídos**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina, PR, 2010.

MISÉS, R. **A Criança deficiente mental – uma abordagem dinâmica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977, p.14.

MONTOAN, M.T. E. **Compreendendo a deficiência mental**. São Paulo: Scipione, 2001.

MOREIRA. I. **Construindo o Espaço: 5 série**. São Paulo: Ática, 2002.

MRECH, L.M. **Educação Inclusiva: Realidade ou utopia?** São Paulo: USP, 1999.

NOGUEIRA. Ruth. E. A Disciplina de Geografia na Escola Inclusiva *In*: MARTINS, Rosa. E. M. W. (Org) **Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014.

_____. Instrumentos adaptados e a mediação no ensino e aprendizagem de alunos cegos. *In*: GIORDANI, Ana Claudia. (Org) **Aprender a ensinar geografia: a vivência como metodologia**. [et. al.] – Porto Alegre: Evanfrac, 2014.

NORWICH, B. **Special needs in ordinary schools**. London: Cassel, 1990.

NUERNBERG, A. H. **Contribuições de Vygotsky para a Educação de Pessoas com Deficiência Visual**. 2008. Maringá – PR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v13n2/a13v13n2.pdf>>. Acesso em: mar. 2015.

OLIVER, Michael e Barnes, Colin. *Disabled People and Social Policy: from exclusion to inclusion*. London. Longman. 1998.

OLIVEIRA, Marta K. de. **“Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio- histórico”**. São Paulo: Ática, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília, DF: ONU, 2006, p.76.

PACHECO, José; EGGERTSDOTTIR, Rosa; MARNOSSON, Gretar. **Caminhos para inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAIXÃO, Luciano de Pontes. Estímulos táteis: a importância dos recursos didáticos no ensino de história para deficientes visuais. *In: PASCHOAL, Claudia L.L. (Org.) Instituto Benjamin Constant; Conversando com Autor – 2012*. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência**. *Conjectura*, Neires M. S. Paviani e Niura M. Fontana, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PINA, P. P.G.N. **A relação entre o ensino e o uso do livro didático de Geografia**. 2009. 104 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-graduação em Geografia, João Pessoa, 2009.

PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Editoras: NAU/EDUR, Rio de Janeiro, 2014.

RANGEL, E. de O. Avaliar para melhor usar: Avaliação e seleção de materiais e livros didáticos. *In: Materiais didáticos: escolha e usos*. Ministério da Educação, 2005.

REGO, N. et al. **Geografia e Educação: geração de ambiências**. Porto Alegre: UFRGS, 2007b.

REGO, T. C. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. *In: OLIVEIRA, M. K. de; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs). Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002b, p.50.

_____. **Uma perspectiva Histórico-cultural da Educação**. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009b.

SAAD, S.N. **Preparando o caminho da inclusão – dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down**. Editora: Vetor, São Paulo, 2003.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: Cogen, 2006.

_____. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política para educação de Surdos no Estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2004.

SASSAKI. Romeu, Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SENNA, L. A. G. “O Problema epistemológico da educação formal: a educação inclusiva”. *In: SENNA, L. A. G. (Orgs.) Letramento: princípios e processos*. Editora: IBPEX, Curitiba, 2007.

_____. **Formação docente e educação inclusiva**. *In: revista Cadernos de Pesquisa*. V.38, n.133, p.195-219, 2008.

SFORNI, Fabiany de Cássia, Faria; GALUCH. Maria Terezinha, Bellanda. **Conteúdos escolares e desenvolvimento humano. Qual a unidade?** Endipe. 24/04/2006. Disponível em: WWW.13endip.com/paineis/vaineis_autor/T1618-1doc >.acesso em: 20/ago. 2006.

SILVIA. Karen R. S da. Geografia e fantoche. vamos brincar?. *In: CAVALCANTI, L de C; TONINI. Ivanine Maria; KAERCHER. André*

Nestor. (org). **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Curitiba, 2013a.

SILVIA E MELLO. Entre a Teoria e a Prática: O Ensino de Geografia na Escola. *In: Anais. VI ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E GEOGRAFIA: Fala Professor – Concepções e fazeres da Geografia na Educação: Diversidades em perspectivas*. Uberlândia MG. Realizado em 23 a 27 junho de 2007b.

SILVA. O. G. **Escutando a Surdez: signos e produção de sentidos por adolescentes surdos**. Trabalho de conclusão de Curso em Psicologia. Universidade Potiguar – UNP, 2011c.

SOUZA. Flávia Faissal. **Políticas de Educação Inclusiva: análises das condições de desenvolvimentos dos alunos com Deficiência na instituição escolar**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas: Faculdade de Educação – São Paulo: Campinas, 2013.

STAKE R.E. Case studies. *In: Denzin NK, Lincoln YS (eds). Handbook of qualitative research*. London: Sage; p.436, 2000.

