



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SOCIOAMBIENTAIS
Programa de Pós-Graduação em Geografia

THIAGO AIRES SILVA

**MEDIAÇÕES DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS
GEOGRÁFICOS POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

GOIÂNIA

2015

THIAGO AIRES SILVA

**MEDIAÇÕES DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS
GEOGRÁFICOS POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás – UFG, para a obtenção do título de Mestre em Geografia

Área de concentração: Natureza e Produção do Espaço.

Linhas de Pesquisa: Ensino-Aprendizagem em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza

GOIÂNIA

2015

Thiago Aires Silva

**MEDIAÇÕES DO PROFESSOR NA CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS
GEOGRÁFICOS POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás – UFG, para a obtenção do título de Mestre em Geografia, tendo sido _____, no dia __ de fevereiro, pela seguinte Banca Examinadora.

PROF. DR. VANILTON CAMILO DE SOUZA
(Presidente e Orientador)
Universidade Federal de Goiás - IESA

PROFA. DRA. ANA CRISTINA DA SILVA
Universidade Federal de Goiás - IESA

PROF. DR. RICARDO ANTÔNIO GONÇALVES TEIXEIRA
Universidade Federal de Goiás - FE

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Vicente de Paula da Silva e Gláudenice Aires Vieira Silva, um mineiro e uma goiana que sempre vislumbraram esse momento e, apesar das dificuldades, sempre acreditaram e confiaram em mim.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, em especial à meus pais e irmã que com dedicação, amor, compreensão, me aceitarem de todas as formas e sempre acreditarem em mim.

Ao Ivanilton, que com dedicação e paciência fez parte desta construção de conhecimento.

À meu orientador, Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza, ao qual expresso minha profunda admiração por sua sabedoria e sensatez.

À minha inseparável e eterna amiga Keizy Antunes, que há muito acompanhou minhas fases de escolarização.

Aos meus amigos, principalmente à Malu, Hellen, Luan, Diego, Manuelle e Bruno Martins pelas trocas constantes de angústias e ajuda nesses últimos momentos.

Aos meus professores, com quem aprendi a respeitar a beleza desse ofício e dos quais, hoje, tenho imenso orgulho.

Aos professores sujeitos dessa pesquisa, que iguais a inúmeros outros lutam diariamente por uma educação de qualidade, inclusiva e acessível a todos.

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01	MAPA CONCEITUAL DE SÍNTESE DA METODOLOGIA DA DISSERTAÇÃO.....	19
FIGURA 02	VISÃO ESTÁTICA, OU POR DICOTOMIA, DA RELAÇÃO ENTRE O DEFICIENTE E A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	26
FIGURA 03	VISÃO DINÂMICA, OU POR UNIDADE, DA RELAÇÃO ENTRE O DEFICIENTE E A EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	27
FIGURA 04	GOIÁS: NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1998-2013.....	28
FIGURA 05	GOIÁS: NÚMERO DE MATRÍCULAS DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1998 – 2008.....	29
FIGURA 06	GOIÁS: EVOLUÇÃO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE PÚBLICA E PRIVADA, 2005 – 2011.....	30
FIGURA 07	GOIÁS: EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2005 – 2011.....	33
FIGURA 08	GOIÁS: EVOLUÇÃO DO NÚMERO DAS FUNÇÕES DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL RELATIVAS AO TIPO DE ATENDIMENTO DICOTÔMICO – ESCOLAS EXCLUSIVAS E CLASSES COMUNS, 2005 – 2011.....	34
FIGURA 09	MAPA TÁTIL ZONAL CONFECCIONADO POR TÉCNICA DE COLAGEM.....	86
FIGURA 10	MAPA TÁTIL LINEAR CONFECCIONADO POR TÉCNICA DE COLAGEM.....	86

LISTA DE QUADROS E TABELAS

QUADRO 01	PERFIL DOS PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE GOIÂNIA QUE FORAM SUJEITOS DE PESQUISA, DESTAQUE ÀS OBSERVAÇÕES REALIZADAS.....	19
QUADRO 02	PLANOS DE AULAS DA PROFESSORA ANA – CONCEITO: CLIMA COM RECORTE PARA O TERRITÓRIO BRASILEIRO.....	26
QUADRO 03	PLANOS DE AULAS DO PROFESSOR BRUNO – CONCEITO: GLOBALIZAÇÃO.....	27
QUADRO 04	SÍNTESE DA EXPERIMENTAÇÃO DA METODOLOGIA DE CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS PELOS PROFESSORES SUJEITOS DA PESQUISA EM COMPARAÇÃO A SUAS PRÁTICAS ANTERIORES.....	28
TABELA 01	GOIÁS: NÚMERO DE MATRÍCULA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR REDES DE ENSINO E INICIATIVA PRIVADA, 2013.....	29

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - O ENSINO DE GEOGRAFIA EM SITUAÇÕES ESCOLARES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: FUNDAMENTOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	86
1.1. A escola como espaço de interações múltiplas sobre o sujeito com deficiência visual	86
1.2. Ensinar geografia a alunos com deficiência visual.....	00
1.3. Ensino de geografia por meio da construção de conceitos: fundamentos teórico-metodológico para alunos com deficiência visual.....	00
CAPÍTULO 2 - MEDIAÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.....	00
2.1. A prática dos professores para ensinar Geografia para alunos com deficiência visual.	
2.2. Orientações de práticas metodológicas para uma construção de conceitos em Geografia.....	00
CAPÍTULO 3: A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS GEOGRÁFICOS POR ALUNOS CEGOS E DE BAIXA VISÃO.....	00
3.1. Relato de experiências a partir da aplicação da metodologia para a construção de conceitos com alunos com deficiência visual.....	00
3.2. Potencialidades e limites na metodologia de construção de conceitos a partir da experimentação didática com alunos com deficiência visual.....	00
CONCLUSÃO.....	00
REFERÊNCIAS.....	00
APÊNDICE.....	00

INTRODUÇÃO

Este trabalho surge da experiência docente do autor como professor de turmas da rede básica de ensino, assim como do processo de construção de sua identidade profissional oriunda de ações (laboral e de investigação) com jovens escolares histórico-culturalmente distintos. A deficiência, e nesse caso específico a cegueira e a baixa visão, resultaram em um grande objeto de investigação ao se interpor como **desafio** da prática docente do autor que tinha, em classes regulares, alunos com deficiência visual. Destaca-se a palavra desafio porque ela sugere o quanto este tema há provocado e instigado o pesquisador a pensar o ensino de Geografia em suas especificidades, na adaptação de suas práticas pedagógicas, além de excitar reflexões sobre as metodologias utilizadas, sobre os instrumentos, materiais etc.

Na tentativa de melhor compreender os processos de aprendizagem a partir de conceitos geográficos, que adiante se discutirá mais a fundo, se faz necessário, conseqüentemente, incluir a questão de qual o grau de importância da ação do professor na construção de um pensamento geográfico sistematizado em sujeitos alunos com deficiência visual¹ e, além disso, de reflexionar sobre ações que poderiam potencializar essa relação de ensino-aprendizagem com alunos ditos “não normais”.

Contudo destaca-se que pesquisas sobre a deficiência visual não são escassas, tampouco aquelas que discutem o ensino de geografia para estes sujeitos (VASCONCELLOS, 1993; ORMELEZI, 2000; SAMPAIO, 2011; CARMO, 2011; NOGUEIRA, 2012; SENA, 2013). Entretanto este trabalho parte de uma discussão mais genérica, do que se irá chamar neste texto de **geografia inclusiva**, para então analisar práticas de professores de Geografia e discuti-las com foco na metodologia de construção de conceito a partir do método histórico-cultural.

É desta forma que se faz necessário destacar um artigo de Edgar Morin (2010) ao jornal *EL PAÍS*, onde o autor utiliza a palavra metamorfose para descrever os desejos e a necessidade de novos conteúdos e valores – sociais, econômicos, políticos etc – da sociedade contemporânea. Esta simples palavra – metamorfose – aponta em direção a ideia do autor: o

¹ A deficiência visual é definida como a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da visão. O nível de acuidade visual pode variar, o que determina dois grupos de deficiência: Cegueira (perda total ou pouquíssima capacidade de enxergar) e Baixa Visão (comprometimento do funcionamento visual dos olhos). (VYGOTSKY, 1998)

mundo necessita mais que simples mudanças, mais do que ingênuas transformações pontuais, necessita de uma transformação completa e decisiva de paradigmas.

Segundo o autor vivemos em um mundo que está em crise, envolto em conflitos, e é em esta dificuldade que este trabalho vislumbra uma possibilidade de trabalho docente crítico e reflexivo, a fim de construção de um sistema educacional mais sustentável, solidário e justo. Nesse ponto, as ideias de Morin se convergem com as discussões que serão apontadas neste trabalho já que aqui serão expostas, também, possibilidades de se trabalhar na crise – fazendo de uma subjetiva “situação problema”, como alguns professores afirmam ao se defrontarem com um aluno deficiente visual em classe comum, em uma ferramenta de construção da identidade profissional e inserção de distintos valores que possuem a força, significativamente, de mudar a prática docente de maneira geral em favor de práticas inclusivas mais eficientes.

Ainda fazendo uso das ideias de Morin (2010), pode-se dizer que para transformações radicais se necessita novas iniciativas. Conforme o filósofo, estas iniciativas de ruptura já existem em todo o mundo, mas aparecem em escala local e, por vezes, de maneira modesta e marginal. Uma vez mais, destaca-se que este trabalho tem uma modesta proposição: apontar-se como um instrumento de reflexão e ação pontual, talvez de generalização de médio alcance, mas que possa introduz alguma mudança na forma de pensar e praticar a geografia escolar de maneira geral.

E assim a educação inclusiva, mais uma vez, emerge neste trabalho também como instrumento de ação na forma de pensar e operar das sociedades – uma vez que a educação, por conseguinte, é uma ferramenta básica de criação e regeneração da cultura.

Morin (2000), em seu texto, pontua cinco razões do porque ainda deveria haver esperança do mundo. Nesse sentido, relacionam-se aqui estas razões com algumas perspectivas que se utiliza neste trabalho sobre a educação inclusiva:

1. O surgimento do improvável: a difusão de uma educação inclusiva, por exemplo, em uma sociedade de graves desigualdades e injustiças, seria aparentemente pouco provável, mais existe e está crescendo no mundo em grande escala nos últimos anos (GARCIA, 2010);
2. As virtudes regeneradoras-criadoras inerentes da humanidade: todos os seres humanos constroem valores, é nesse sentido que a uma escola inclusiva deve priorizar trabalhos cooperativos e que estimulem valores como de justiça, solidariedade e democracia.

3. As virtudes da crise: A crise que se vive nas escolas inclusivas – de heterogeneidade e a necessidade de personificação da educação – é potencialmente ambiente de aprendizagem e desenvolvimento da prática educativa do professor. Nestas situações pode haver mudanças significativas nos paradigmas, crenças, valores e etc do docente. A educação inclusiva, uma vertente da educação em geral, entende esse momento como inerente da construção da identidade profissional do professor, sendo necessária e transformadora.
4. As virtudes do perigo: os professores deveriam construir um ambiente de aprendizagem justo e igualitário a todos os alunos, quando essa situação é posta em risco seu instinto e de buscar alternativas, estratégias e soluções para a consolidação desse clima de aula favorável ao desenvolvimento democrático dos indivíduos. É assim que a educação inclusiva se apresenta como uma alternativa, um caminho que tem sido adotado por professores, escolas, sistemas educacionais etc;
5. A aspiração multimilenária da humanidade frente a harmonia: Esta harmonia se pode conquistar com mudanças de atitudes e comportamentos, estes últimos com a aquisição de valores. Deste modo, os professores deveriam trabalhar por uma aprendizagem mais justa, democrática e cooperativa.

Por fim, o autor destaca que a metamorfose da sociedade atual pode, talvez, não nos levar ao melhor dos mundos, mas sim a um mundo melhor. Assim, a educação inclusiva e, mais especificadamente, um professor de geografia inclusivo são estrutura, ferramenta e mediações para um caminho de transformações da sociedade em relação a valores, atitudes e comportamentos.

É neste paradigma que esta pesquisa de mestrado, como objetivo geral, pretende-se analisar o modo como professores do ensino fundamental da rede básica de ensino de Goiânia ministram os conteúdos de Geografia e como os alunos alunos com deficiência visual aprendem. Ou seja, buscar-se-á compreender como se dá a relação de ensino-aprendizagem entre professor e aluno deficiente visual, além de uma mirada com foco na mediação deste profissional a partir do uso do método de construção de conceitos, com conteúdos específicos, na sistematização de um pensamento geográfico.

Já como desdobramentos apresentam-se, neste trabalho, os seguintes objetivos específicos: (a) refletir sobre as concepções de inclusão escolar e sua relação com a prática docente no processo de construção de conceitos geográficos para alunos com deficiência visual; (b) analisar a participação do professor de Geografia na construção de um pensamento geográfico por alunos com deficiência visual; (c) refletir sobre os conteúdos geográficos que

potencializam a aprendizagem da disciplina a partir da prática do professor; (d) analisar os encaminhamentos do conhecimento geográfico para alunos cegos na prática do professor de Geografia.

Assim, para a realização dessa pesquisa, considerou-se como metodologia² mais adequada a pesquisa de natureza qualitativa. Conforme aponta Oliveira (1999, p. 117),

As pesquisas que se utilizam da abordagem qualitativa possuem a facilidade de poder descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

Ponderando sobre a diversidade de modalidades próprias à pesquisa qualitativa, foi adotada a pesquisa participante. Por meio da pesquisa participante foi possível, em um primeiro momento, levantar conhecimentos acerca dos conceitos e temas do cotidiano da comunidade escolar sobre as estratégias de ensino-aprendizagem com o deficiente visual e, em seguida, interpretar os dados obtidos através de um esforço coletivo para que estes temas e conceitos fossem analisados e evidenciassem os processos e relações contidos em sua essência.

O interesse político-ideológico em se trabalhar com a pesquisa participante se deu pelo fato de este tipo de pesquisa oferecer resultados mais concretos para o grupo participante da pesquisa e aliar, organicamente, teoria e prática, na procura por mudanças. Para Diniz-Pereira (2002), ação e pesquisa tornam-se um processo uno. Já que os resultados obtidos, construídos e analisados em conjunto, servem de base para a comunidade refletir sobre suas práticas e avaliar o modo que a caracteriza, na tentativa de buscar soluções para antigos problemas, com o auxílio do pesquisador (DEMO, 2008). Severino (2007) escreve que, ao fazer uso da pesquisa participante, o pesquisador vivencia e compartilha do que vive a comunidade, e a partir desse grau de relacionamento, há maior aceitação nas sugestões de mudanças propostas, já que o que se pretende ser mudado é decidido em conjunto.

Almejou-se a discussão dos dados obtidos junto aos educadores, para quando necessário, buscar o desenvolvimento da identidade e prática docente, na tentativa de compreender as estratégias de ensino-aprendizagem no processo de construção de conceitos por um aluno deficiente visual.

² A parte da metodologia que aparece na introdução é mais geral e corresponde ao do projeto pela dificuldade de significativas alterações. Por questão burocrática os dois aparecem no mesmo relatório e, por isso, podem parecer prolixos.

Para a coleta de dados, foram utilizadas as técnicas de observação etnográfica (Apêndice 04), em um primeiro momento, seguidas de observação participante e entrevistas semiestruturadas (Apêndice 03), com o levantamento de narrativas sobre os problemas identificados. Lüdke e André (1986, p. 26) apontam que a “observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. Ainda segundo os autores, a entrevista também

[...] permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. [...] Pode, ainda, permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas [...] (LÜDKE E ANDRE, 1986, pp. 34).

A observação etnográfica consistiu em uma etapa fundamental, servindo tanto para reconhecimento da cena onde atuam os sujeitos da pesquisa, assim como uma ferramenta para atenuar o estranhamento destes sujeitos com a presença do pesquisador. Já a observação participante se refere “à observação procedida quando o pesquisador está desempenhando um papel participante estabelecido na cena estudada” (HAMMERSLEY & ATKINSON, 1994, p. 251). Desta forma, pretendeu-se não só observar as estratégias dos professores sobre a construção de conceitos com alunos com deficiência visual, mas revelar ao grupo pesquisado de professores nossos objetivos e ações desde o início e, assim, construir juntos alternativas que potencializassem o ensino e a aprendizagem dos sujeitos alunos com deficiência visual. A observação, mais que uma técnica de coleta de dados, atuou como um instrumento para “descobrir” aspectos novos do fenômeno estudado – no caso, a ação mediadora do professor na construção de conceitos geográficos por alunos com deficiência visual. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26)

A entrevista semiestruturada, compreendida como “questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146), contribuíram para a construção de narrativas que serviram, além de registro, como uma ferramenta de análise dos métodos, estratégias de ensino-aprendizagem, das dificuldades e dos avanços metodológicos sobre a questão do ensino inclusivo com alunos com deficiência visual que influenciam, diretamente, na relação de ensino-aprendizagem.

Tanto a observação participante, quanto a entrevista semiestruturada, auxiliaram a análise e compreensão da mediação do professor no uso do método de construção de conceitos e, concomitantemente, contribuíram para a discussão de novas propostas metodológicas junto aos pares em pesquisa. Tais técnicas de coleta de dados partiram de alguns questionamentos, tais como: De que forma o professor compreende e recebe o ensino

inclusivo? Qual a importância da ação mediadora do professor na construção do conceito de paisagem pelo deficiente visual? O professor compreende a importância de seu trabalho pedagógico na sistematização de um raciocínio geográfico por parte dos alunos com deficiência visual? Há o uso de estratégias e/ou metodologias de ensino-aprendizagem específicas para se trabalhar com alunos com deficiência visual? Qual a implicação dessa metodologia no processo de ensino-aprendizagem desse aluno?

Para tanto, dois professores de escolas da rede básica de ensino de Goiânia foram previamente selecionados (QUADRO 01), estes atuam na rede Estadual de Educação. Com a intenção de resguardar o anonimato dos professores e seus respectivos alunos estes passarão, neste trabalho, a serem nominados de Professora Ana (docente do aluno Antônio) e Professor Bruno (docente da aluna Bárbara). É importante salientar que os dados pessoais como nome dos indivíduos, escolas ou qualquer outro dado que leve a identificação dos sujeitos pesquisados não será divulgado. O anonimato é importante para assegurar a integridade moral dos participantes da pesquisa, assim como sua participação mais próxima possível de uma situação “normal”, sem as induções de comportamento oriundas de uma preocupação sobre a divulgação dos resultados.

Quadro 01 – Perfil dos professores da Rede Estadual de Ensino de Goiânia que foram sujeitos de pesquisa, destaque às observações realizadas.

INFORMAÇÕES	PROFESSORA ANA	PROFESSOR BRUNO
Graduação em Geografia (ano de conclusão)	Licenciatura (2005)	Licenciatura (2010)
Instituição onde se graduou	Universidade Federal de Goiás/Goiânia	Universidade Federal de Goiás/Goiânia
Especialização, outra graduação ou pós-graduação	Graduação em Geoprocessamento: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Especialização em Educação Integral e Integrada: Universidade Federal de Goiás/Goiânia Mestrado: Universidade Federal de Goiás/Goiânia
Tempo de magistério	8 anos	3 anos e 8 meses
Número de aulas observadas por semana	2 aulas de 45min. cada em uma turma de 7º ano	2 aulas de 45min. cada em uma turma de 8º ano
Número de aulas observadas no total	12	12
Turno	Quarenta horas	Quarenta horas
Livro didático adotado	PAULA, Marcelo M.; RAMA, Angela. Jornadas.geo – <i>Geografia</i> , 7º ano. 2. Ed. – São Paulo: Saraiva, 2012.	EUSTÁQUIO de S; MOREIRA, J. <i>Geografia geral e do Brasil: espaço geográfico e globalização</i> , 8º ano. São Paulo: Scipione, 2010.

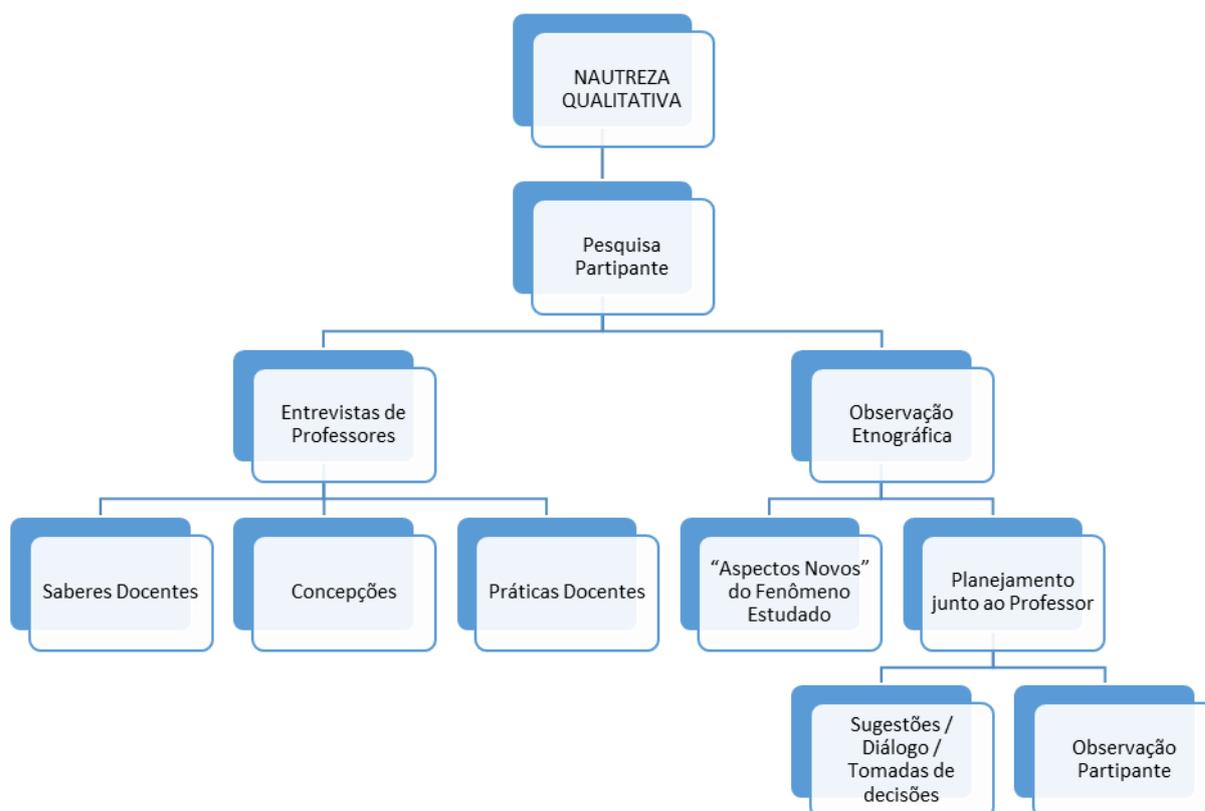
Fonte: Organizado pelo autor

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa com um caráter muito próximo a etnografia esta pesquisa se encontra impossibilitada de grandes amostragens. Contudo, opta-se por trabalhar com duas escolas e professores distintos, isso para assegurar ocasionais imprevistos que poderiam ocorrer ao longo da investigação: como renúncia de participação do sujeito em questão ou desistência do aluno deficiente visual do sistema educativo.

Para assegurar a entrada e pesquisa nas escolas campo foi enviado aos devidos órgãos responsáveis, à escola e professores um pedido de concessão de participação da pesquisa. Outro documento burocrático para a realização desse trabalho foi a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Goiás, atestando a responsabilidade ética e social desse trabalho.

Assim, para andamento da pesquisa, definem-se os seguintes procedimentos de trabalho (Figura 01): a) Revisão Bibliográfica sobre os principais categorias dessa investigação, a saber: mediação docente, construção de conceitos, inclusão escolar, deficiência visual, etc.; b) Solicitação dos documentos burocráticos necessários para a realização da pesquisa: termos de concessão, autorização do CEP, etc; c) Observação etnográfica do cotidiano das aulas de Geografia e das estratégias de ensino-aprendizagem com alunos com deficiência visual; d) Aplicação de entrevistas semiestruturadas aos professores e análise dos resultados; e) Elaboração (em parceria com os educadores) e aplicação de um plano de ensino que contemple a construção de conceitos geográficos por alunos com deficiência visual; f) Observação participante na cena de atuação do sujeito da pesquisa: auxílio na intervenção pedagógica com o método de construção de conceitos geográficos; g) Discussão (a partir das experiências adquiridas na pesquisa) e avaliação com o conjunto de professores sobre as limitações, avanços e estratégias na construção de conceitos geográficos para alunos com deficiência visual; h) Redação final e defesa da dissertação.

Figura 01 – Mapa conceitual de síntese da metodologia da dissertação.



Fonte: Organizado pelo autor

E é seguindo essa estrutura que esta pesquisa apresenta 3 capítulos, assim organizados:

No **primeiro capítulo**, intitulado *O ensino de Geografia em situações escolares com Alunos com deficiência visual: propostas e fundamentos à educação inclusiva*, realiza-se uma discussão sobre o que se entende neste trabalho por inclusão escolar, além de apontar a situação do deficiente visual nas escolas regulares de Goiás.

Ainda nesse capítulo se abordam o porquê ensinar geografia a alunos com deficiência visual. Destaca-se as contribuições cognitivas e sociais dessa área do conhecimento, traduzida pedagogicamente pela geografia escolar, para o desenvolvimento de um aluno cego ou com baixa visão. Nesse momento, depois de identificar as contribuições gerais da disciplina de geografia escolar, utilizando de pesquisadores como CASTELLAR (2000), GOODSON (1990) e CAVALCANTI (2012), especifica-se as contribuições desta disciplina para o desenvolvimento cognitivo e social do aluno deficiente visual.

Por fim, neste capítulo um, destaca-se o ensino de geografia por meio da construção de conceitos. Utilizando-se de uma abordagem histórico-cultural, essa parte da pesquisa é importante porque esclarece o que se compreende na pesquisa sobre construção de conceitos

geográficos e, simultaneamente, define paradigmas e procedimentos que percorrem todo o restante do trabalho.

No **segundo capítulo**, intitulado *O ensino de geografia em sala de aula a partir da mediação de conteúdos geográficos para Alunos com deficiência visual*, tratará efetivamente dos dados coletados a partir da observação etnográfica e da atividade de planejamento junto ao professor regente. Baseada na perspectiva histórico-cultural do psicólogo L. Vygotsky (1998; 2001; 2003, 2014a e 2014b), a medição didática presente na prática do professor e, antes disso, em seu planejamento, surge como um estágio necessário para a construção de conceitos. Contudo, este paradigma ao ser usado para esta finalidade deve seguir alguns pressupostos, a saber: (a) conhecer o contexto de formação dos indivíduos (seus conhecimentos prévios e contextos socio-culturais); (b) delimitar que conceitos se pretende construir na disciplina e, conseqüentemente, que conteúdos selecionar; (c) determinar quais serão os procedimentos de ensino, assim como as estratégias pedagógicas a serem utilizadas e, por fim, (d) determinar a melhor forma de avaliar as atividades considerando, no processo de construção de conceito, etapas de problematização, sistematização e sintetização. (VYGOTSKY, 1998; GASPARIN, 2002; CAVACALTI, 2005).

Por fim, é identificado neste capítulo alguns avanços e dificuldades no processo de ensino de geografia a alunos com deficiência visual pela metodologia de construção de conceitos. Como é notável, o *focus* desse texto está sobre a prática do professor, ou seja, sobre suas ações e decisões frente a situações diversas em sala de aula. Mas, para além disso, identifica-se alguns sistemas de reprodução existentes na escola (BOURDIEU 1989; 1990; 1998a; 1998b).

No **terceiro capítulo**, cujo título é *A construção de conceitos geográficos por alunos cegos e de baixa visão*, é apresentada os pormenores dos encaminhamentos desenvolvidos pelos professores durante a fase de aplicação dos conteúdos de Geografia para crianças alunos com deficiência visual a partir do planejamento de construção de conceitos. Nesta última parte do trabalho também já se evidenciam, por fim, instrumentos e materiais que potencializam a construção de conceitos geográficos em alunos com deficiência visual.

CAPÍTULO 1: O ENSINO DE GEOGRAFIA EM SITUAÇÕES ESCOLARES COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: PROPOSTAS E FUNDAMENTOS À EDUCAÇÃO INCLUSIVA.

É nesse sentido que esse capítulo direciona o leitor para a importância de uma mudança de paradigma da sociedade contemporânea e, assim mesmo, dos indivíduos que a constituem. Da “normalização da exclusão” que, como aqui se apontou, tornou-se um processo natural em nossa história, aponta-se a necessidade de traçar um novo modelo de valorização e convivência da/na pluralidade sociocultural.

Para tanto, apresentar-se-á neste capítulo, em um primeiro momento, um breve histórico da inclusão de alunos com deficiência visual em escolas regulares no Brasil e, mais especificadamente, em Goiás. Assunto esse é seguido pela importância de se ensinar geografia a esse público, onde é apontado aspectos cognitivos e sociais para o desenvolvimento do indivíduo e, deste, como sujeito ativo e crítico na sociedade que integra.

Dando continuidade, utilizar-se-á de uma discussão sobre o espaço da sala de aula para compreender melhor o desenho do trabalho inclusivo que se faz na escola. Abordar a sala de aula como espaço sociocultural de múltiplas interações é interessante para apreender especificidades desse microuniverso que contempla ideologias, políticas e muitos outros aspectos educacionais que, em maior ou menor grau, influem diretamente sobre a prática do professor, sobre o clima da aula e, conseqüentemente, sobre as situações de ensino-aprendizagem de Geografia para alunos com deficiência visual.

Por fim, apontam-se alguns referencias metodológicos que são suporte para este trabalho, a saber, a construção de conceitos de geografia por alunos com deficiência visual.

1.1 A escola como espaço de interações múltiplas sobre o sujeito deficiente visual.

A inclusão escolar e/ou educação especial, a tempo, vem conquistando espaço através de fortes debates em fóruns, colóquios, palestras etc. Quando se discorre sobre este assunto é comum haver confusões nas terminologias: educação especial ou inclusão? Quais as diferenças?

Em primeiro lugar, deve-se compreender a educação especial, assim como a inclusão escolar, como ramificações e processos da área da Educação. Deve-se estar consciente de que o professor da escola especial ou “professor inclusivo” são profissionais, dotados de conhecimentos técnicos e teóricos para lidar com o assunto. Precisa-se quebrar o preconceito de que para lidar com alunos deficientes é necessário um “dom sacerdotal”, como se fosse negado, a esse indivíduo, sua profissionalização.

Ressalta-se também que o direito a educação traz algumas especialidades. Por exemplo, não é qualquer tipo de educação que satisfaz o princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola presente na Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988, art. 206, I), assim como a garantia por um ensino fundamental obrigatório e gratuito (art. 208, I, CF). Sabe-se que não se pode estudar ou matricular crianças em qualquer escola ou instituição sem que esta cumpra alguns requisitos legais.

Segundo a Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, a educação é um direito de todos. Ela não deve estar restrita apenas aos homens, brancos ou católicos, mas deve atender a qualquer indivíduo: criança, índio, quilombola, mulher. Não há restrição legal quando está em jogo um direito humano comum e essencial: o da educação. É importante enfatizar, desta maneira, que não existe no ornamento jurídico brasileiro, qualquer lei ou norma que exclua crianças e adolescentes, com ou sem deficiência, à educação.

Sendo assim, compreende-se a educação inclusiva como o processo de direito, de ingresso do aluno deficiente a mesma sala de aula com crianças e adolescentes ditos “normais”. Destaca-se, porém, que a inclusão escolar não é apenas o acesso do indivíduo deficiente a uma escola regular, mas também no fato de ser assegurado: a) o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania (art. 205, CF); b) que a instituição de ensino cumpra as normais gerais da educação nacional tenha autorização legal e participe de uma avaliação de qualidade pelo poder público (art. 209, II, CF); e c) que não haja exclusão de qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino (BRASIL, 1968, Decreto n. 63.223).

A educação inclusiva, como se pode constatar, torna-se um processo. Diz-se isso porque não é só adaptar o ensino para alguns alunos que foram inseridos em salas regulares, mas é mudar o paradigma educacional. É repensar e reorganizar as práticas escolares como, por exemplo, os planejamentos, a formação das turmas, o currículo, repensar a avaliação etc.

Se a legislação normatiza e legitima o processo de inclusão escolar, criando objetivos, requisitos e seguranças para um ensino de qualidade para o aluno deficiente, a Constituição Federal também garante um “atendimento educacional especializado [...], preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, art. 208, III).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) chama, em seu capítulo V, artigos 58 a 60, o “atendimento especializado” previsto na Constituição de “educação especial” (BRASIL, 1996, Lei nº 9.394). Segundo Fávero (2008), a educação especial

Trata-se de um tratamento diferenciado, que tem sede constitucional e que não exclui as pessoas com deficiência dos demais princípios e garantias relativos à educação. [...] pode ser o instrumento que leva à concretização do direito (do deficiente) à educação. (FÁVERO, p. 19)

É comum, nos discursos sobre a educação especial, as pessoas associarem o indivíduo com deficiência com um ensino diferenciado, “adaptado”, onde o aluno deve ser segregado para ser “preparado”. Mazzotta (2011) destaca que muitas instituições, sob o título de educação de deficientes, “oferecem registros de atendimentos³ ou *atenção* com vários sentidos: abrigo, assistência, terapia etc.”. Ainda segundo o autor, deve-se revestir de extremo cuidado na seleção de medidas e ações educacionais destinadas a deficientes. Para o autor, a Educação Especial corresponde ao

(...) conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, para garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. (MAZZOTTA, 1989, p. 39).

O decreto de lei nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, define quem seria o “portador de deficiência” e o insere em categorias – deficiente físico, auditivo, visual e mental -, além de determinar algumas especificidades, apontando caminho para as aferições e consequentes “laudos” clínicos. A partir de então, muitas instituições, para oferecer um atendimento especializado aos deficientes, passaram a exigir laudos e/ou pareceres médicos.

³ Há uma forte crítica sobre a visão clínico/terapêutico da Educação Especial por teóricos, como por exemplo: Marcos Mazzotta (2011), Mônica Kassar (2004) e Maria Teresa Mantoan (2004).

Mazzota (2011, p. 79), alerta sobre a dificuldade de conciliar um “modelo clínico” ou “médico-psicológico” com um “modelo de educação”. Tais mecanismos de avaliação reforçam a categorização, a classificação, além de revelarem fortes evidências que a educação, nesses lugares, ainda acontece através de um “modelo clínico ou terapêutico”, assumindo outros sentidos além do educacional. Vygotsky (2014a, p. 81) também faz forte crítica à escola especial, chamando-a de “cultura sensorial” ou de “ortopedia psicológica”.

Já a educação inclusiva também possui seu agravante: a falta de profissionais capacitados para o tratamento específico e inclusivo na rede regular de ensino causa, na maioria das vezes, a exclusão e não a inclusão escolar. Para assegurar um acompanhamento especializado e de qualidade aos alunos deficientes em escolas regulares, o governo federal assegura um “professor especialista” para este atendimento diferenciado (BRASIL, Lei 9394/96, art. 59, III).

Nesse trabalho, não se acredita na eficiência e humanização da educação especial onde o ensino é individualizado ou apartado, muito menos numa inclusão escolar descompromissada, sem reflexão sobre os desafios e preconceitos presentes no ambiente escolar. De forma consciente, se sabe que não é possível encerrar a discussão sobre esse tema, mas se realça que o Brasil caminha para um novo paradigma de educação, principalmente da inclusão escolar e educação especial. Acredita-se, neste trabalho, em um ensino não discriminatório, que assegure à cidadania, à igualdade e principalmente a dignidade.

Nesse sentido, é importante compreender como se deu o processo do aluno deficiente visual à escola no Brasil e em Goiás, isso porque esses dados mostram a breve e recente história do processo de inclusão escolar e as políticas multilaterais que influenciam, direta ou indiretamente, em todo seu paradigma. Mazzotta (2011) destaca dois períodos na evolução da educação especial no Brasil: 1º) de 1854 a 1956 – marcado por iniciativas oficiais e particulares isoladas e 2º) de 1957 a atualidade – caracterizadas por iniciativas oficiais de âmbito nacional.

As primeiras instituições destinadas ao atendimento de pessoas com deficiência surgiram na época do Segundo Reinado, com a criação de duas importantes instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Alunos com deficiência visual, em 1854, a partir do Decreto Imperial n. 1.428, hoje denominado de Instituto Benjamin Constant – IBC (a partir do Decreto Nº 1.320, de 24 de janeiro de 1891), e o Instituto dos Surdos Mudos, criado em 1857 pela Lei n. 839, hoje denominado de Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES (instituído pela Lei nº 3.198 de 6 de julho de 1957), ambos no Rio de Janeiro, capital do Brasil naquele período.

Mazzota (2011) destaca a pouca abrangência do IBC e INES no cenário brasileiro. Segundo o autor, o país tinha uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, já os institutos atendiam, respectivamente, a apenas 35 cegos e 17 surdos. Contudo devemos levar em consideração que, apesar do pouco alcance, esses institutos abriram caminho para discussões sobre a formação dos sujeitos deficientes. Segundo o autor, “[...] no 1º Congresso de Instrução Pública, em 1883, convocado pelo Imperador em dezembro de 1822 [...] os temas do referido congresso figurava a sugestão de currículo e formação de professores para cegos e surdos”. (MAZZOTTA, 2011, p. 30)

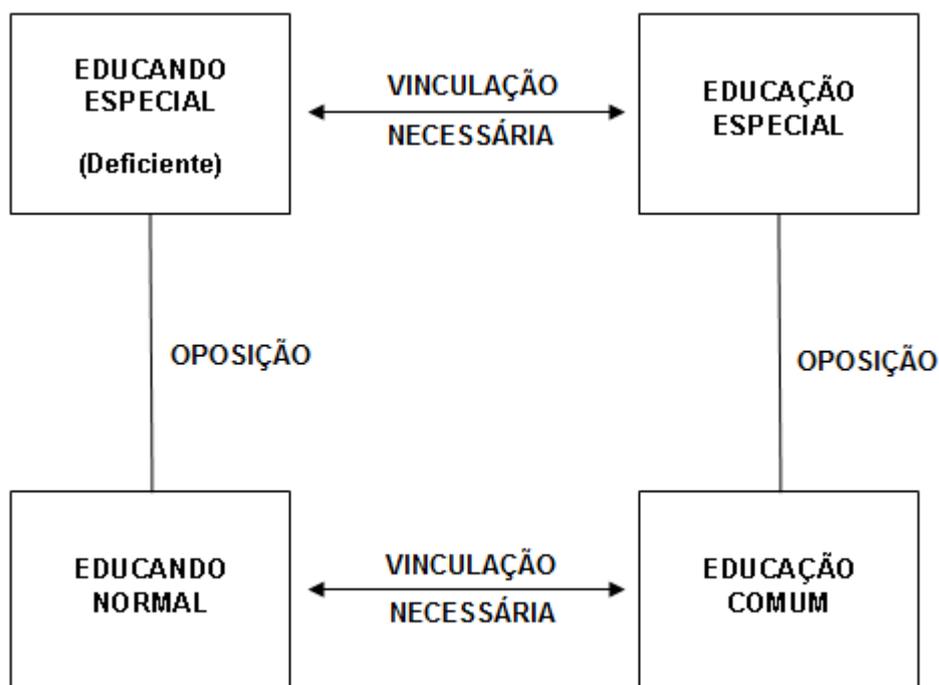
Se o governo Brasileiro, durante os primeiros séculos de sua história, não se preocupou com as políticas nacionais eficientes para a Educação Especial, coube então à iniciativa privada a ação de suprir a lacuna. A própria Constituição Brasileira de 1946 (Art.31, V, b) proibia a cobrança de impostos a instituições de educação ou de assistência social.