STOBAUS, Claus Dieter; MOSQUERA, Juan José Mouriño. Educação Especial: em direção à educação inclusiva. (Org). *In: CAMACHO, Orlando Terré. Atenção à Diversidade e Educação Especial*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

TORRES. Maria Girlânia Tavares. **Oficinas pedagógicas: experiência formativa no contexto do pibid**. Rio Grande do Norte – UERN, 2002.

TURRA, C. M. G.; ENCONTE, D.; SATÁNNIA, F. M. **Planejamento de ensino e avaliação**. Porto Alegre: PUC – EMMA, 1975.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. *Policy Guidelines on Inclusive Education*. Paris: UNESCO, 2009, p.03.

_____. Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 2011b.

VENTORINI, Silvia Elena. **Representação gráfica e linguagem cartográfica tátil: estudo de casos.** Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Campus de Rio Claro, 2012.

VESENTINI, J. W. **Geografia Crítica: o espaço natural e a ação humana.** Volume I. São Paulo: Ática, 2002.

_____. Realidades e Perspectivas do Ensino de Geografia no Brasil. *In:* José William Vesentini. (Org.). **Ensino de Geografia no século XXI.** Campinas: Papirus, 2004, p. 225.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de ensino: O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

VYGOTSKY, Liev. Semiónovich. **Obras escogidas. Fundamentos Defectologias.** Tomo V. Trad. Julio Guilherme Blanck Madrid: Visor Dist. S.A, 1997.

_____. **Formação social da Mente.** 6. Ed. São Paulo: Martins fontes, 1998, p.97-110.

_____. **psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins fontes, 2001a.

_____. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. *In:* VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

_____. **Formação social da mente.** São Paulo: Martins fontes, 2003.

WB. Disponível em:
<siteresources.worldbank.org/.../EFAIncludingPortuguese.doc>.

Education for All: The Cost of Accessibility. Education Notes. Washington, DC: WB, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** Tradução de Daniel Grassi. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004, p. 23.

WOLLAN. H. **Psicologia e educação da Infância.** Editorial: Estampa Lisboa, 1975.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ESTRUTURADO

Colégio Aplicação UFSC

Estudante:

Série: 7 ano A

Título da pesquisa: **“O USO DA OFICINA PEDAGÓGICA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA”**

Mestrando: **Luiz Martins Junior**

Orientadora: **Rosa Martins.**

Professor de Geografia: **Leonardo Valenza.**

Prezado/a Estudante

Gostaria que você respondesse as questões abaixo:

- 1.O que você achou da atividade pedagógica realizada?
2. Você acredita que atividade pedagógica ajudou na compreensão dos conceitos de espaço Urbano e Rural? Justifique.
- 3.Gostaria de saber se você teve alguma dificuldade em realizar um desafio, ou responder uma pergunta bem como identificar uma imagem no processo de execução da Oficina Pedagógica? Justifique.
4. Você acredita que trabalhar com uma proposta de oficina pedagógica pode ajudar na aprendizagem dos conceitos e conhecimentos geográficos? Por quê.

APÊNDICE B - DESAFIOS A PARTIR DE PERGUNTAS RELACIONANDO OS CONTEÚDOS DE ESPAÇO URBANO E RURAL

Título do desafio: Descobrindo o Lugar

Equipe, o desafio trata de uma pergunta específica sobre o conteúdo de espaço urbano, com direito as cinco alternativas, nas quais apenas uma está correta, no entanto, vocês podem arriscar respondendo a pergunta, como podem descobrir o lugar onde encontrar a resposta a partir das dicas que serão dadas, e assim, tendo-os o tempo de 5 minutos para buscar a resposta e trazer.

- 1- **Questão:** As relações que acontecem no dia a dia por meio dos usos de transportes coletivos e carros, pelos movimentos das pessoas nas ruas, nos shoppings, nas universidades e até mesmo nos centros comerciais, como também, usufruir dos espaços públicos como praças, parques e ciclovias; serviços públicos dentre eles: hospital, escola, policia entre outros. Este cenário é característico de um ambiente:

Responde ou paga o desafio?

- A) Rural
- B) De áreas ribeirinhas
- C) Espaço Urbanizado
- D) Áreas litorâneas
- E) Vilas e campos

Dicas: Estudantes, minha amiga pergunta sempre me chama de resposta, até que acabei me acostumando com esse nome, no entanto, quero ajudar vocês, mas estou num lugar aonde é visitada por muitos estudantes, por sua vez, este ambiente precisa de muito silêncio, pois através de muitos objetos organizado sobre as prateleiras levam você a conhecer mundos diferentes, de fantasias e desconhecidos, por meio de historias emocionantes e de aventuras. Quando você entra neste ambiente, tem uma pessoa responsável para fazer o atendimento, principalmente quando precisa levar esse precioso objeto para casa. Ao chegar neste espaço não adianta perguntarem para a responsável onde estou escondida, pois ela infelizmente não vai falar, mas assim, olhem

para os lados, para cima e para baixo, inclusive me procurem pelas prateleiras.