Apesar de avanços na evolução da educação especial no Brasil, somente a partir da década de 50, com iniciativas governamentais de âmbito nacional, o atendimento educacional aos deficientes foi explicitamente assumido pelo governo federal (MAZZOTA, 2011). Destaca-se, porém, que essas ações aparecem em um momento político tipicamente populista⁴. De fato, uma maior preocupação com a Educação Especial é notável com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, pela Lei nº 4.024.

A nova LDBEN tornava-se um marco legal na política brasileira, mas infelizmente não encerrava com a visão estática, ou dicotômica entre o ensino especial e o ensino regular (Figura 02). As novas Diretrizes, no Título X, em seu artigo 88, já indicavam que “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. O “no que for possível” favorece a conservação do sistema educacional da criança deficiente – a saber, da preferência dos Atendimentos Educacionais Especiais em detrimento da insuficiência de políticas inclusivas mais eficientes.

⁴ O populismo compreende a um conjunto de práticas políticas no estabelecimento de uma relação direta entre as massas e um líder carismático. Surge no Brasil a partir de Getúlio Vargas, com a Revolução de 1930 (FAUSTO, 2000).

Figura 02 – Visão estática, ou por dicotomia, da relação entre o deficiente e a educação escolar.



Fonte: MAZZOTA, 2011, p. 85.

Passado uma década da LDBEN de 61, com a Lei n.5.692/71, ficou garantido atendimento especial aos sujeitos com deficiência. Atenta-se para o caráter dessa política pública que, como as anteriores, reforçava o crescimento das escolas especiais no Brasil.

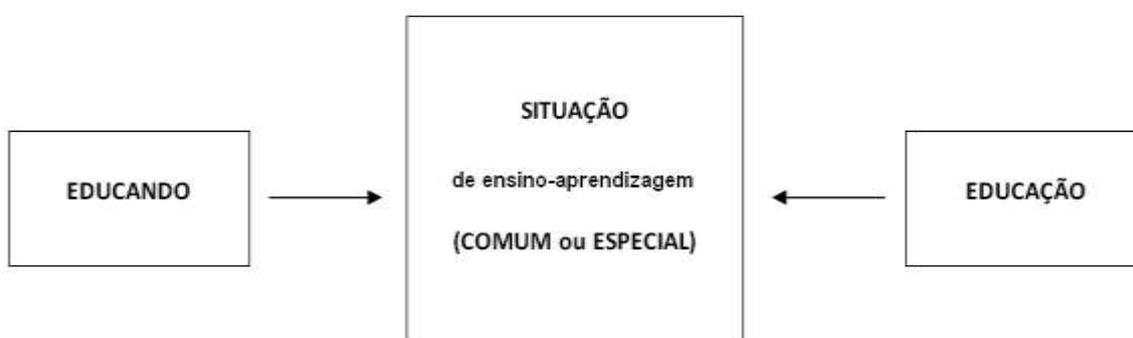
A abundância de documentos sobre a educação especial ocorre em diversas esferas: no âmbito internacional – a partir de agências multilaterais; federal – através do Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação e Conselhos Estaduais de Educação; além das secretarias estaduais e municipais. Mesmo que por diferentes formas, o discurso inclusivo chega aos professores conduzindo valores, princípios, diretrizes e ações que devem ser divulgadas e adotadas.

Assim, deve-se pensar a inclusão de alunos deficientes como um processo para além do fato de apenas colocá-los em classes comuns, mas sim como um processo de reforma escolar e conseqüente mudança do sistema educacional vigente. Proposta esta que longe de se concretizar efetivamente no território brasileiro.

A inclusão é um processo complexo quando se percebe que extrapola a ação sobre o sujeito deficiente. Esse processo sugere mudanças, reformulações e ações políticas-pedagógicas, como o ato repensar o currículo e os métodos de avaliação, desenvolver

métodos que respeitem as diferentes formas e ritmos de aprendizagem de cada educando, deficiente ou não, ou seja, sair da visão estática de educação e avançar para uma perspectiva dinâmica, por unidade (Figura 03). Nesse processo a inclusão refere-se à reintegração de sujeitos que, por alguma razão, foram marginalizados, onde os deficientes não são os únicos que foram excluídos do sistema regular de ensino, a exemplo da Educação de Jovens e Adultos.

Figura 03 – Visão dinâmica, ou por unidade, da relação entre o deficiente e a educação escolar.



Fonte: MAZZOTA, 2011, p. 85.

Pode parecer que a padronização dos alunos ajuda para o “controle” e “disciplina” de uma sala de aula. Entretanto, poder-se-ia questionar sobre esse tipo de atitude e as limitações que ele causa em todo o processo de aprendizado. Infelizmente, a escola tende a atuar no sentido de planificação para que todas as pessoas sejam iguais. Segundo Guimarães (1985, p. 66),

A homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadriham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade.

Sem dúvida não faz parte da inclusão a absoluta submissão, mas sim a autonomia, ou seja, a independência do indivíduo frente aos desafios que a própria diversidade entre os sujeitos proporciona. É comum os professores criarem a idealização de um aluno perfeito, como o “Emílio” de Rousseau (CALLAI, 2007) e depois se decepcionarem frente a realidade óbvia: não existe aluno, professor ou pessoa perfeita. Todos possuem limitações e dificuldades, e é nesse ponto que o professor deve atuar como um mediador.

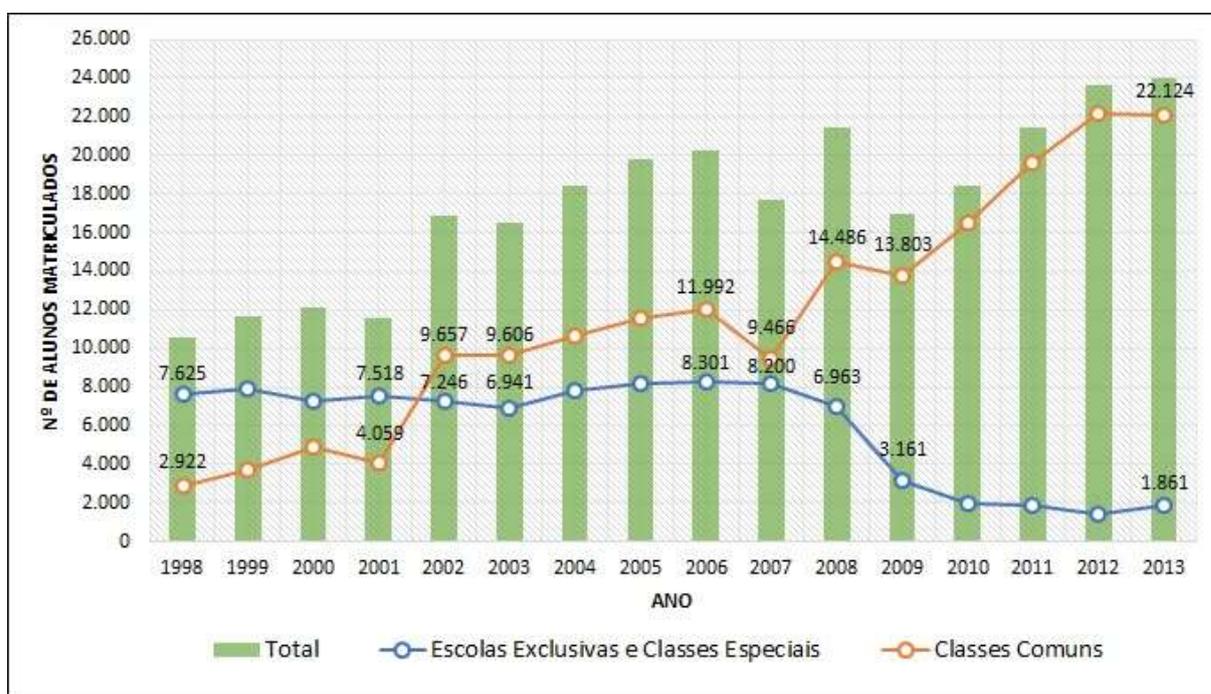
Se a tendência é sempre para a padronização, vale ressaltar o mito de Procusto, da mitologia grega. Nessa famosa alegoria, Procusto era um assaltante de viajantes que os

submetia a um rigoroso teste: os deitava em um leito, aqueles que fossem maiores que sua medida eram amputados, os que fossem menores eram esticados (GRIMAL, 2005). O curioso dessa história é que se pode usá-la como uma parábola para o assunto desse trabalho, a saber: sobre a intolerância diante da diversidade, na necessidade da normalidade a qualquer preço. Será que os professores, ao lidar com a inclusão escolar, não estão amputando ou esticando alguns alunos para que se “encaixem” e se tornem mais parecidos aos demais? Seria esse o objetivo da inclusão? Esse tipo de agressão ocorre apenas com os alunos deficientes? Respeita-se o ritmo e a forma de aprendizagem de cada sujeito inserido na escola? Essas questões são complexas e não são muito simples de responder.

Contudo, mesmo como um processo complexo e ainda de pouca expressão nacional, a inclusão escolar tem se consolidado através de legislações mais efetivas e inclusivas, a exemplo da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da Criança e Adolescente - ECA de 1990, da Declaração de Salamanca em 1994 e da LDBEN de 1996.

Em Goiás, o número de matrículas de crianças deficientes em classes comuns aumentou drasticamente a partir de 1998 (Gráfico 01). Essa cifra saltou de 2.922 alunos em 1998 para 22.124 em 2014, ou seja, um acréscimo de mais de 760% em apenas 15 anos.

Figura 04 – GOIÁS: Número de Matrículas na Educação Especial, 1998-2013.

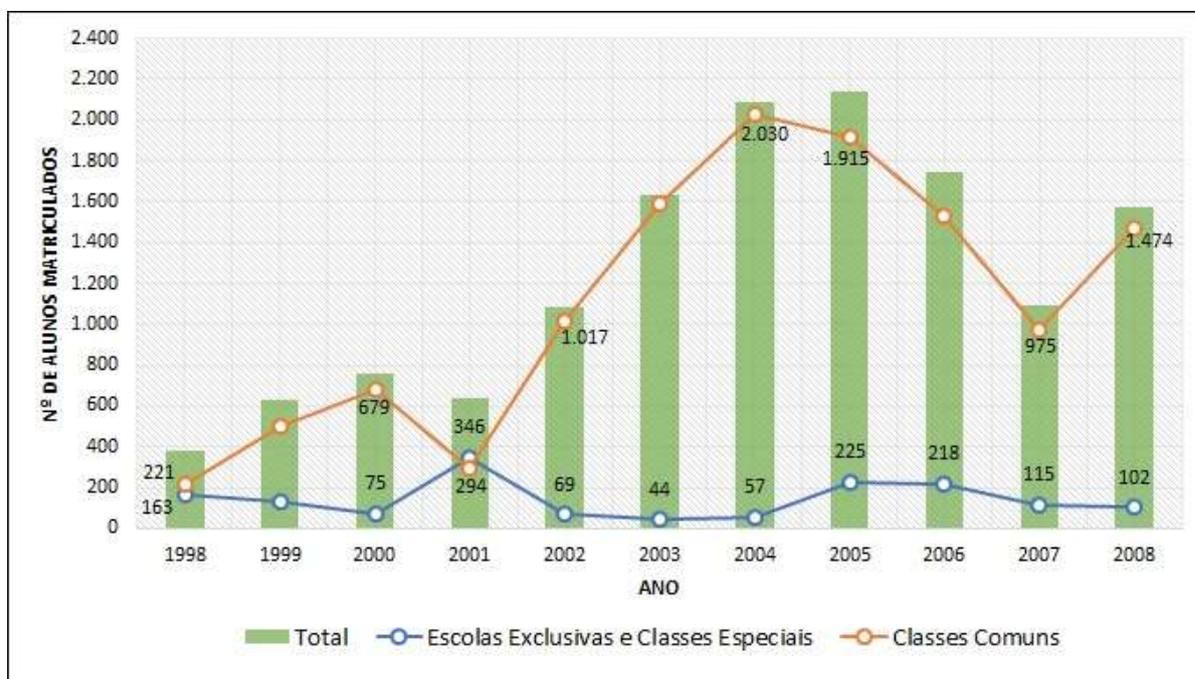


Fonte: MEC/INEP – Organizado pelo autor

Com esses dados, é possível perceber que a superação das matrículas em classes comuns em detrimento às classes especiais só ocorre em Goiás no ano de 2002. Apesar disso, é apenas no ano de 2008 que essa tendência se acentuou ainda mais como reflexo de políticas nacionais, principalmente do Ministério da Educação, a exemplo: da implantação de salas de recursos multifuncionais; da adaptação dos espaços escolares para a acessibilidade; do investimento na formação continuada de professores da educação especial; do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) na escola; além do próprio programa intitulado de “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”; entre outros (Mec/Secadi, 2014).

Já em relação aos alunos com deficiência visual, a evolução da inclusão escolar em Goiás é um pouco distinta do conjunto (Gráfico 02). No estado as classes comuns, de alunos incluídos em escolas regulares, quase sempre superaram a matrícula de alunos em classes especiais ou escolas exclusivas, a exceção do ano de 2001 onde ocorreu uma inversão e as classes especiais e escolas exclusivas recebem um maior volume de matrículas em detrimento das classes comuns.

Figura 05 – GOIÁS: Número de Matrículas de Alunos com deficiência visual na Educação Especial, 1998 – 2008.



Fonte: MEC/INEP – Organizado pelo autor

Tais dados, sobre o número de matrículas de alunos com deficiência visual na educação inclusiva, revelam a posição privilegiada da deficiência visual na história da inclusão escolar do Brasil e, de forma mais específica, de Goiás. Contudo, apesar dos avanços significativos na inserção de deficientes em classes comuns, alerta-se que grande parte desse trabalho ainda era realizado em consórcio com instituições privadas subsidiadas por financiamentos públicos que, em 2005, representavam 5.748 de um total de quase vinte mil matrículas, ou seja, obtinham quase 30% de todos os alunos deficientes.

Essa realidade só muda, em Goiás, a partir do ano de 2008 (GRÁFICO 03), quando as matrículas na educação especial da rede pública se acentua em detrimento a rede particular. Tal fato revela um aumento na preocupação com políticas públicas nacionais mais efetivas de inclusão escolar, que conseqüentemente reflete em significativos acréscimos de matrículas de crianças e jovens deficientes na rede pública de ensino, principalmente em classes comuns: saltando de uma representatividade de um pouco mais de 70% em 2005, para mais de 89% em 2013 (INEP, 2013).

Figura 06 – GOIÁS: Evolução de Matrículas na Educação Especial na Rede Pública e Privada, 2005 – 2011



Fonte: MEC/INEP – Organizado pelo autor

O Governo do Estado de Goiás, aos 09 de outubro de 2000, lançou oficialmente sua política de inclusão escolar por meio do “Programa Estadual de Educação para a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva”, o Peedi, antes elaborado e organizado pela extinta Superintendência de Ensino Especial, mas hoje coordenado pela Gerência de Ensino Especial da Secretaria da Educação do Estado de Goiás. Tal programa coordena as ações pedagógicas oferecidas em salas comuns, da rede estadual de educação, ou no contraturno, em salas de recursos pedagógicos.

Ressalta-se, porém, a posição política do Governo de Goiás frente ao processo de inclusão nas escolas da rede estadual de ensino, ou seja, a opção por não implementar compulsoriamente o processo inclusivo em todas as escolas da rede, mas sim deixar que ela fosse uma decisão da unidade escolar. O programa do Peedi, elaborado em 1999 e iniciado oficialmente em 2000, se estendeu apenas até 2002. Nesse período o processo inclusivo foi implementado em escolas estaduais que decidiram se tornar inclusivas. Já no período 2003-2006, o programa foi renovado e o processo inclusivo prosseguiu nas escolas já inclusivas, estendendo-se às demais, segundo a decisão das gestões escolares.

Segundo o portal virtual da Secretária Estadual de Educação de Goiás (2014), a Gerência de Ensino Especial também oferece suporte ao aprendizado na rede estadual através de outros programas, como a Rede de Apoio à Inclusão, os Centros de Atendimento Educacional Especializado e de quatro núcleos de atendimento aos estudantes, a saber: o Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual, o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez, o Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar (Projeto Hoje) e o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação.

Em questão de abrangência, comparando as matrículas da educação especial por redes de ensino (federal, estadual, municipal e particular), pode-se dizer que a rede estadual de educação, no ano de 2013, e a qual integram os sujeitos dessa pesquisa, é a segunda a comportar alunos incluídos em classes comuns (Tabela 01), são 7758 alunos em classes comuns. O primeiro lugar no ranking de matrículas da educação especial em Goiás, contudo, é da rede municipal de ensino que, sozinha, corresponde a 56% das matrículas.

Tabela 01 – GOIÁS: Número de matrícula da educação especial por redes de ensino e iniciativa privada, 2013.

TIPO DE CLASSE	TOTAL	FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	PARTICULAR
Escolas Exclusivas e Classes Especiais	1.861	0	0	647	1.214
Comuns (Alunos Incluídos)	22.124	35	7.758	13.024	1.307
Total	23.985	35	7.758	13.671	2.521

Fonte: MEC/INEP – Organizado pelo autor

Como se pode aferir na Tabela 1, a maioria dos alunos deficientes em escolas exclusivas e/ou em classes especiais são da rede particular de ensino, resultado de investimentos públicos e pesquisas que contribuem para a eficiência de discussões sobre a importância da inclusão escolar.

Assim, pode-se notar que a sociedade, de modo geral, embarca em uma atitude de reflexão-ação-crítica, tratando qualquer sujeito, deficiente ou não, como um indivíduo com direitos, deveres, normas e regulamentos. Contudo, diante desse fato, há um questionamento: qual é a concepção que é difundida sobre os deficientes na escola e mais, na sociedade? E a exemplo desse tema, ressalta-se que foi comum, na entrevista com os sujeitos dessa pesquisa, ouvir dos docentes mais as limitações do ensino inclusivo do que os avanços. Sobre esse assunto, Goés (2010, p. 42) destaca:

Ao pensar nesses problemas da educação especial, me vem à lembrança o título de um dos filmes de Pedro Almodóver: “Fale com ela”. Ela, no caso, é uma personagem em coma, e a recomendação – do título – contraria a crença de que não se fala com quem não entende. Sei que a escola procura ver a pessoa com uma necessidade educativa especial (criança, jovem ou adulto) em seu funcionamento vivo, porém ao mesmo tempo a vê como “quem não é nem capaz de entender”. Em oposição a isso, a diretriz derivada da abordagem histórico-social propõe, como no título do filme, que o educador fale com ela, não apenas fale dela, por ela ou para ela [...].

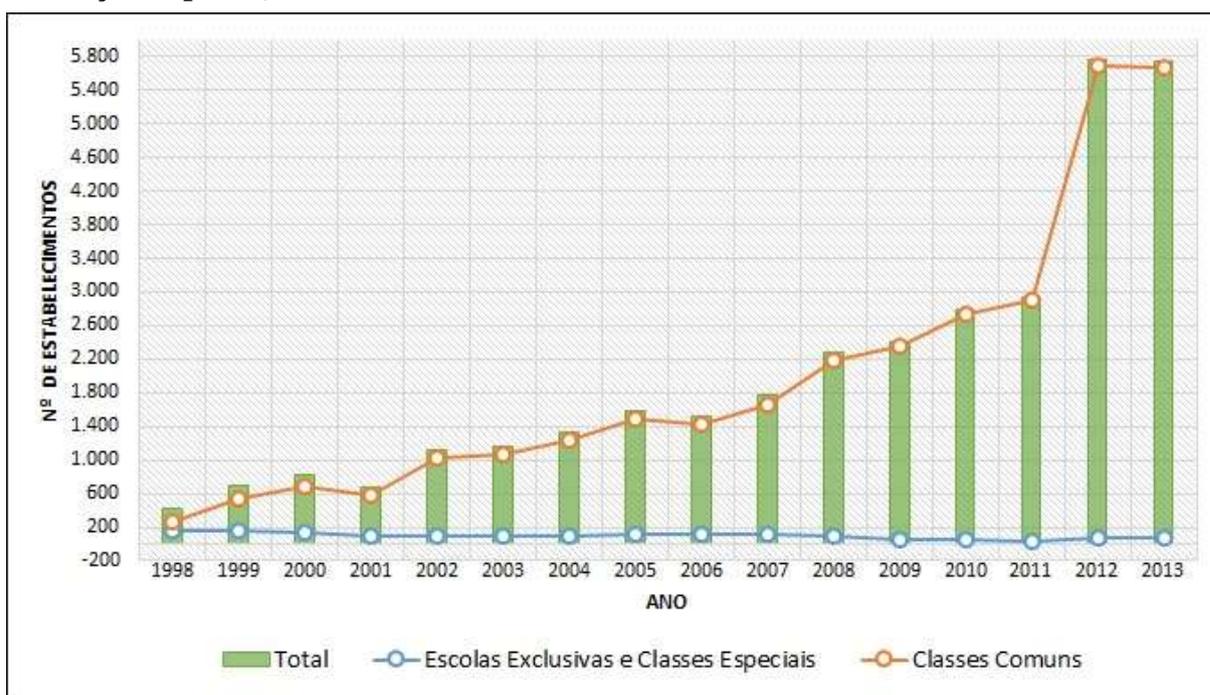
Surge então à necessidade por parte dos educadores, pesquisadores, familiares, em compreender a deficiência visual, nesse caso específico, além do senso comum. Imagina-se que a instituição familiar e o sistema escolar ocupam um lugar privilegiado no rompimento das diferenças, na superação da deficiência. Contudo, enquanto “o médico se concentrar no sintoma corre o risco de preservar ou fomentar a patologia da qual os sintomas são partes” (BATESON, 1999, p. 374). E nesse sentido, destacando a contradição do sistema escolar, Bourdieu (1998c) adverte que a escola (re)cria a desigualdade social, segundo o autor:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, (...), quando tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 1998c, p. 41)

Nesse sentido, a escola se coloca como um instrumento de conservação da estratificação social. Mas se os professores tomassem da reflexão desse processo, passariam a ser investidos de ilimitado poder: poderiam promover a ascensão (integração/inserção/inclusão) do aluno deficiente na sociedade, ou então promover sua estagnação (excludente). Contudo, o que ocorre é o embate entre as duas instituições – família e escola. Na família, pais culpam os professores pelo “baixo rendimento” e “retrocesso” de seus filhos, já na escola, professores geralmente atribuem o “fracasso escolar” do aluno à sua família – ambos os casos, não estão totalmente corretos.

Desta forma, a educação inclusiva, mais do que nunca, caminha no sentido de contestar aquele ensino tradicional, de concepção clássica que promove a exclusão. No atual momento, em que exige-se reformulações na educação, de novas bases que promovam uma educação diversa e de qualidade para todos, o aumento gradativo de estabelecimentos educacionais (Gráfico 04) que se abrem para educação inclusiva é, dia a dia, um avanço rumo a dignidade do deficiente e, ainda, uma progressão na universalização de democracia da sociedade.

Figura 07 – GOIÁS: Evolução do número de estabelecimentos educacionais na Educação Especial, 2005 – 2011

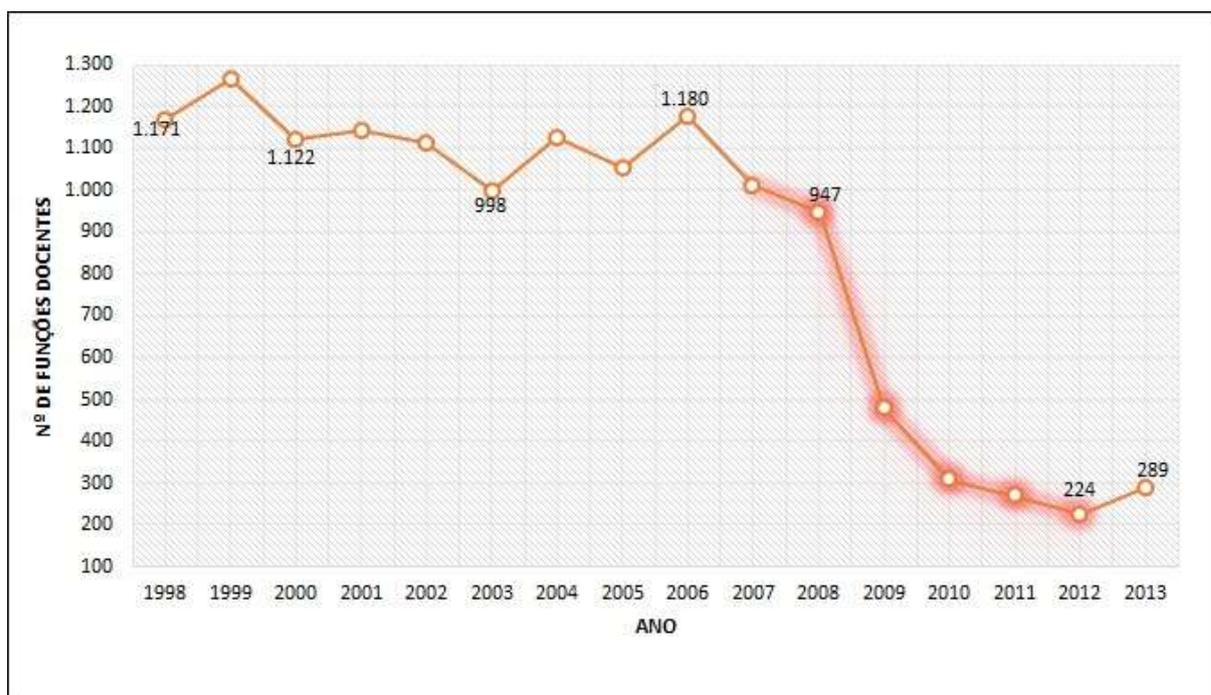


Fonte: MEC/INEP – Organizado pelo autor

Enquanto é possível notar a estagnação das escolas exclusivas e classes especiais em Goiás, os estabelecimentos que oferecem classes comuns a deficientes aumentaram em mais de 1.353% em 15 anos! Aumentaram de 427 estabelecimentos educacionais em 1998, para 5778 em 2013.

De fato, se houve o acréscimo significativo nos últimos anos, no estado de Goiás, de matrículas e estabelecimentos educacionais relativos a educação inclusiva, era de se esperar que o número de professores em contato com esses alunos também crescesse e, dentre estes, os professores de Geografia. Em 2007 já se somavam 12.012 “professores inclusivos”, em 2013 essa cifra salta para mais de 28.591. E conseqüentemente, com a ascensão da educação inclusiva, a educação especial de concepção dicotômica teve uma perda significativa de funções docentes (Gráfico 05).

Figura 08 – GOIÁS: Evolução do número das funções docentes da Educação Especial relativas ao tipo de atendimento dicotômico – Escolas Exclusivas e classes comuns, 2005 – 2011



Fonte: MEC/INEP – Organizado pelo autor

Diante do exposto, é possível perceber que a educação inclusiva já é uma tendência local/global, veio se consolidando aos poucos e hoje já toma proporções consideráveis e que faz, aos pesquisadores da educação inclusiva, voltarem suas atenções ao impacto e encaminhamentos que essa ramificação da educação vem delineando. É nesse contexto que

este trabalho julga importante e necessário, em respeito à área de Geografia, compreender a importância dessa área do saber aos sujeitos e, mais especificadamente, aos alunos com deficiência visual.

1.2. Por que ensinar geografia a alunos com deficiência visual?

Se o educar estivesse no simples ato de transferência de conhecimentos, de hábitos de um indivíduo a outro, concluir-se-ia que a educação existe muito antes dos seres humanos. Nesse caso, de forma mais geral, a educação não seria uma atividade recente e, muito menos, exclusiva da humanidade – diversas espécies de animais transferem hábitos e “aprendizados” aos recém-nascidos membros da comunidade.

Mas ensinar envolve mecanismos que estão para além do ato de transferência de conhecimentos, quem ensina pensa sobre sua ação e, conseqüentemente, tem um retorno da ação. Nessa atividade se identifica duas ações que, em sua interação, são típicas dos seres humanos: a ação e a reflexão, ou simplesmente a ação reflexiva. Como se sabe, raciocinar é uma exclusividade dos seres humanos, assim o ensinar e o aprender também o são, pois envolvem mecanismos de reflexão, de organizações sociocognitivas, “são partes integrantes da prática social historicamente constituída” (CASTELLAR, 2010, p. 42).

Ensinar e educar são atividades do ser humano, mas isso não implica que elas ocorram de uma única forma. Os gregos foram um dos pioneiros a pensar sobre a educação: os espartanos levantaram a bandeira de uma instrução voltada a guerra, já seus contemporâneos, os atenienses, arquitetaram o ensino muito próximo da filosofia. Na idade média o ato de educar era restrito a igreja, que controlava grande parte do conhecimento do período - foi assim que os padres jesuítas trouxeram grande parte dessa educação para o Brasil no século XVI (FREITAS, 2003). Já no século XVIII, Rousseau (2004) aponta indícios sobre o que se esperava de educação ideal em *Emílio ou Da Educação*. Mais de um século depois, a educação era acrescida com a fenomenologia e o construtivismo, dentre outras tantas correntes filosóficas e pedagógicas, rompendo com o tradicionalismo do ensino e destacando, com o passar dos tempos, a participação do sujeito na construção de seu próprio conhecimento.

Ainda assim, diante desta breve exposição do uso dos conceitos de *ensinar* e *educar*, é importante destacar as concepções adotadas nesse trabalho, dentre tantas formas de compreendê-las e praticá-las. Destaca-se que a atividade e processo de educar e ensinar não se correspondem, ou seja, não são teoricamente iguais, mas são compatíveis. Ou seja, o conceito

de ensino aparecerá nesse trabalho muito atrelado a transmissão de conhecimentos, ao desenvolvimento cognitivo dos sujeitos alunos com deficiência visual, enquanto que, em contrapartida, o conceito de educar aparecerá mais ligada a uma noção de formação em valores que, em consequência, são bases das atitudes inter e intrapessoais desses alunos.

Contudo, apesar do fato de ensinar e educar não serem sinônimos, na prática, não se pode estabelecer uma dicotomização porque ela não é real. Segundo Sanches Fernández e Tuvilla Rayo (2009, p. 217)

[...] no se puede enseñar nada sin que voluntaria o involuntariamente se eduque o se mal eduque, y tampoco se puede educar sin transmitir conocimientos sobre los valores, hábitos o actitudes que se quieren inculcar o modificar.

Desta maneira, este trabalho parte do princípio exposto por Castellar (2010, p. 39), onde “a educação deve ser entendida como um bem para formar cidadãos [...]”. Ainda segundo a autora, a escola seria o espaço privilegiado para a aprendizagem, e em seu currículo deveria estar incorporado “as dimensões culturais, sociais, atitudinais e éticas” (CASTELLAR, 2010, p. 43.).

Nesse contexto, onde se localizaria a Geografia Escolar? Qual seria seu papel no processo de ensino-aprendizagem para sujeitos alunos com deficiência visual? Quais mecanismos essa área do conhecimento favorece para a construção cognitiva e social desses sujeitos escolares? Em primeiro lugar, vale destacar que

[...] a geografia na escola tem uma longa história, que ultrapassa a história da própria área científica de referência. Ela tem uma constituição específica, uma lógica própria. Com outras áreas, compõe uma cultura disciplinar peculiar, nutrida pela ciência, mas que não consiste em uma derivação linear dela. (CAVALCANTI, 2012, p. 132 e 133.)

Quando a autora destaca a senilidade da disciplina de geografia na escola, concorda-se com Goodson (1990), que expõe que muitas disciplinas escolares, ao precederem suas “disciplinas-mães”, propiciavam a criação de uma base acadêmica para essa matéria escolar. Sendo assim, a geografia escolar foi, e ainda é, institucionalizada pela cultura disciplinar da escola e, por que não dizer, da sociedade. Se sua existência já é um fato indiscutível, resta outro questionamento: qual sua finalidade?

Cavalcanti (2006) salienta que o contexto atual é de uma nova cultura, de um novo espaço. Nesse caso, segundo a autora, a geografia escolar deve ensinar

[...] conteúdos considerados relevantes para compreender a espacialidade atual [...]. No entanto, mais que lhes ensinar conteúdos, é necessário também ensinar-lhes modos de pensamento e ação [...], os professores devem propiciar o desenvolvimento de certas capacidades e habilidades [...]. (CAVALCANTI, 2006, p. 32).

Em seus textos, a autora segue uma abordagem sócio-histórica crítica, baseada nas teorias de aprendizagem de Vygotsky, apontando assim um ensino de Geografia voltado ao desenvolvimento de um “modo de pensar geográfico” (CAVALCANTI, 2006). Ainda segundo a autora, para que ocorra esse desenvolvimento do raciocínio espacial, é necessária a formação de conceitos pelos alunos (idem, 2006).

Os conceitos funcionariam como mediadores entre as pessoas e a realidade, permitiriam uma mudança na relação do homem com o espaço. Para tanto, os instrumentos conceituais ajudam as pessoas a categorizar o real, a classifica-lo, a fazer generalizações. Para Cavalcanti (1998, p. 139), “a construção de conceitos geográficos é uma habilidade fundamental para a vida cotidiana”.

Contudo, sua influencia perpassa duas dimensões: uma intrapessoal, de transformações cognitivas e de estruturas da mente e outra interpessoal, sobre a forma de relacionar-se como indivíduo em um meio social.

1.2.1 Da dimensão cognitiva da construção de conceitos para alunos com deficiência visual

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), alertam sobre a importância do ensino de Geografia para a formação de um raciocínio espacial (ou geográfico). Mas além do valor do ensino-aprendizagem dos conteúdos geográficos, em sua forma generalizada, devemos destacar e compreender a importância dessa disciplina para a formação da racionalidade espacial de um deficiente visual. Chaves (2010), nesta perspectiva, aponta que

A apropriação do espaço geográfico por pessoas com cegueira é tão ou mais importante que para aqueles que enxergam pois, a compreensão do espaço pelo cego lhe concede autonomia. [...] Nós que enxergamos reconhecemos a realidade pela identificação visual de signos, enquanto que o cego ao analisar um espaço qualquer elabora em sua mente uma sequencia linear de informações que o permite compreender o que está sendo explorado. (CHAVES, 2010, p. 35)

Pode-se dizer, de outra maneira, que o ensino de Geografia garante um arcabouço conceitual que, de alguma forma, contribui para o desenvolvimento e mudança da relação cognitiva do sujeito com o mundo, conferindo-lhe conceitos que seriam imprescindíveis para uma categorização e significação do real, ou seja, para uma compreensão mais ampla do mundo que o rodeia (CAVALCANTI, 2005).

A disciplina de geografia, mais especificadamente, poderia conferir aos sujeitos deficientes uma:

- a) nova noção de espaço, passando de um raciocínio egocentrista à descentração. Ou seja, o indivíduo deixaria de ser o centro de todas as ações (na relação de seu corpo com outros objetos) e aumentaria sua capacidade de estabelecer relações entre objetos a partir da coordenação de diferentes pontos de vista e escalares (PAGANELLI [et al.], 1981);
- b) potencialização da abstração e generalização a partir dos conceitos aprendidos. Ou seja, o sujeito deficiente visual teria, a partir de sua prática cotidiana, maior consciência reflexiva sobre o espaço que o rodeia (CAVALCANTI, 2005).
- c) maior autonomia, podendo se deslocar com mais facilidade ou fazer uma “análise geográfica” mais eficiente sobre determinado lugar. Ou seja, confere ao aluno ferramentas específicas para que melhor construa e se adapte a um espaço vivido, conhecido (CHAVES, 2010).
- d) maior capacidade de compreensão e intervenção a partir de leituras multiescalares. Ou seja, a partir da ampliação de sua consciência e criticidade sobre o espaço geográfico em sua complexidade e relação global-local, aumenta-se também sua capacidade de intervir e agir criticamente sobre esse espaço (CAVALCANTI, 2012).

Desta maneira percebemos que a geografia escolar, fugindo da aprendizagem simplesmente mnemônica, permite que os alunos, e nestes incluímos os alunos com deficiência visual, desenvolvam reflexões sociais a partir de uma compreensão mais sistêmica do espaço geográfico. Lacoste (1988) nos apresenta duas contribuições importantes do ensino de geografia: o raciocínio geográfico e a espacialidade diferencial.

O conceito de raciocínio geográfico tão presente em Lacoste (1998) se refere, essencialmente, a habilidade ou competência de se pensar espacialmente, de raciocinar sobre as múltiplas escalas e localizações, de ser capaz de estabelecer pensamentos estratégicos e, por fim, ponderar sobre o espaço para nele atuar de forma eficaz. Nas palavras do autor:

O método que permite pensar eficazmente, estrategicamente, a complexidade do espaço terrestre é fundamentado, em grande parte, sobre a observação das interseções dos múltiplos conjuntos espaciais que se podem formar e isolar pelo raciocínio e pela observação precisa de suas configurações cartográficas (LACOSTE, 1988, pp. 32).

Já a espacialização diferencial, para o autor, seria a capacidade ou competência de distinguir diferentes significados para um fenômeno segundo sua escala. Ou seja, seria reconhecer que os fenômenos, processos e acontecimentos podem ser percebidos de formas

diferentes de acordo com o nível escalar. Pensar uma boa espacialização diferencial seria saber manipular as diferentes ordens de grandeza para uma análise espacial mais coerente e coesa. Contudo, sabe-se que trabalhar diferentes níveis escalares é um dos grandes desafios no ensino de Geografia para alunos com deficiência visual, e sobre esse conceito, Lacoste (1988) ainda destaca:

O desenvolvimento do processo de espacialidade diferencial acarretará, necessariamente, cedo ou tarde a evolução a nível coletivo de um saber pensar o espaço, isto é, a familiarização de cada um com um instrumento conceitual que permite articular, em função de diversas práticas, as múltiplas representações espaciais que é conveniente distinguir, quaisquer que sejam sua configuração e sua escala, de maneira a dispor de um instrumental de ação e de reflexão. (LACOSTE, 1988, pp. 24).