Título do desafio: Descobrindo o Lugar

Equipe, o desafio trata de uma pergunta específica sobre o conteúdo de espaço urbano, onde vocês podem arriscar respondendo a pergunta, ou podem descobrir o lugar onde encontrar se a resposta a partir das dicas que serão ditadas, e assim, tendo-os o tempo de 5 minutos para buscar a resposta e trazer.

- 2- Questão:** O estado de Santa Catarina está localizado no sul do Brasil, por sua vez, em Santa Catarina encontramos cidade de Florianópolis, sendo esta a capital do estado catarinense, e com isso, dentro de Florianópolis está localizado o bairro Trindade, local este onde está localizado o Colégio Aplicação UFSC. Essa organização de escala do maior para menor identifica que os territórios estão interligados e formam um único território com características diferentes. Diante das localidades, podemos dizer que o bairro Trindade é considerado um espaço urbano ou rural? Justifique esse entendimento.

Responde ou paga o desafio?

Dicas: Equipe, meus pais me batizaram meu nome de resposta, pois estou entre as paredes aonde acontecem às discussões, os embates e as soluções dos conhecimentos. Para muitos alunos, este espaço torna-se um ambiente familiar, pois passamos a maioria do dia a dia na escola neste espaço, mas por outro lado, tem colegas de classe que gosta de aprender fora dela, certamente aprender de forma diferente se torna mais prazeroso. Para ajudar um pouco mais com a dica, o professor gosta muito de chamar nossa atenção. Ao chegar neste espaço, observem para todos os lados, inclusive para cima para me encontrar, e me peguem, e voltem correndo para solucionar o problema de vocês.

Título do desafio: Descobrindo o Lugar

Equipe, o desafio trata de uma pergunta específica sobre o conteúdo de espaço rural, com direito as cinco alternativas, nas quais apenas uma está correta, no entanto, vocês podem arriscar respondendo a pergunta,

como podem descobrir o lugar onde encontrar a resposta a partir das dicas que serão ditadas, e assim, tendo-os o tempo de 5 minutos para buscar a resposta e trazer.

- 3- Questão:** Assinale alternativa correta que complete os espaços de acordo com contexto:

O meio rural compreende o espaço que não é _____, portanto diferencia as suas atividades produtivas. Tradicionalmente as atividades rurais são basicamente _____ (cultivo de vegetais como: milho, arroz, feijão, trigo, soja, hortaliças, frutas e etc.) e _____ (Produção pastoril ou não, de bovinos, _____, caprinos, ovinos etc.)

Responde ou paga o desafio?

- a) Urbano, rural, feijão e peixes
- b) Rural, pecuária, trigo e vacas
- c) Urbano, Agricultura, Pecuária, e suínos
- d) Suínos, urbano, frutas e milho
- e) Búfalos, Serra, Urbano e pecuária.

Dicas: Caros alunos, meus amigos do universo das palavras me apelidaram de resposta, no entanto, quero ajudá-los a solucionar o problema de vocês neste momento, então venham me encontrar, pois estou inserida na parede do espaço aonde muitos de vocês vão realizar impressão de trabalhos bem como tirar Xerox de atividades, sobretudo, quem realiza o atendimento neste espaço e a mesma professora que sempre está em nossa porta batendo para dar os recadinhos paroquiais. Fiquem atentos quando entrar neste espaço olhe para cima e para abaixo, inclusive, me procurem até de baixo da mesa.

Título do desafio: Descobrindo o Lugar

Equipe, o desafio trata de uma pergunta específica sobre o conteúdo de espaço urbano, com direito as cinco alternativas, nas quais apenas uma está correta, no entanto, vocês podem arriscar respondendo a pergunta, como podem descobrir o lugar onde encontrar a resposta a partir das dicas que serão ditadas, e assim, tendo-os o tempo de 5 minutos para buscar a resposta e trazer.

- 4- Questão:** O Colégio Aplicação UFSC está localizado no bairro trindade, ou seja, está inserido num espaço urbano, onde concentra nas suas proximidades a universidade, mercados, shopping, transportes coletivos, hospital, prédios, restaurantes,

bancos, delegacias e posto de bombeiros, praças, parques, saneamento básico, fornecimento de energia, entre outros espaços e serviços que constituem o ambiente urbano. Considerando esse arranjo urbano do bairro trindade, podemos dizer que o bairro se enquadra ao nível de escala?

Responde ou paga o desafio?