Destaca-se, assim, que a geografia escolar garante aos alunos, e ainda mais aos alunos com deficiência visual – por meio de instrumentos de análise, formação de conceitos, desenvolvimento de habilidades e competências e estabelecimento de procedimentos de análise –, uma ampliação de seu raciocínio espacial, conferindo-lhes mais autonomia, participação e criticidade para uma atuação mais consciente, participativa e efetiva na (re)construção do espaço geográfico.

Mesmo a descrição de uma paisagem, por exemplo, a tanto criticado quanto uma análise tradicional, seria de extrema importância para um deficiente visual, onde conhecer a morfologia de determinado espaço geográfico representa um ganho na autonomia deste indivíduo – tanto em liberdade de locomoção quanto na apropriação deste espaço como lugar experimentado, vivido e conhecido.

Com o desenvolvimento de noções espaciais, os sujeitos ampliam sua capacidade, de maneira geral:

- a) de descrever a paisagem próxima e/ou reconstruí-la em modelos gráficos – desenhos e mapas por exemplo (VASCONCELLOS, 1993);
- b) de utilizar-se de modelos gráficos de determinados espaços para orientar-se ou fazer análises geográficas (SILVA, 2013);
- c) de identificar transformações espaço/temporais ocorridas em um espaço geográfico cotidiano (RICHTER, 2011);
- d) de utilizar o conhecimento sobre espaços cotidianos, assim como sua morfologia, para fazer generalizações, sistematização e análise de outros espaços (CASTELLAR, 2011);
- e) de fazer uso do espaço próximo e perceptível como elemento para compreender o lugar e, conseqüentemente, o global (CAVALCANTI, 2005);

Ao desenvolver noções espaciais o aluno deficiente visual, mais especificadamente, torna-se mais capaz para construir, utilizar e analisar uma representação gráfica bidimensional como um mapa, tridimensional como uma maquete ou, ainda, agregando-lhe autonomia em sua mobilidade ao conferir-lhe mais condições de orientação espacial, localização etc (SILVA, 2013).

Destaca-se que as representações cartográficas são apreendidas essencialmente pela visão, contudo elas também podem ser percebidas pelo tato do aluno deficiente visual, desde que elaboradas com este objetivo. Nesse mesmo sentido, o aluno deficiente visual também pode e deve se tornar um leitor crítico e mapeador consciente, perpassando por esta alfabetização cartográfica até o ponto de leitura crítica (Simielli, 1999 e 2007).

Pesquisas sobre a ação de alunos que aprendem conteúdos da chamada geografia física (ver MORAIS, 2011; ROQUE ASCENÇÃO 2009) demonstram que, em certo nível, a compreensão de fenômenos físicos-naturais, por exemplo, ajudam na capacidade de resolução de situações-problemas, aguçam a aptidão para o debate e contribuem, todavia, para uma análise sistematizada da natureza que perpassa esse indivíduo.

Resgatando alguns dados de pesquisa anterior (AIRES SILVA, 2013), e analisando-os a respeito da inteligência naturalista, pode-se afirmar que com essa inteligência alunos com deficiência visual ampliam a capacidade, de maneira geral:

- a) de construir uma aguçada ideia de preservação ambiental;
- b) de correlacionar aspectos físico-naturais com o ser humano a partir da identificação destes últimos como parte na natureza;
- c) de construir uma análise sistémica das transformações da natureza, assim como criticar seu desenvolvimento;
- d) de compreensão das formas de apropriação da natureza pelo homem;
- e) de identificar os aspectos físico-naturais como constituintes da paisagem;
- f) de avaliar e analisar a situação ambiental de sua localidade;
- g) de perceber a relação entre os aspectos naturais e as diferenças de ocupação e formação dos territórios;
- h) de distinguir diferentes formas de apropriação do espaço e sua relação com o poder;
- i) de reconhecer a função dos recursos naturais na produção dos espaço geográfico, assim como a capacidade de relacioná-los com as mudanças provocadas pelo ser humano;
- j) de explicar processos físico-naturais e fazer suas devidas correlações e análises de influência na relação homem-ambiente;

De acordo com Morais (2011), ao referir sobre a importância dos conteúdos físico-naturais para uma formação cidadã, expõe que

[...] Com essa compreensão, o aluno tem condições de ler o mundo relacionando o físico-natural com o social. É possível, por exemplo, compreender os motivos pelos quais ocorre a ocupação de áreas de risco e por que essas áreas se configuram como tais, compreender os diferentes valores atribuídos ao solo, seja em área urbana ou não, e quais as relações que se estabelecem com as características do relevo e outras questões por eles mesmos problematizadas no seu cotidiano a partir dos conhecimentos prévios. (MORAIS, 2011, pp. 139)

É assim que podemos afirmar que com o desenvolvimento de noções espaciais que consideram os elementos físico-naturais o sujeito deficiente visual é capaz de construir hipóteses que são úteis em sua vida cotidiana a respeito do conhecimento do meio, faz isso por meio de habilidades de observação, seleção, de ordenação e classificação, fazendo reconhecimento de sequências de desenvolvimento.

É importante destacar que existem muitas maneiras de aquisição e representação do conhecimento, e que diferenças individuais precisam ser levadas em conta no processo de ensino-aprendizagem, bem como nos instrumentos de avaliação. Tal ideia, por exemplo, nos direciona a como potencializar a mediação do professor de Geografia na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de um aluno deficiente visual.

Quando um professor, por exemplo, aborda as várias facetas de um conceito, ele não só estará atingindo um número muito maior de alunos, como também contribui para estimular o interesse e a atenção do aluno para a tema abordado. Salienta-se, ainda, que para este trabalho a ação de motivação é um dos elementos chaves para uma educação inclusiva de qualidade e sucesso.

Quando Vygotsky apresenta a teoria da ZDP (VYGOTSKY, 1998), sua intenção é a de atingir a máximo potencial do indivíduo. Nessa perspectiva, o teórico apresenta que o ensino deveria antecipar o desenvolvimento, de modo a maximizar a ZDP do aluno.

1.2.2 Da dimensão social da construção de conceitos para alunos com deficiência visual

Qual é o sentido dos conceitos em nossa prática social? Para que servem os conceitos geográficos na vida cotidiana? É através dos conceitos que se enxerga uma dada realidade. Supostamente, uma mesma realidade poder-se-ia apresentar de diferentes formas dependendo dos tipos de conceitos – com os cotidianos enxergamos a realidade de uma forma, com os científicos, de outra forma. Com os conceitos cotidianos de paisagem, por exemplo, o aluno

pode identificar os objetos no espaço, sua forma, cor, localidades. Um conceito de paisagem numa perspectiva crítica, por sua vez, possibilitaria ao aluno ir além da paisagem e das formas dos objetos no espaço. Ir além da paisagem implica saber quem construiu os objetos no espaço, para quem esses objetos foram construídos, como os objetos espaciais foram usados ao longo do tempo, por quem, que contradições expressam. É possível, com o conceito científico sobre essa base, ver que a paisagem tem uma história, tem processos sociais, econômicos, políticos, culturais, éticos.

No ensino da Geografia, a passagem dos conceitos espontâneos (cotidianos) aos conceitos científicos não é tarefa fácil. Para que ocorra a construção de conceitos, considera-se importante três princípios teóricos práticos. O primeiro princípio refere-se ao fato de que os conceitos não se constroem pela transmissão de conteúdos. Os alunos necessitam de mecanismos que possibilitem a internalização e a significação dos conteúdos como condição capaz de modificar os conceitos espontâneos.

Com base nesses fundamentos, acreditamos que na formação do professor de Geografia o conhecimento de uma abordagem deveria tomar como referência a realidade do aluno como ponto de partida para ensinar os conteúdos de base científicas, tão importantes para a construção desses conceitos. Isso por acreditar que os conteúdos possam fazer sentido para o aluno internalizando-o. Aos poucos, é possível fazer com que esses conhecimentos a partir da internalização possibilitem novos significados aos conceitos espontâneos.

É comum na abordagem de ensinar pela transmissão, não tomar como referência a realidade do aluno para preparar as aulas e nem tampouco se preocupar se os conteúdos geográficos a serem ensinados possuem relação com os saberes cotidiano dos alunos e se terão significado na sua vida cotidiana. E mais, os modelos das aulas, nessa abordagem, se repetem tornando-se uma rotina na sala de aula. Nos primeiros momentos das aulas, expõe-se oralmente, de forma resumida, o conteúdo. Essa exposição é seguida de leitura de um texto didático sobre o assunto para, com isso, responder aos exercícios solicitados pelo professor. São aulas que não motivam os alunos, não apresentam problematizações sobre a temática, não apresentam situações para que os alunos formule hipóteses sobre uma problemática, não analisam a realidade do tema a partir dos conteúdos, não permitem que o aluno expresse seu ponto de vista, dentre outros. Opondo-se à ideia de ensinar pela transmissão, a construção de conceito decorre de atividades complexas, como apresentaremos a seguir.

No segundo princípio, toma-se o fato de que a construção de conceitos decorre de processos mentais complexos. Vygotsky (2004) discute a dimensão da complexidade que envolve o pensamento e aponta para a relação existente entre o pensamento e a ação motora

do indivíduo e a influência psicológica do pensamento na ação, com intuito de mostrar que o pensamento é resultado de obstáculos que se coloca para as pessoas. Dessa forma, pensar é um ato importante para a aprendizagem. Para o autor, ensinar sem a existência de barreiras ao pensamento significa antes de tudo extirpar toda a dificuldade para a aprendizagem.

[...] ao criar o caminho mais fácil e cômodo para assimilar conhecimento, ao mesmo tempo paralisa na raiz o hábito do pensamento independente, tira da criança essa preocupação e afasta conscientemente da educação todos os momentos de elaboração complexa da experiência, exigindo que todo o necessário seja levado ao aluno em forma desmembrada, mastigada e digerida. Entretanto, é necessário que nos preocupemos precisamente com a criação do maior número possível de dificuldades na educação da criança como pontos de partida para os seus pensamentos (Vygotsky, 2004, p. 237- 238).

Straforini (2004, p. 88) aponta a existência do denominado “modelo sintético” que, ao ensinar Geografia, deve-se valorizar o estudo das espacialidades próximas do aluno, sob o argumento de que o processo de aprendizagem seria “mais fácil” ao passo que as localidades mais distantes seriam “mais difíceis” de promover uma aprendizagem mais significativa. Nesse sentido, instaurou-se no ensino da Geografia uma metodologia em que, nos primeiros anos de escolaridade, ensina-se sobre a casa e a escola, depois se amplia para o bairro, para a cidade, para o município, para o estado, para o país e assim sucessivamente. É uma metodologia de ensino de Geografia baseada na ideia de “círculo concêntrico”, em que o “eu” (fácil) é o ponto de referência para o processo de aprendizagem e vai se deslocando para espaços mais “distantes” (difícil) à medida que a criança vai ampliando seu processo de aprendizagem e/ou escolaridade. O complexo, no caso, não decorre do crescimento da escala e sim das relações que se pode estabelecer entre as diversas escalas espaciais. Segundo o autor, não devemos conceber essa linearidade nas escalas, tendo em vista a complexidade do mundo globalizado. O espaço geográfico, independentemente das escalas, deve ser analisado como totalidade-mundo.

Alderoqui (2006) problematiza essa questão de se considerar o próximo como uma espacialidade fácil e simples. A autora afirma que a dificuldade ou a facilidade para os alunos aprenderem não está na proximidade ou na distância do fenômeno e sim na complexidade do objeto e na maneira pela qual os professores recortam os aspectos que vão ensinar sobre um determinado espaço. Dessa forma, a casa, a escola, a rua, o bairro contêm elementos que se articulam com outros espaços e são fundamentais na compreensão do lugar.

O terceiro princípio situa-se no fato de que os conceitos espontâneos, decorrentes das experiências espaciais, e os conceitos científicos, decorrentes da Geografia, não são polos

opostos. O espontâneo é ponto de partida para a construção do conhecimento, via conceitos científicos. Quando se aponta que os alunos no seu cotidiano possuem saberes e práticas sociais que reverberam em práticas espaciais, diz-se, então, que os alunos possuem um saber geográfico (conceitos espontâneos) construído a partir das experiências da família, da escola, da rua, dos meios de comunicação. Como já mencionamos anteriormente, os conceitos espontâneos orientam tais práticas que raramente resultam de sua personalidade. À escola e aos conteúdos de Geografia cabe a tarefa de desenvolver novos conceitos com base nos existentes. Qual é o ponto de partida para ensinar Geografia nessa perspectiva? Como construir conceitos científicos com base nos conceitos espontâneos?

Em relação à primeira pergunta, pode-se dizer que o ponto de partida para o planejamento das aulas de Geografia e para a seleção dos conteúdos é conhecer a geografia praticada pelos alunos. Para tanto, procedimentos diversos devem ser utilizados recorrentemente. Pequenos questionários aplicados aos alunos, o uso de desenhos, o recorte de figuras, as visitas ao entorno da escola, os diálogos em sala de aula, dentre outros, constituem-se importantes técnicas para acessar as geografias praticadas cotidianamente pelos alunos. A partir dos diagnósticos sobre as percepções dos alunos é que se planejam as aulas, selecionam-se os conteúdos, organizam-se as atividades e os procedimentos sobre a lógica de uma Sequência Didática (SD).

A SD pode ser assim compreendida: atividade que requer profundo conhecimento dos conteúdos a serem ensinados e clareza de que conceitos geográficos serão os articuladores do pensamento espacial do aluno no processo de ensino e de aprendizagem; a SD expressa claramente as intencionalidades do professor; a SD se constrói fundamentalmente a partir dos saberes espaciais que os alunos possuem para então articular os conteúdos e informações capazes de modificar esses saberes dos alunos; na SD há de se ter uma clareza sobre os contornos da aula (relação com a aula anterior, o problema inicial de cada aula, o desenvolvimento e a sua finalização); na SD pressupõem-se um constante processo de avaliação das atividades desenvolvidas tanto pelos alunos quanto pelo professor. Percebe-se, portanto, que no desenvolvimento de uma SD a mediação do professor é uma atividade constante. Isso posto, acredita-se que sobre as bases de uma SD é possível trabalhar com uma metodologia própria à construção de conceitos (GUIMARÃES; GIORDAN, 2011)

Despertar todo o potencial dos alunos deficientes (afetivo, cognitivo, comportamental, social, crítico etc) talvez seja o maior desafio da educação inclusiva contemporânea. Ainda mais complexo é pensar um desenvolvimento que seja, ao mesmo tempo, cognitivo e social.

Assim que na educação, onde os modelos e políticas educacionais são verticais (de cima para baixo), deve-se tomar uma posição crítica frente às concepções, metodologias, atividades e ferramentas de avaliação que possam ser utilizados no trabalho educacional

Cavalcanti (2002) apresenta a importância do ensino de geografia para a formação cidadã. Segundo a autora:

O ensino de geografia contribui para a formação da cidadania por meio da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade de crianças e jovens compreenderem o mundo em que vivem e atuam [...]. (CAVALCANTI, 2002, pp. 81).

Nesse sentido, a autora manifesta a dialética do ensino de geografia na vida e prática de um sujeito: ao mesmo tempo que a disciplina de geografia reflete em aprendizado sobre o *eu* e o espaço que o contorna, seus conteúdos também estimulam a aplicação desse conhecimento em atividades práticas e cotidianas da vida em sociedade. Assim o ensino de Geografia é duplamente aplicável: tanto para o desenvolvimento e realização pessoal quanto para compreensão e transformação daquilo que é social.

E é assim que se pode afirmar que o conhecimento do espaço vivido pode proporcionar ao deficiente visual mais que uma emancipação de deslocamento em um determinado espaço, que nada mais é do que um processo decorrente da adaptação mediada através da construção psicológica do espaço conhecido, mas também elevá-lo a uma situação de protagonista de transformações das relações socioespaciais e, assim, conferir a este sujeito um sentimento de importância, de valorização de suas opiniões e ações frente a problemas e situações distintas.

1.3 Ensino de geografia por meio da construção de conceitos: delineando um referencial teórico-metodológico para alunos com deficiência visual.

Este trabalho parte da importância da mediação do professor na construção de conceitos geográficos por Alunos com deficiência visual. Contudo, antes de descrever o que entende-se por construção de conceito segundo a teoria histórico-cultural, é necessário, antes, compreender o que seria o conceito. Segundo o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2001, p. 783), o conceito é

[...] produto da faculdade de conceber. 1 faculdade intelectual e cognoscitiva do ser humano; mente, espírito, pensamento. 2 compreensão que alguém tem de uma palavra; noção, concepção, ideia. [...]

Já segundo Japiassú e Marcondes (2001, p. 48), em um dicionário de Filosofia, o conceito seria “uma noção abstrata ou ideia geral designando seja um objeto suposto único, seja uma classe de objetos. [...] o conceito é caracterizado por sua extensão e por sua compreensão.”

Seja no primeiro caso ou no segundo, o conceito poderia ser expresso, comumente mas não só, pelo signo da palavra. Contudo, é corriqueiro muitos profissionais da educação confundir o significado da palavra com a definição do próprio conceito, ou mesmo não compreender os processos cognitivos relacionados a aprendizagem e utilização desse mecanismo que é imprescindível para a consciência/pensamento.

Desta maneira cabe aqui alguns questionamentos: qual a diferença entre palavra e conceito? Qual dos dois surgiria primeiro no desenvolvimento sociocognitivo de um indivíduo? Qual a influência de um e do outro na aprendizagem de Geografia de um sujeito deficiente visual?

Ao nascer a criança entra em interação com um mundo dos adultos. E é ainda na fase de pré-escolarização que a criança inicia o aprendizado de palavras e seu vocabulário se expande. Contudo, já nessa fase a palavra não é um rótulo, de definição fechada, ela pode conter vários significados (ex. pilha, manga, cabeça). Como então a criança é capaz de entender o verdadeiro sentido que um adulto dá a uma palavra? Essa façanha é possível por intermédio da função associativa e categorial das palavras. Na primeira função a palavra evoca na mente do sujeito uma série de enlaces complementares, de imagens associativas que, pela experiência do sujeito (relação objetual), correlacionam-se àquela palavra. Já na função categorial a palavra é usada para analisar, abstrair e generalizar as características dos objetos: constituindo sua generalização.

É por meio da generalização que a palavra se transforma em instrumento de abstração e categorização dos objetos concretos, uma das operações mais importantes do pensamento humano. É esse significado generalizado que permite que o sujeito transmita e compreenda seu pensamento e dos demais. Por exemplo, quando um indivíduo diz a outro que chegou atrasado porque seu relógio parou, a palavra relógio pode ter representações diferentes entre o emissor e o receptor do enunciado, contudo a mensagem é transmitida e compreendida com exatidão, isso só é possível pela generalização categórica da palavra.

Vale destacar que assim, no desenvolvimento do indivíduo, a palavra vai agregando e sofrendo mudanças de significado, muitas das vezes causadas pelas próprias mudanças psicológicas do indivíduo. Ou seja, o significado de uma palavra para uma criança não poderia ser o mesmo que para um adulto, isso porque estes indivíduos envolveriam na construção do significado da palavra processos psíquicos diferentes.

Segundo Vygotsky (2014b), nas etapas iniciais do desenvolvimento infantil a criança agruparia os objetos sem utilizar critérios objetivos, mas sim por impressões subjetivas (fase **sincrética** ou de **compilações não organizadas**). Nesse momento a categorização e generalização que a criança faz não é clara para um adulto, porque as associações não são objetivas, nem lógicas. Nessa fase, segundo o autor, as palavras tornam-se “nome próprio” ao denominarem objetos específicos e de forte referência objetiva para o indivíduo - a criança é capaz de reconhecer a palavra “ursinho” em correspondência a sua pelúcia, mas não associa outra pelúcia ao mesmo grupo de “ursinhos”.

O segundo nível seria do **pensamento por complexos**. Nessa etapa a criança faz generalizações criadas com a ajuda de um modo de pensamento que não mais se relaciona com seus vínculos ou impressões subjetivas, as características dos objetos passam a ser critérios de associação, categorização e generalização. Nas palavras de Vygotsky, as palavras deixam de ser “nome próprio” e passam a ser “sobrenome”:

Para el niño que se encuentra en esta fase de desarrollo las palabras dejan ya de designar objetos aislados, de ser nombres propios; se convierten en apellidos. Para el niño en esta edad decir una palabra significa señalar el apellido de cosas relacionadas entre sí según las más diversas líneas de afinidad. Denominar el objeto concreto con el nombre correspondiente significa incluirlo en un determinado complejo concreto con el que guarda relación. Para este niño nombrar un objeto significa decir su apellido. (Vygotsky, 2014b, p. 140)

Contudo, a pesar do complexo ser igual que o conceito na generalização ou união de objetos concretos diferentes, esse primeiro pode utilizar-se de relações de generalização das mais variáveis possíveis, enquanto o segundo se caracteriza por uma unidade de conexões que o serve de base. Todos elementos se correlacionam com um todo, expressado no conceito, através do qual se relacionam também com os restantes elementos do mesmo modo, com uma conexão do mesmo tipo. Já o pensamento por complexo pode relacionar-se com o conjunto expressado nele e com outros elementos individuais que não fazem parte do todo. Em um exemplo, uma criança nessa fase de pensamento por complexos poderia iniciar a atividade de agrupamento de triângulos, no princípio o indivíduo faria uma aglomeração de triângulos segundo o critério da sua forma, mas em algum momento, ao anexar um triângulo roxo, sua atenção seria desviada ao critério cor e, a partir daí, anexaria ao grupo outras formas com a cor roxa (como círculos e quadrados). Ainda que seguisse critérios, esse complexo possuiria elementos que não se correlacionariam com alguns outros do grupo.

Em um terceiro estágio, chamado por Vygotsky de **conceitos potenciais** ou **pseudoconceitos**, a generalização que se produz no pensamento da criança nos recorda por

sua forma externa o conceito que o adulto usa na atividade intelectual, mas sua essência, em sua natureza psicológica é algo diferente de um conceito no sentido verdadeiro da palavra. Os pseudoconceitos são a forma mais estendida do pensamento por complexos e não são mediados por outro conceito. Segundo o teórico seria difícil, mesmo para um especialista da área de cognição, diferenciar este pensamento por complexos de um conceito propriamente dito.

Num quarto estágio está o **pensamento conceitual** ou “**conceitos genuínos**”. O sujeito classifica não mais com base em suas impressões imediatas, mas isolando diferentes atributos dos objetos, colocando-os em uma categoria específica, mediatizado por um conceito abstrato, codificado em uma palavra. Ou seja, a atividade de análise e síntese de generalizações consolidam-se e articulam-se na abstração dos referenciais objetivos.

Como se pode notar, a construção de conceitos é um processo, onde a compreensão verbal da palavra antecede seu próprio sistema conceitual. Contudo não devemos compreender os estágios de desenvolvimento infantil como etapas subsequentes uma das outras, o terceiro estágio por exemplo, poderia se iniciar antes que o segundo alcançasse seu ápice.

Assim, uma das grandes conclusões dessa exposição é que palavras e conceitos não são sinônimos, e que existem diferentes mecanismos cognitivos (ou estruturas psicológicas) que medeiam a relação do indivíduo com o meio que o cerca e que mudam, substancialmente, ao longo da ontogênese, ou seja, do desenvolvimento do indivíduo. Segundo o próprio Vygostsky (2014b),

Como es sabido, el contacto verbal y la comunicación entre el adulto y el niño se inicia muy temprano, lo cual da motivo a muchos investigadores para suponer, como ya hemos dicho, que los conceptos se desarrollan tan precozmente. Sin embargo, como hemos expuesto, los verdaderos conceptos se desarrollan relativamente tarde en el pensamiento infantil, mientras que la comprensión verbal mutua entre el niño y el adulto se establece muy temprano. (p. 151)

De tal modo, não é necessariamente correto afirmar que um criança pré-escolar ou dos anos iniciais de escolarização forme conceitos propriamente ditos, isso porque esses indivíduos acessam estruturas psicológicas que não correspondem necessariamente ao pensamento por conceitos, mas sim um pensamento sincrético ou por complexos. Mas também não se pode negligenciar a importância dessas estruturas na transmissão e compreensão verbal do pensamento que, a partir de sua interação social duradoura, desenvolverá naquele pensamento por conceitos, próprio do mundo adulto.

De forma ilustrativa, poder-se-ia dizer que a criança lembra para pensar, enquanto o adulto pensa para lembrar. É dizer, a criança para comunicar seu pensamento necessita do seu

referencial objetual, ou seja, de instrumentos concretos para operar por meio deles. Já o adulto é capaz de utilizar-se apenas do universo simbólico, totalmente abstrato, para referir-se a realidade concreta. Enquanto o primeiro ainda está limitado ao plano do pensamento real-concreto, o segundo utiliza-se do lógico-abstrato.

É baseando-se nessa concepção de construção de conceitos que este trabalho entende que os alunos que aqui aparecem, como discentes dos professores sujeitos desta pesquisa, estariam muito mais em fase inicial de formação de conceitos, que estes possuem em suas estruturas mentais muito mais “noções” ou “ideias” sobre um conceito, do que o conceito propriamente dito.

Um dos grandes avanços na compreensão da psicologia da criança deficiente visual, proposta por L. S. Vygotsky (2014a), foi a compreensão das deficiências além de um problema estritamente biológico, apenas como um ponto de vista orgânico, mas sim como um problema social. Aliás, segundo a teoria histórico-cultural, seria errôneo considerar a deficiência um problema, pois Vygotsky (2014a, p. 99) nos aponta que

La ceguera, al crear una nueva y peculiar configuración de la personalidad, origina nuevas fuerzas, modifica las direcciones normales de las funciones, reestructura y forma creativa y orgánicamente la psique del hombre. Por consiguiente, la ceguera es no sólo un defecto, una deficiencia, una debilidad, sino también, en cierto sentido, una fuente de revelación de aptitudes, una ventaja, una fuerza.⁵

Segundo o teórico, a criança deficiente visual passa por um forte processo psicológico ao entrar em contato com o meio externo, com o mundo dos ditos “normais”. Entretanto esse processo, causado primeiramente pela falta ou deficiência do órgão com as atividades que a exigem, faria surgir possibilidades e estímulos para uma provável “compensação”. Todavia não devemos pensar essa compensação como uma substituição de um órgão por outros, mas como um equilíbrio, como uma superação sobre conflito social e a instabilidade psicológica causada pelo defeito físico (Vygotsky, 2014a).

Se a deficiência é mais uma questão social do que orgânica, podemos concluir que um deficiente visual, vivendo em uma sociedade com pessoas ditas “normais”, tendo a comunicação como aliada e mediadora, teria uma personalidade e comportamento dita “normal”. Assim, ressaltamos que segundo a teoria histórico-cultural, a deficiência não cria desvios de personalidade, muito menos prejudica no desenvolvimento cognitivo ou, mais

⁵ A cegueira, ao criar uma nova e peculiar configuração da personalidade, origina novas forças, modifica as direções normais das funções, reestrutura e forma criativa e organicamente a psique do homem. Consequentemente, a cegueira não é um defeito, uma deficiência, uma fraqueza, mas também, em certo sentido, uma fonte de revelação de habilidades, uma vantagem, uma força. (VIGOTSKI, 2014a, p. 99)

especificadamente, na construção de conceitos. Aliás, a pessoa deficiente só percebe sua deficiência frente à sociedade.

O fracasso na compreensão de conceitos geográficos por alunos com deficiência visual, por exemplo, seria um problema mais social do que psicológico. A compensação do deficiente visual não estaria ligada ao aperfeiçoamento de outros sentidos sensoriais, mas sim na fala – no uso da experiência social, na comunicação e interação com o mundo “vidente”. Nas palavras de Vigostki (2014a, p. 108): “A palavra conquista a cegueira”.

Destaca-se também, como exemplo, que é comum encontrar alunos deficientes que apresentam uma certa defasagem em relação à sua idade-série. A perspectiva histórica-social explica que esses sujeitos não estão “atrasados” no processo de escolarização, em detrimento sua idade, por causa de sua deficiência, mas pelo precário processo de mediação oferecido em seu processo de escolarização, pela carência na comunicação e socialização do professor-aluno e aluno-aluno. Com insuficiente estímulo e correlata escassez no desenvolvimento de conceitos proporcionado pelo meio social, esses sujeitos pouco se desenvolvem na apropriação de conceitos científicos, ou se desenvolvem diferentemente das expectativas da comunidade escolar.

Um exemplo disso é o do jovem Genie, descrito no livro *Conhecendo o Cérebro*, do autor Mecacci (1987). Genie foi uma criança que viveu reclusa, condenada ao isolamento completo pelo o pai na tentativa de “protegê-lo”. Quando descoberto, aos 13 anos, Genie demonstrou ser uma criança curiosa, viva, mas não sabia ficar em pé, nunca havia comido comida sólida, não sabia mastigar. Genie não tinha nenhum comprometimento intelectual, tanto que foi conquistando a linguagem e outras ações sociais, depois de socializado, através das relações com os outros.

Outro exemplo é imaginar uma criança que só tira notas altas na escola, toca piano e fala francês, em contrapartida se imagina outra criança, classe baixa, vai mal na escola, escreve e fala mal o português. Contudo, a segunda criança sabe cozinhar, lavar e passar, cuida sozinho do irmão mais novo enquanto sua mãe trabalha. A questão é: a primeira criança é mais inteligente que a segunda? Por que a primeira desenvolveu-se na escola e a segunda não? Por meio da teoria histórico-cultural se compreende que as duas se desenvolveram segundo as distintas interações sociais que essas crianças viviam. Como já exposto, Gardner (1991) diria que ambas seriam inteligentes, apenas teriam desenvolvido combinações de diferentes inteligências. Sendo assim, mesmo com uma defasagem idade-série, não podemos dizer que alunos deficientes são menos capazes que os demais alunos, ou que apresentam algum comprometimento intelectual (se esse não for o caso).

O uso da linguagem, da comunicação efetiva com o mundo não deficiente seria, por exemplo, a maior vantagem do deficiente visual frente ao surdo. Isso porque a construção de conceitos é, em seu processo, uma construção social. De forma a exemplificar tal construção veja-se o caso do Antônio, discente observado em aulas da Professora Ana, que apesar de nunca ter estado no litoral brasileiro, mas em contato com outros colegas que o informavam sobre o local, era capaz de descrever e exemplificar para a professora e colegas a estrutura morfológica de sua paisagem. Segundo ele o relevo desta localidade “(...) é plana por causa da praia, onde tem muita areia e poucas árvores...”. Outro fator a se destacar nesse exemplo é o da generalização conceitual, onde possivelmente aplicando elementos comuns, conhecido por meio de sua experiência, o aluno foi capaz de fazer comparações. O mesmo sujeito relatou que nunca foi à praia no litoral, mas conhecia a praia do rio Araguaia – “deve ser parecido”, relatou Antônio.

Chamamos a atenção, a partir de tais apontamentos, para a importância da mediação no processo de desenvolvimento de uma pessoa deficiente visual. Segundo Braslaviky (2012), o deficiente visual utiliza a vista de outras pessoas, através da linguagem, para dar um saudável salto em seu desenvolvimento e sair de uma pedagogia individualista – centrada apenas nele.

Outro fator importante, a ser destacado no desenvolvimento psicológico do deficiente visual dentro da perspectiva histórico-social, é que a criança cega não necessariamente está isolada da língua escrita. Para o indivíduo o importante é o significado, não o signo. Desta forma o indivíduo deficiente visual pode ler através, por exemplo, do sistema braile e assim ter contato com experiências e concepções diferentes. Contudo, entre os alunos com deficiência visual que estavam inseridos nas duas turmas que participaram da etapa de observação, apenas a Bárbara fazia um “curso” em atendimento, no contraturno, em uma escola especial. Infelizmente, tal linguagem não aparece muito difundida entre jovens alunos com deficiência visual e, principalmente, professores inclusivos como é o caso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). De acordo com a professora Ana,

[...] No caso do braile, não o vejo ainda sendo difundido, estudado, sendo uma língua que alunos com deficiência visual saibam. Que tenha professores que façam cursos nessa área, que possam ensinar a gente também a trabalhar ou o investimento em uma impressora braile na escola, não vejo isso acontecer. Então sinto que quando chegar um [aluno] que saiba o braile e peça uma prova em braile eu não saberei o que fazer com ele. (Informação verbal⁶)

⁶ Entrevista concedida por Ana, Professora. **Entrevista I**. [ago. 2014]. Entrevistador: Thiago Aires Silva. Goiânia, 2014. 1 arquivo .mp3 (19 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 5 dessa dissertação.

Outros pontos a se destacar é que a teoria histórico-social aponta algumas teses centrais no que concerne à educação, a exemplo: **(1)** a valorização do papel da escola – para Vygotsky é função da escola formar “conceitos científicos” (CAVALCANTI, 2005); **(2)** o bom ensino seria aquele que se adianta ao desenvolvimento – nessa perspectiva há uma priorização do aprendizado (VYGOTSKY, 1998); **(3)** o papel do outro na construção do conhecimento, ou seja, o aspecto social do desenvolvimento psicológico (VYGOTSKY, 1998); **(4)** a função da imitação no aprendizado – ninguém imita algo que não esteja em sua Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 2003); **(5)** o desempenho mediador do professor na dinâmica das interações interpessoais (entre os alunos) e na interação das crianças com os objetos de conhecimento (VYGOTSKY, 2003).

Talvez o aspecto essencial na abordagem de Vygotsky para esta dissertação é a noção de que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem não coincidem e que os processos de desenvolvimento podem ser favorecidos pelas experiências de aprendizagem, nas quais o professor é o grande mediador (VYGOTSKY, 1998, p. 117). Ou seja, a aprendizagem deve anteceder o desenvolvimento. O professor, como mediador, deve atuar na chamada Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP. Na teoria histórico-social, o docente ganha ainda mais importância, volta a ser sujeito ativo no desenvolvimento do indivíduo⁷.

Como se pode perceber, o deficiente visual possui todas as capacidades para compreender e desenvolver ideias e noções, que mais tarde se transformaram em conceitos científicos, onde é o professor o grande mediador dessa construção. Segundo Calvalcanti (2005, p. 201), “o desenvolvimento de um modo de pensar geográfico mais abrangente requer, pois, a formação de conceitos”. Os conceitos são generalizações, são sistemas organizados em níveis diferentes. Como disse Vygotsky (2001, p. 9): “as palavras são generalizações latentes” e, para ele, os conceitos fariam uso do signo das palavras e estariam carregadas de valor simbólico, de significados, valores, saberes, crenças etc.

A partir das entrevistas com os professores, nota-se que estes acreditam no potencial de seus alunos com deficiência visual em aprenderem conceitos geográficos. E é partindo desse pressuposto que é importante enfatizar que, segundo a proposta histórico-cultural, a construção do conceito deve ser elaborada através de uma relação dialógica, em uma “negociação de significados”. Apresentar um conceito pronto é caminhar contra a ideia do

⁷ O construtivismo de Piaget se firma como uma proposta contra a pedagogia tradicional. Contudo, com uma ênfase no biológico, o autor acabou compreendendo o desenvolvimento do indivíduo de maneira independentemente ao aprendizado. Para o teórico, o aprendizado é considerado um processo puramente externo, que não estava envolvido ativamente no desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1998, p. 104)

aluno ativo no processo de ensino aprendizagem (CAVALCANTI, 2005). De tal modo, faz-se necessário compreender os encaminhamentos dos professores de Geografia no ensino do sujeito deficiente visual.

CAPÍTULO 2: O ENSINO DE GEOGRAFIA EM SALA DE AULA A PARTIR DA MEDIAÇÃO DE CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

As duas escolas observadas são da rede estadual, oferecem turmas do ensino fundamental e médio. Do ponto de vista organizacional, pode-se dizer que são instituições de normas e regras claras e bem definidas, mas que além do regimento legal, abrem-se para o desenvolvimento das relações institucionais – entre os sujeitos diretamente envolvidos (alunos, pais, professores, funcionários) – e interinstitucional – com aqueles que por ventura adentram esse espaço educacional (estagiários, pesquisadores, comunidade etc).

Desde a primeira visita, do ponto de vista do pesquisador, essas instituições se mostraram como espaços democráticos, de fácil diálogo e interesse em exposição de seus projetos. É importante destacar esse fato porque, diretamente, ele revela o próprio paradigma da escola: público, aberto, democrático e de diálogo.

As duas instituições oferecem atendimento a alunos com deficiência visual em classes comuns e, para estes sujeitos, é ofertado o mesmo auxílio que para todos os outros educandos: acompanhamento diferenciado com profissionais de apoio, orientação psicológica e atividades artísticas e esportivas no contraturno quando, assim, o necessitem. Em uma das escolas que se fez a observação havia uma sala de Atendimento Educacional Especializado que, conforme coordenadora pedagógica da instituição, era utilizada por uma Terapeuta Ocupacional, assim como por estagiários da área da saúde, para a realização de atividades com os educandos de maneira em geral.

Já a sala de aula, como a própria escola, mostrou-se como já dizia Dayrell (1996), ou seja, como um espaço sócio-cultural, ordenado em uma dupla dimensão: uma institucional, de normas e regras, e outra de relações sociais entre professor-aluno e aluno-aluno. Ao longo das observações se pode notar que o professor pode ser um dos componentes que faz a aula, mas em uma relação dialética, a aula também faz o professor. Nesse sentido, atinar para a aula como um processo, onde o aluno não é apenas um objeto de depósito de saber, mas é também instrumento de transformação do próprio professor.

É nessa perspectiva que se compreende que a sala de aula, esse microuniverso dentro do espaço escolar, é lugar propenso para uma permanente luta política e ideológica, que no caso desta pesquisa, é um embate a favor da heterogeneidade, da democracia e direito a uma

educação justa. É espaço também de incubação e experimentação de estratégias didático-metodológicas diversas que, na prática do professor a partir de sua experiência, revela-se como ação de formação continuada.

Desta maneira, propõe-se nesse capítulo, em um primeiro momento, abordar como professores de Geografia encaminham suas aulas, como estes profissionais afrontam a ditadura da técnica, como criam formas e meios de ensinar conteúdos geográficos a distintos alunos, como personalizam o ensino e universalizam o conhecimento a partir de um ambiente inclusivo. Tal abordagem se fundamenta em observações que foram feitas a partir das aulas dos dois professores sujeitos desta pesquisa – 10 aulas da professora Ana e 5 aulas do professor Bruno⁸. Essa atividade ocorreu de forma sistemática e contínua, acompanhando os discentes em dias corridos nas turmas que estavam inseridos os alunos com deficiência visual, dentro de uma ou mais unidade didática. Para sistematização foi elaborado um roteiro de observação sobre a prática do professor (Apêndice 4), onde se destaca a condição organizativa da aula, o método utilizado pelo professor, assim como sua relação com o aluno deficiente visual, além da observação do próprio discente e sua interação com o ambiente da sala de aula.