- a) Global
- b) Regional
- c) Local
- d) Nacional
- e) Intermediária

Dicas: Equipe presta atenção, eu me chamo resposta, venham-me rapitar, pois estou localizada no espaço aonde conhecemos tantos mundos através das máquinas, bem como, realizam consultas nestas diversas máquinas, mas para acessar nelas vocês precisam de autorização para acessar. Tem um colega que faz o atendimento e auxilia vocês para qualquer dúvidas, principalmente, quando o professor de Geografia solicita para vocês que venham aqui conhecer alguns termos, conceitos e conteúdos específicos da Geografia. Então, corram e venham me pegar, pois quero ajudar vocês, mas, me colocaram neste espaço num lugar bem escondido, então prestem atenção e observem para todos os cantos e atrás das máquinas.

Título do desafio: Descobrindo o Lugar

Equipe, o desafio trata de uma pergunta específica sobre o conteúdo de espaço urbano, com direito as cinco alternativas, nas quais apenas uma está correta, no entanto, vocês podem arriscar respondendo a pergunta, como podem descobrir o lugar onde encontrar a resposta a partir das dicas que serão ditadas, e assim, tendo-os o tempo de 5 minutos para buscar a resposta e trazer.

- 5- Questão:** A Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, está situado no bairro trindade, em seu entorno consiste vários bairros formando uma rede, onde todos estão conectados e oferecem serviços, como também, são espaços de moradias para os acadêmicos da universidade, e assim, denominando uma área urbana com grande valor especulativo. Considerando a importância destes bairros entorno da universidade, identifique alternativa correta quais são esses bairros?

Responde ou paga o desafio?

- a) Pantanal, Morro da Mariquinha, Carvoeira, Córrego Grande
- b) Pantanal, Serrinha, Carvoeira, Córrego Grande, Santa Mônica
- c) Pantanal, Morro da Mariquinha, Carvoeira, Trindade
- d) Pantanal, Carvoeira, Serrinha, Trindade
- e) Pantanal, Carvoeira, Serrinha, Trindade, Santa Mônica, Córrego Grande

Dicas: Jogadores fiquem atentos, com as dicas que vou lhe dar, me chamo resposta, colega dos questionários que são realizados nas aulas de Geografia. Vamos lá, estou inserida num espaço aonde existem muitos movimentos no intervalo, mas este espaço ele é especial, pois é muito apreciado pelos estudantes para realizar suas refeições e saciar a sede. Ao chegar onde estou, cuidem com os detalhes, pois este espaço é grande e aberto, mas me procurem por todos os lados, eu estou pedindo socorro aonde me colocaram.

ANEXO A

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Destinada aos alunos.

Seu filho foi selecionado para participar da pesquisa intitulada: **“O USO DA OFICINA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA”**, que visa aplicar uma oficina pedagógica (Tabuleiro em forma de Trilha Geográfica) envolvendo os conteúdos da ciência geográfica, em especial, Espaço Urbano e Rural para turma do sétimo ano A do colégio Aplicação UFSC. Essa atividade pedagógica tem como intuito ensinar Geografia de uma forma diferenciada onde todos os alunos possam participar integralmente no processo de ensino aprendizagem de acordo com seu ritmo, talento e potencial. Para tal, procuramos testar e validar esse recurso, e assim, oferecer para todos os professores de Geografia um material pedagógico que possibilite utilizar e adaptar os diferentes conteúdos geográficos em suas aulas de Geografia. Este é um estudo baseado em uma abordagem qualitativa, utilizando como método entrevistas, registros e observação através do processo de aplicação. A pesquisa terá duração de duas semanas com a turma e o professor de Geografia. Inicia no dia 10 de agosto nas aulas de Geografia e tem a previsão para finalizar 19 de agosto de 2015. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados. Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar da oficina pedagógica de forma interativa e com um cunho de aprendizagem. O processo da execução da atividade será registrado, observada e gravada em vídeo para posterior transcrição – que será guardado por cinco (05) anos e incinerada após esse período. Caso

provoque constrangimento à filmagem, este recurso será dispensando e o pesquisador anotará.

Sr (a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada à sua participação. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área da educação e geografia. O(a) Sr(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail do pesquisador responsável, e demais membros da equipe, podendo tirar as suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradecemos!

Nome da Orientadora

Profa. Dra. Rosa Elisabete Militz Wypyczynski - UFSC

Telefone: 96564774

E-mail: rosamilitzgeo@gmail.com

Mestrando: Luiz Martins Junior

Telefone: 47 96526663

Email: luizmartins.jr@hotmail.com

Eu, _____, residente e domiciliado na _____, portador da Cédula de identidade, RG _____, e inscrito no CPF _____ nascido (a) em ____ / ____ /_____, responsável pelo menor _____, concordo de livre e espontânea vontade que meu filho participe como voluntario do estudo: **O USO DA OFICINA PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA.**

Florianópolis, 07 de Agosto de 2015.