Já em um segundo momento desse capítulo, aborda-se o processo contínuo e dinâmico do planejamento colaborativo, em uma ação de reflexão a partir dos dados da atividade de observação, em conjunto com professores, assim como a colocação em prática de tomadas de decisões dos docentes e seu respectivo acompanhamento.

Esse planejamento colaborativo, previsto na metodologia do projeto, reflete uma tentativa de experimentar, a partir da prática do professor, uma orientação de construção de conceitos por meio de uma abordagem histórico-cultural. Essa experimentação surge a partir de um diálogo onde se respeita e valoriza, em primeiro lugar, a identidade profissional do professor – traduzida em seus saberes, valores, representações de vida, hábitos de estratégias de ensino, ação cotidiana, sentimentos e expectativas. Esse procedimento não é sistêmico, ou seja, de estruturas muito bem definidas, porque se constata, neste trabalho, que a diversidade de variáveis sobre a sala de aula faz desse espaço único, com suas múltiplas especificidades. Apesar disto se busca, ao longo do texto, esclarecer as etapas constituintes em cada caso

⁸ Até a entrega do relatório de qualificação estas eram os números de observações feitas. As observações do professor Bruno iniciaram-se tardiamente porque o docente preferia terminar uma unidade didática que lecionava.

específico a partir de uma base comum, uma generalização de médio alcance adaptável as realidades acompanhadas.

Destaca-se, apesar desta pesquisa se basear em um estudo de caso de dois professores da Geografia da rede básica de ensino, que além do caráter singular dos resultados aqui apresentados, esses profissionais observados são constituintes e colaboradores de um saber geral, o da didática, e que por meio de uma síntese de suas práxis se pode generalizar e, neste caso, contribuir para reflexão e prática de outros profissionais do ensino de Geografia que também tenham, em suas classes comuns, alunos deficientes incluídos, principalmente alunos com deficiência visual.

2.1 A prática dos professores para ensinar Geografia para alunos com deficiência visual.

É importante apontar a caracterização dos professores sujeitos desta pesquisa, adquirido a partir da aplicação de um questionário fechado (Apêndice 02). Assim, destaca-se que os docentes observados são licenciados em Geografia pela UFG. O professor Bruno possui mestrado em Geografia também pela UFG, enquanto a professora Ana fazia, no momento de realização das observações, um curso de Geoprocessamento no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Ele já esteve envolvido em projetos de pesquisa relacionados ao ensino de Geografia, ela não, e os dois nunca participaram de atividades ligadas a educação especial e/ou inclusiva. Tais destaques são importantes para que se tenha uma mínima ideia do perfil profissional dos docentes que aqui são protagonistas.

As observações foram realizadas nas respectivas instituições que trabalhavam os docentes, da professora Ana foram realizadas em uma turma de 7º ano “B”, com média de 29 alunos, enquanto do professor Bruno em uma turma do 8º ano “A”, com média de 20 alunos. Enquanto a primeira tinha como unidade didática “a forma do relevo brasileiro” e “hidrografia brasileira”, o segundo abordava com sua turma a unidade de “problemas ambientais no mundo”.

Tais conteúdos fazem parte do currículo “proposto” pela SEE que, segundo os professores, é “rígido” e constantemente avaliado por meio de seus planos de aula – sua ordem sequer pode ser alterada. Há inúmeras questões que perpassam esta proposta curricular, mas que não são objeto deste trabalho. Assim, após uma análise, apenas ressalta-se que o Currículo Referência posto às escolas estaduais de Goiás apresenta alguns pontos importantes: (1º) opta-se por não apresentar seus referências teórico-metodológicos de forma explícita,

assim como seu posicionamento político-pedagógico; (2º) exibe uma bimestralização como proposta curricular; (3º) funda-se na construção de habilidades e competências a partir de conteúdos mais gerais; (4º) justifica-se em uma tentativa de garantir a equidade no processo de ensino-aprendizagem e (5º) encarrega-se basicamente sobre o *quê* e *quando* ensinar.

Uma rápida análise sobre o Currículo Referência para se perceber sua tentativa de standardização da educação básica, ou seja, sua intenção de equiparar as instituições educativas da rede. Contudo, essa perspectiva mascara alguns obstáculos que passam a ser postos à prática docente: a exemplo do tempo mais rígido para uma provável verticalização de conteúdo, rompimento da sequência didática costumeiramente adotada pelo professor, inflexibilidade de ordem entre os conteúdos a serem ministrados que, novamente, refletem consequentemente em menor autonomia do professor.

Dayrel (1996) faz intensas críticas a visão de homogeneização dos sujeitos escolares, das normatizações e das instituições. Segundo o autor, a escola é espaço de encontro dos diferentes, daqueles que são sócio-historicamente distintos. Nessa perspectiva, para pensar o ensino, a escola, dever-se-ia pensar o aluno para além dos muros da instituição, dever-se-ia levar em consideração o cotidiano dos sujeitos e, dessa forma, contribuir para a realização e ampliação dos projetos individuais de cada um de seus indivíduos – alunos e professores. Conclui-se assim que a padronização institucional das instituições levaria, continuamente, a um distanciamento das realidades que são polissêmicas.

Depois de frisar o perfil profissional dos docentes, assim como as influências que estes recebem a partir do currículo escolar, é importante destacar a forma de condução da aula, ou seja, os encaminhamentos, os procedimentos adotados pelos professores e, consequentemente, suas ações sobre o aluno deficiente visual.

Salienta-se que foi possível verificar, a partir da observação das aulas, que os dois docentes adotavam distintas formas de encaminhamento da aula. Contudo, notou-se que essa diferença pouco ou nada interferia no cumprimento dos objetivos que haviam planejado. Os dois professores, por exemplo, tinham maneiras diferentes de iniciar suas aulas: a professora Ana sempre iniciava lembrando o conteúdo da aula anterior, já o professor Bruno expunha seus objetivos para a presente aula e em seguida fazia perguntas sobre conceitos já abordados.

Uma característica em comum, entre os dois professores, é fato deles mostrarem uma relação muito forte com o livro didático. D'Ávila (2008) alerta para o fato dos instrumentos pedagógicos, sem a ação mediadora efetiva do docente, dificilmente conseguir propiciar a construção de novos significados para os alunos. A autora chama essa substituição do professor pelos instrumentos didáticos de “eclipse didático” (D'ÁVILA, p. 41). Contudo,

notou-se que esse não era o caso da professora Ana ou do professor Bruno, e que o fato de se usar um material didático não significa, necessariamente, que haja a substituição do instrumento pela prática docente.

No caso específico dos professores observados se notou que estes utilizavam com propriedade o material didático: Ana utiliza do livro para leitura conjunta, que visivelmente contribuía para concentração dos alunos no tema estudado e que, constantemente, essa leitura era intercalada com pausas para diálogos e explicações sobre conceitos que ali constavam. Segundo a professora,

“[...] a rotina e a disciplina são, assim, auxiliares importantíssimas. No meu dia a dia eu procuro ter uma rotina em sala de aula, que é a rotina da leitura; leitura em voz alta com os alunos, que eu vejo que é muito bom para eles, que prende a atenção” (Informação verbal⁹).

Já o professor Bruno, ainda que de maneira distinta que da professora Ana, só usava o livro após explicar determinado conteúdo que, em seguida, era utilizado para verificação de exemplos e esquemas que nele estavam.

Contudo, ainda que os docentes conseguissem dar bons encaminhamentos sobre suas aulas, geralmente havia poucas atividades que realizassem a adaptação do aluno deficiente visual e, quando havia, se traduziam na atenção individualizada do docente em relação ao discente.

No caso de Antônio, aluno DV da professora Ana, aparentemente estava sempre atento as aulas, mas não era possível aferir se estava gostando ou entendendo. Essas impressões são difíceis porque dificilmente o aluno se manifestava na aula. Também notou-se que ele se dispersava em vários momentos – a exemplo do tempo que gastava organizando sua mochila ou lanchando. Foi visível também que, em algumas ocasiões, o aluno perdia-se na leitura que a turma estava realizando e não conseguia acompanhar, isso porque ele tinha que aproximar muito o livro do rosto, o que dificultava acompanhar a leitura que era dinâmica. Foram poucas as atividades específicas com o aluno deficiente visual.

Antônio também se mostrava atraído pelas imagens do livro de Geografia, principalmente aquelas que se referiam a mapas coloridos, a exemplo dos hipsométricos. Apesar disso, em alguns momentos, notou-se que seu livro também se encontrava em páginas distintas dos outros colegas de turma. Perdido, ele se virava para o colega de trás e com dificuldade, sem falar nada com ele, tentava ver em que página eles estavam. Como o aluno se sentava na

⁹ Entrevista concedida por Ana, Professora. **Entrevista I**. [ago. 2014]. Entrevistador: Thiago Aires Silva. Goiânia, 2014. 1 arquivo .mp3 (19 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 5 dessa dissertação.

primeira carteira, próximo onde a professora expunha sua aula, hora ou outra ela o ajudava a corrigir a página de seu livro.

A professora relatou, em uma conversa informal, que no início do trabalho com alunos com deficiência visual sua ação era de fingir normalização, mas que essa atitude se traduzia em “fingir” que o aluno não estava na turma, ou seja, de ignorá-lo, evita-lo. Hoje ela diz ter consciência da necessidade de pensar a particularidade de cada um de seus alunos, inclusive do Antônio, mas não sabe exatamente como fazê-lo, e o que faz é fruto de suas observações, reflexões e práticas. Ainda segundo ela, em entrevista concedida, Antônio teria problemas de socialização por ser muito tímido e que, em sua opinião, esse era o maior fator de inibição de aprendizado dele – e não a deficiência visual.

Já a aluna Bárbara, aluna do professor Bruno, tinha constantes dores de cabeça, para ela a agitação da turma era sempre um incômodo. O professor negociava bem a disciplina, mas os ruídos incomodavam e agitavam a aluna que, constantemente, pedia licença para sair da sala. Segundo o professor, a aluna é participativa e gosta de dar exemplos do seu cotidiano: “Ela não foge de nenhuma pergunta”, relata o professor. Contudo, a aluna tem alguns problemas de frequência escolar e, comumente, não comparece a algumas aulas.

Segundo o professor a dificuldade de se trabalhar com a Bárbara, além de sua irregularidade em sala de aula, está no fato da aluna ser cega congênita e não saber fazer um uso eficiente do braile, problemática essa que se acentua na ação dela de não aceitar o auxílio de uma profissional de apoio¹⁰. Pode-se aferir, a respeito da não aceitação de uma profissional de apoio, que a aluna batalha por sua autonomia; já sobre não ser fluente no braile se pode afirmar, ao menos, que se há uma dificuldade de acesso a esse sistema de linguagem, é evidente que ocorre também uma limitação quanto ao seu acesso à leitura. Segundo Martins (1994, p. 23),

Saber ler e escrever, já entre os gregos e romanos, significava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, como das aptidões físicas, possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente a sociedade, no caso à classe dos senhores, dos homens livres.

Com a limitação da leitura a experiência pessoal se faz ainda mais importante. A partir da participação por meio de exemplos citados pela aluna Bárbara, por exemplo, a respeito da unidade dos problemas ambientais no mundo, transpareceu uma defasagem da aluna a

¹⁰ Informação verbal. Entrevista concedida por Bruno, Professor. **Entrevista I**. [ago. 2014]. Entrevistador: Thiago Aires Silva. Goiânia, 2014. 1 arquivo .mp3 (25 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 6 dessa dissertação.

respeito da construção do conceito de poluição do solo em paisagens rurais – potencialmente, as “facilidades” dos alunos com deficiência visual, quando residentes em cidades, limitam-se a esses espaços urbanos, enquanto na zona rural a acessibilidade e autonomia do indivíduo DV é mais restrita e, por conseguinte, resulta em uma percepção menos apurada deste lugar.

Outra barreira na aprendizagem do deficiente é a necessita-se de quebrar preconceitos e falsas concepções - um deles é a de que os DV possuem sentidos superdotados. O desenvolvimento aguçado da audição, do tato, do olfato e paladar não é um fator compensatório, mas resultado de uma reestruturação psicológica (VIGOTSKI, 1997). Ou seja, esses sentidos são potencializados por causa da força da necessidade, na ativação contínua destes. *“As informações tátil, auditiva, sinestésica e olfativa são mais desenvolvidas pelas pessoas cegas porque elas recorrem a esses sentidos com mais frequência”* (SÁ et al, 2007, p. 15). Não podemos interpretar que um aluno que não enxerga, por exemplo, e que não desenvolveu habilidade tátil, seja capaz de compreender uma maquete somente através do tato.

Esse fato pode se exemplificar em uma atividade que ocorreu durante as observações das aulas da professora Ana que, seguindo suas orientações, o pesquisador recebeu a tarefa de auxiliar o aluno Antônio a construir um perfil topográfico em forma 3D, como uma maquete, a partir de um mapa altimétrico com massinha de modelar. A professora havia explicado os conceitos e a atividade era clara, contudo o aluno tinha muita dificuldade motora em amassar e nivelar as camadas da massinha, revelando uma percepção tátil não muito eficiente, o que o forçava a se aproximar do modelo e tentar explorá-lo visualmente.

É nesse sentido que durante as observações se constatou inúmeros limitadores no processo de ensino e aprendizagem de conceitos geográficos por um deficiente visual, a exemplo da dependência desses sujeitos na relação social para construção de conceitos que estão fora de sua escala de percepção, de conteúdos escolares que privilegiam a visualização, da carência de tecnologias assistidas, de empecilhos ideológicos e metodológicos aplicadas no ensino do deficiente visual, ausência ou carência do docente no processo de mediação entre aluno-conhecimento, falta de acessibilidade etc.

Contudo, as observações também apontaram numerosos fatores potencializadores para o aluno deficiente visual incluído em classes comuns, assim como para os alunos ditos “normais”, a exemplo da diversidade de apreensões e análises relativas ao meio ambiente (natural e humanizado), onde ocorre, por parte dos sujeitos DV, uma valorização de determinados espaços, elementos, sentidos e objetos que para outro aluno poderia passar despercebido; na socialização de conhecimentos cotidianos que, sistematizados em sala de

aula, levam os alunos a aquisição de novos conceitos científicos; na humanização e normalização das diferenças individuais; no aprendizado acerca da democracia introduzida no direito de dizer e no respeito de ouvir; dentre tantas outros fatores observados durante as aulas da professora Ana e do professor Bruno.

Compreende-se que para entender o aprendizado de alunos com deficiência visual, conseqüentemente da construção de conceitos por esses sujeitos, deve-se atentar para as dimensões cognitivas, pessoais, políticas, culturais e, principalmente, sociais. São várias as tramas que influenciam, diretamente ou indiretamente, real ou potencialmente, o desenvolvimento de conceitos, habilidades e valores sobre o indivíduo deficiente.

Tanto Antônio quanto Bárbara, alunos dos professores observados nesta pesquisa, possuíam problema de socialização. Em contrapartida, a exemplo de comparação, ressalta-se que na escola de Antônio havia um aluno com síndrome de Down que era muito “popular”, desde sua chegada a escola até sua saída estava sempre rodeado de alunos e professores. Houve uma oportunidade de assistir uma atividade de *Círculo de Diálogo*¹¹ em que participava esse aluno e, por meio de ações dele e de falas dos colegas, foi possível perceber “privilégios” que esse aluno adquiria em relação ao aluno DV.

Se os alunos com deficiência visual observados, como dito, aparentavam acessar baixo capital social dentro do ambiente escolar, pode-se concluir que, assim, cabe ao capital cultural, que a escola pode proporcionar, igualar as oportunidades de todos os alunos. E é assim que o professor, dentro de suas capacidades, deve suprir as necessidades educacionais de seus alunos – deficientes ou não.

Sabe-se que cada professor deve respeitar o ritmo e a forma que seus alunos aprendem. A escola precisa, a partir de uma aula participativa, envolver o aluno para que esse se torne ativo no processo de ensino-aprendizado. Dessa forma, surge na sala de aula outro entrave na construção de conceitos geográficos por alunos com deficiência visual: “Os conteúdos escolares privilegiam a visualização em todas as áreas do conhecimento, de um universo permeado de símbolos gráficos, imagens, letras e números.” (SÁ et al, 2007, p. 13). Sobre essa dificuldade, a professora Ana confessa:

Eu não sei ensinar isso para ele, o formato da costa brasileira. “O Estado de Goiás foi dividido, a parte norte, o sul, o leste”. Como a gente vai ensinar isso? A gente ensina de uma maneira meio que intuitiva, a gente imagina que

¹¹ O Círculo de Debates é uma atividade proposta pela SEE e envolve toda a escola, consiste na reunião da turma, em círculo, para discussão de temas conflitantes – problemas pessoais ou da escola. Tais discussões são orientadas a seguirem procedimentos que respeitem a democracia, a responsabilidade e a paz, além de contribuir no desenvolvimento de lideranças nos alunos.

o aluno está entendendo, mas a gente não sabe até que ponto e como ele está imaginando aquilo. Então essa é uma dificuldade muito grande. (Informação verbal)

Por meio das observações se constatou que os docentes já sabem a resposta para esse desafio: a superação em relação a práticas convencionais, seguir rumo a uma tentativa de superá-las. Os dois professores já iniciam muito bem ao demonstrarem, em entrevista e conversas informais, que entendem as diferenças de seus alunos como desafios positivos que potencializam sua formação, que os tornam profissionais melhores, mais reflexivos e conscientes de sua prática docente. Contudo, observou-se que essa diversidade deve estar ainda inserida antes da efetivação da prática docente, ou seja, não só na efetivação da aula, mas também no planejamento deste professor. Notou-se que, em muitas ocasiões, faltava no plano dos professores estratégias que dessem conta da diversidade de sua sala de aula e inteirasse, significativamente, o aprendizado de todos.

É nesse aspecto que se aposta na aplicação desta pesquisa, na tentativa de auxiliar estes professores a personificarem seus alunos desde seu planejamento, mas sem perder a unidade da turma ou sua identidade profissional, auxiliar em um câmbio metodológico sutil, mas significativo para o processo de ensino-aprendizagem de conceitos geográficos em um ambiente inclusivo. Tais propostas foram pensadas e organizadas a partir das observações dos encaminhamentos da prática docente dos sujeitos deste trabalho, somado as relações destes indivíduos com seu conjunto de alunos e, de todos esses, com os discentes alunos com deficiência visual.

2.2 Orientações de práticas metodológicas para uma construção de conceitos em Geografia

Para que seja possível construir uma aula significativa, segundo Libâneo (1994), o professor deve utilizar de aula participativa, com conteúdos que tenham sentido e relevância a seus alunos, isto é, que sejam expressivos, interessantes, que incluam elementos do cotidiano desses sujeitos. E é exatamente quando se pensa esse aspecto – de aulas significativas – que a formação do sujeito DV entra em risco, isso porque todo esse aparato metodológico entra em confronto com escolas que apresentam carência de recursos, materiais e tecnologias voltadas a esse público. O professor é o grande mediador, entretanto não pode ser o super-herói ou um messias que realiza milagres. Ele necessita de todo um conjunto, de um suporte técnico e

teórico que possam auxiliá-lo em suas aulas, que possam ser possibilidades de estratégias de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, não se deve precipitar, igualmente, em uma má compreensão do universo de ensino-aprendizado do aluno deficiente. Deve haver uma preocupação com as técnicas, com as metodologias, popularmente conhecido por “como ensinar”; mas igualmente importante são os conceitos e conteúdos adjacentes que dão estrutura a sequência didática, aqueles que são razão do processo de sistematização do conhecimento e que contribuem para uma formação mais cidadã e crítica, que também podem ser traduzidos por “o quê ensinar”. Assim, pode-se dizer que para um sujeito com deficiência, mais importante do que tecnologias assistivas¹², por exemplo, é o papel do professor, é sua atuação como mediador entre o aluno e o conhecimento sistematizado da ciência geográfica que, para tanto, deverá ser efetivado pelo uso de tais ferramentas. Aliás, qual o significado de existir instrumentos se não há quem os utilize?

Assim, longe da pretensão de estabelecer uma receita de “como” e o “quê” ensinar em Geografia, estabelece-se aqui os encaminhamentos metodológicos mais gerais que delinearam a prática do pesquisador e, respectivamente, de sua intervenção junto aos professores nas escolas campo de pesquisa. De maneira geral, a partir das observações e sugestões frutos de discussões e experiências desenvolvidas no interior do Grupo de Estudos de Vygotsky (GEV)¹³ para o Ensino de Geografia, apresenta-se aqui algumas etapas que deveriam, em primeiro momento, ser concretizadas para um efetivo desenvolvimento de construção de conceitos por alunos com deficiência visual a partir de uma mediação didática de professores de Geografia, a saber: (I) conhecer o contexto de formação dos sujeitos escolares; (II) definir quais conceitos se pretende construir; (III) eleger conteúdos que melhor auxiliam na construção dos conceitos selecionados; (IV) estabelecer procedimentos que problematizem, generalizem e sintetizem os conceitos abordados e (V) definir formas coerentes de avaliação.

I – O contexto como referência para o planejamento

¹² utilizado para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e Inclusão.

¹³ Nesse grupo as discussões se circunscrevem, essencialmente, nas potencialidades da teoria vygotskyana para ensinar Geografia. No caso desse texto, como a teoria sobre a construção de conceitos pode ser apropriada por professores de Geografia para ensinar essa disciplina na atualidade?

O contexto de formação dos alunos e a aprendizagem formam parte de um mesmo tronco comum: a formação integral do sujeito, que inclui o desenvolvimento cognitivo e socioemocional. Assim, conhecer o contexto de formação é importantíssimo para a aprendizagem porque orienta, em acentuado grau, a prática do professor.

Compreendemos como contexto de formação, com olhar para a educação básica, a história de vida e meio social do qual o aluno faz parte, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola, o papel da disciplina de Geografia nas diretrizes, parâmetros e legislações, a oferta e condições de materiais etc.

Para tanto, devemos elaborar instrumentos que nos permitam perceber a realidade sobre o espaço formativo – para saber quem são esses alunos será necessário saber: de onde veem? Quais são suas práticas de vivências cotidianas? Possuem disponibilidade espaço-temporal para se dedicarem a realização de atividades da escola? Que conteúdos geográficos/pedagógicos os (des)motivam? A busca dessas informações poderá ocorrer, caso o professor desconheça esses dados, a partir de uma atividade de diagnose ou por meio de um grupo focal. Sobre o PPP da instituição, destacar-se-á os objetivos e estratégias consideradas essenciais na formação dos alunos, assim como aquelas que são específicos da disciplina de Geografia. Sobre as condições materiais da escola, será importante reconhecer o conjunto de instrumentos que podem ser utilizados em atividades pedagógicas (espaço físico, recursos tecnológicos, convênios etc).

São muitos os trabalhos realizados na Geografia e fora dela que dizem sobre o modo como os alunos aprendem dependem de processos cognitivos em convergência ao seu meio social¹⁴. Assim, quando não existe convergência entre a cultura escolar e o contexto sociocultural do aluno é frequente que se produza fracasso escolar. Por tanto, antes que as dificuldades de ensino-aprendizagem possam se manifestar é interessante que as escolas e professores reconheçam as expectativas de alunos e comunidade sobre a disciplina de Geografia, que deixem explícitos os objetivos dessa área do conhecimento e que possibilite a convergência entre ambos.

Por fim, destaca-se que essa etapa metodológica no processo de construção de conceitos nos permite uma identificação nas dificuldades de aprendizagem valorizando a individualidade de cada um dos alunos e, assim, é possível realizar um processo de recontextualização dos conteúdos para situações de aprendizagem adaptadas.

¹⁴ Citar autores referência que trabalham com a perspectiva histórico-social na educação.

Nas experiências com os professores notou-se que estes tinham a tendência de iniciar o planejamento tomando por base os conteúdos prescritos no Currículo Referência do Estado de Goiás. Nesse caso, os professores utilizavam o material como referência principal, seguido pelo PPP da escola e ou livro didático. Nosso trabalho colaborativo com estes docentes foi de tomar, além dessas referências, outras mais, principalmente aquelas circunscritas à sala de aula, ou seja, ao contexto de formação.

II – Elegendo os conceitos geográficos se pretende construir.

É importante destacar que os conceitos geográficos, ou ainda os conceitos geográficos mais abrangentes (CAVALCANTI, 2012), podem ser compreendidos a partir de diferentes possibilidades, pois são conceitos dotados de grande complexidade e de extrema relevância na história do pensamento geográfico, a saber – espaço, território, região, paisagem, lugar e natureza. Assim também é importante sublinhar que cada um deles não podem ser compreendidos de maneira isolada, ainda que sejam muito diversos entre si. Eles se complementam em uma “constelação de conceitos” (HAESBAERT, 2010).

Enquanto os conteúdos são mais “estanques” em relação ao espaço-tempo, um pouco inflexíveis quanto a sua variabilidade de ensino e aprendizagem, os conceitos surgem como alternativas ao se apresentarem de maneira mais flexível na construção do sujeito do conhecimento, no encontro que estes fazem dos conhecimentos científicos e espontâneos. Assim, a utilização dos conceitos geográficos justifica-se rumo a um ensino compromissado com a construção de um raciocínio espacial, que dão forma a seu espaço e que sabem como agir sobre ele.

Definir bem os conceitos científicos a se trabalhar é nosso papel como professores e será elementar para esta etapa de formação dos sujeitos escolares. Contudo, para efetivar uma seleção de conceitos mais coerente e efetiva com a aprendizagem dos escolares é importante observarmos alguns pontos do contexto escolar: (a) a Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, eleger conceitos que sejam problematizadores para os alunos, que estejam em um ponto de dificuldade que estes sujeitos necessitem de um esforço para alcançá-lo – criando assim motivos de aprendizagem; (b) o currículo, e este como eixo estruturador de toda a sequência didática; (c) a situação escolar, buscando verificar experiências cotidianas, materiais pedagógicos disponíveis, espaços etc.

Junto aos conceitos é interessante também que elenquemos algumas perguntas/hipóteses que serão orientadoras nesta construção. Estas perguntas serão base para a problematização

destes conceitos e necessitam, substancialmente, considerar o espaço vivido em sua construção sendo, dessa forma, o ponto de partida para as atividades na sala.

Nessa etapa é necessário que tenhamos um amplo conhecimento teórico-metodológico da Geografia para a eleição dos conceitos pretendidos. Nas nossas experiências, os docentes demonstravam fragilidade desses conhecimentos sobre a ciência, não conseguindo distinguir, em muitos casos: conteúdo de conceito, em algumas situações; temas com conceitos, em outras situações.

III – Definição dos objetivos.

Uma vez eleito os conceitos, criado questões e hipóteses de problematização, ainda é importante estabelecer objetivos específicos para a construção dos conceitos a ser efetivados. Nesse caso, assim como no caso dos conceitos e problematização, os objetivos pretendidos devem levar em conta, essencialmente, o contexto de ensino. Tais objetivos estabelecem metas a serem alcançadas e, à frente, auxiliam no processo de ensino e diagnóstico de aprendizagem dos alunos.

Nos docentes das escolas campo, onde se desenvolveu esta experiência, os docentes versavam, essencialmente, sobre as ações do professor, conforme se verifica no exemplo a seguir: “Apresentar as massas de ar que atuam sobre o território Brasileiro”; “Mostrar que a poluição é também um problema político-econômico”; “Explicar o conceito de globalização, traçando um perfil de sua evolução, desde o seu surgimento até os dias atuais”; “Caracterizar os espaços globalizados”.

Em outras situações, aos objetivos não se pressupunha ações cognitivas por parte dos alunos, capazes de desenvolver as estruturas psíquicas superiores (VYGOTSKY, 2014), a exemplo: “Relacionar altitude, latitude e massas de ar na variação da temperatura”; “Analisar a distribuição geográfica das chuvas no Brasil”; “Comparar as vantagens e as desvantagens trazidas pela globalização”; “Discutir as características da globalização, compreendendo sua relação com o sistema capitalista”.

Pensar os objetivos na perspectiva da construção de conceitos é apreender ações cognitivas capazes de desenvolver nos alunos as suas noções espaciais (ou pensamento espacial), tais como: observar/comparar/analisar/interpretar. Nos objetivos, demonstramos a intencionalidade do professor para com as aprendizagens pretendidas, explicitando relativa autonomia por parte do docente.

IV - Elegendo os conteúdos que melhor auxiliam na construção dos conceitos geográficos selecionados.

Esta etapa na metodologia de construção de conceitos consiste em selecionar os conteúdos/informações capazes de subsidiar a construção dos conceitos via atendimento dos objetivos. Os conteúdos associados aos procedimentos de ensino deverão centrar nos motivos dos alunos e nas capacidades cognitivas a fim de efetivar a construção do conceito, sendo importante selecionar esses conteúdos por unidades e ou etapas, especificando quais dos objetivos serão atendidos em cada etapa.

Destaca-se que os conteúdos geográficos, assim como os conceitos adjacentes, são estruturas lógicas da ciência e possuem vinculação com os fenômenos espaciais presentes no cotidiano, no vivido (Couto, 2005). Aproximar esses conteúdos do espaço vivido pelo aluno é potencializar seus motivos, ou seja, sua atenção, interesse e participação em aula.

Assim a seleção de um conjunto de conteúdos, ainda que muito diferentes entre si, se associam com os conceitos que se tornam estruturantes e dão sentido à sequência didática, atuando em dois âmbitos: (a) na mediação cognitiva do aluno, ou seja, na internalização do sujeito de fenômenos e/ou processos espaciais dos quais o conceito relaciona-se e (b) de controle do próprio sujeito de forma que melhore seu autoconceito como aluno e promova uma motivação em relação aos estudos – agregando mais tempo, mais atenção às tarefas, etc.

No diálogo, os docentes desta pesquisa apresentaram-se criteriosos na seleção dos conteúdos. Nem tudo que aparecia era importante e tinha que ser ensinado. O tempo escolar, assim, tornava-se suficiente e bem planejado para o que deveriam ensinar. Contudo, apresentavam uma maior dificuldade na seleção dos conteúdos para o atendimento dos objetivos/conceitos expressados no plano. Demonstravam, enfim, uma perspectiva muito conteudista nesse processo.

V - Os procedimentos de ensino - problematização, generalização e síntese.

Para cada unidade/etapa estabelecida, haverá de se considerar algumas situações de aula:

- a) que problematize a unidade/etapa. A problematização deverá ser a relação que se estabelece entre o contexto, os motivos e os conteúdos. Dever-se-á ter claras as ações para a superação do problema na sala de aula. O que deve ser conhecido? Porque deve ser conhecido? Pra que conhecer isso?

- b) buscar-se-á informações/conteúdos tendo como fundamento básico a interpretação, a comparação, a análise dentre outros processos cognitivos;
- c) delinear-se-á a importância desses conteúdos para a vida cotidiana dos alunos. Para isso, poder-se-á planejar uma possível situação problema para a vida prática dos discentes (na escola e ou em outros espaços);
- d) sintetizar, escrever, produzir narrativas e reescrever as narrativas (quando por exemplo se desenvolver mais de uma unidade/etapa) também serão etapas importantes de internalização e fixação dos conceitos que se pretende construir.

A maior dificuldade da professora Ana, envolvida nessa experiência, foi a de organizar situações de ensino visando a problematização da unidade/aula. Foi muito comum a docente afirmar com convicções de que, antes de qualquer atividade, deveria apresentar o conteúdo (assunto, como dizia a professora), caso contrário os alunos teriam dificuldade de desenvolver qualquer outra atividade. Já o professor Bruno tinha familiaridade com a ação de problematização, sendo que o fazia sem grandes problemas – a maior dificuldade do professor era na problematização junto as alunas com DV.

VI - Definindo formas coerentes de avaliação

Observar-se-á as práticas, as expectativas, acompanhar-se-á o desenvolvimento dos processos cognitivos, as internalizações, as expressões do desenvolvimento de sínteses etc.

Como foram os professores? Suas avaliações!!!

CAPÍTULO 3: A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS GEOGRÁFICOS POR ALUNOS CEGOS E DE BAIXA VISÃO.

Neste momento o desafio é discutir alguns pontos-chaves desta pesquisa – e de outras sobre a educação inclusiva em geral – que traz implicações mais diretas para o cotidiano escolar, é tentar estabelecer uma conexão entre mais uma produção acadêmica e a sala de aula, sem, contudo, ter a pretensão de responder a uma complexa problemática que é a formação de conceitos geográficos por alunos com deficiência visual.

É dessa maneira que, nesse capítulo, coloca-se a seguinte questão: como esta pesquisa contribui para auxiliar professores de geografia a potencializarem o ensino de sua disciplina a alunos com deficiência visual? A intenção explícita desse trabalho foi a de investigar os encaminhamentos da prática do professor de Geografia no ensino com alunos com deficiência visual, além de delinear um referencial teórico e metodológico para a construção de conceitos com esses sujeitos escolares e, mais adiante, de constituir uma experimentação destes referenciais sobre a construção de conceitos, a partir de uma abordagem sócio-histórica, em um ambiente inclusivo. Contudo, de forma implícita, a intenção foi também de colocar em “suspensão” uma heterogeneidade muito discutida, mas ainda latente na área de Ensino: o dos saberes práticos e dos teóricos, daqueles que estão no “chão da escola”, daqueles que emergem das universidades.

Destaca-se que muito se apendeu durante o percurso metodológico desta pesquisa com os profissionais que aqui foram sujeitos, e que estes, anônimos, como outras centenas de professores de geografia do ensino básico de Goiás, constituem uma rede importantíssima e rica de saberes, de práxis constituída por formação inicial, experiência docente, e que se constitui em constante formação continuada destes profissionais, em uma mescla de referenciais teóricos, de estratégias de ensino-aprendizagem, de “saber fazer”. Segundo a professora Ana:

Com a minha experiência como professora – já tem oito anos que eu dou aula - eu percebi coisas que vamos percebendo na prática que não foram ensinadas pra gente na universidade [...]. [...] eu vejo que até a universidade, os pesquisadores, eles estão enfrentando essas dificuldades (sobre a inclusão). [...]. Para concluir eu acho que ainda falta muita orientação, pessoas assim que tenham algumas respostas para os professores... e as vezes a gente erra muito, a gente está errando todos os dias, mas não por falta de

vontade, não por desconhecimento do problema. Se tivéssemos orientações nós faríamos um trabalho melhor [...]. (Informação verbal¹⁵)

E se há um leque de tramas, de redes heterogêneas que influenciam a mediação do professor, mais complexo ainda a problemática ao se incluir nela o universo dos alunos (deficientes ou não). Essa horizontalidade social dos sujeitos envolvidos na sala de aula – professor-aluno, aluno-aluno – engendram muitas possibilidades, muitos caminhos onde, esta pesquisa, é apenas uma dessas facetas. São várias as conjecturas que influenciam, diretamente ou indiretamente, real ou potencialmente, o desenvolvimento de conceitos, habilidades e valores sobre o indivíduo deficiente. Assim, sem grandes pretensões, apresenta-se o caminho que se percorreu para a construção de conceitos para alunos com deficiência visual, percurso esse que teve repercussão para os sujeitos envolvidos neste trabalho, para a realidade que estavam envolvidos, mas que não deixa de ter um meio-alcance generalizador, uma possibilidade, entre tantas outras possíveis, de se ensinar geografia para alunos com deficiência visual.

3.1 Relato de experiências a partir da metodologia para a construção de conceitos com alunos com deficiência visual.

O trabalho docente, como se expôs, não se restringe ao momento em sala de aula, mas está diretamente ligado as experiências do professor e de seus alunos, assim como das demandas da escola e para além de seus muros. Para Libâneo (1994), “o planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social.” (p. 222). Sendo assim, é muito mais que um procedimento burocrático, mas se revela como a explicitação das opções político-pedagógicas daquele grupo de docentes – no caso do plano da escola – ou mesmo de um professor de área em específico – no caso de um plano de aula.

Destaca-se que para a construção dos conceitos geográficos pelos alunos com deficiência visual, elaborou-se planos de aula como desdobramentos de uma linha metodológica mais ampla - já explicitada anteriormente. Tal instrumento não só orientava as atividades do docente, mas servia de base para constantes revisões e aprimoramentos ao longo de sua execução por meio de discussões entre o professor e o pesquisador. Sendo assim, ressalta-se

¹⁵ Entrevista concedida por Ana, Professora. **Entrevista I.** [ago. 2014]. Entrevistador: Thiago Aires Silva. Goiânia, 2014. 1 arquivo .mp3 (19 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice 5 dessa dissertação.

que os planos de aulas elaborados não eram inflexíveis, mas o contrário, considerava-se o tempo de acordo com o conteúdo e seu nível de internalização para com os alunos.

Sem entrar no mérito da questão, é importante destacar também que os professores das escolas campo tinham um cronograma a ser cumprido de conteúdos. Tais docentes tinham que ter suas aulas baseadas no Currículo Referência do Estado de Goiás¹⁶ e, por isso mesmo, tal instrumento foi um dos referenciais basilares, mas não só, para a definição dos conceitos a se trabalhar na sequência didática.

O papel de intervenção do pesquisador foi o de observar e interpretar as ações docentes, discuti-las com o professor, propor uma metodologia de construção de conceitos, ajudá-lo em sua preparação, observar, avaliar os resultados de sua execução e, por fim, debater as potencialidades e limites de tal metodologia por construção de conceitos por alunos com deficiência visual.

Sendo assim, destaca-se a seguir as noções trabalhadas, seus grupos alvos, e os encaminhamentos de tais mediações seguindo a apresentação da prática docente, da identificação da aula, de seu objetivo, condição organizativa, conteúdo, método utilizado pelo professor, avaliação, interação aluno-professor e aluno-aluno e, por fim, dos recursos didáticos, materiais de apoio e atividades.

O processo de intervenção, após as observações das aulas da professora Ana e professor Bruno, ocorreu a partir de um diálogo entre o pesquisador e os docentes. Nessa reunião foram estabelecidos um planejamento que dava seguimento a Sequência Didática dos docentes (Quadro XI e XII). Junto a professora Ana foram planejadas cinco aulas de 50 minutos, sendo que as quatro primeiras diziam respeito a unidade didática “Clima do Brasil” e a última, com avaliação escrita, em respeito às exigências da escola que cobrava uma avaliação escrita a cada duas unidades ministradas – a unidade anterior se referia a “Vegetações do Brasil”. Já com o professor Bruno foram planejadas seis aulas de 45 minutos, sendo que todos os temas tinham correlação com o conceito de Globalização.

Ainda que divididos em partes, os planos de aula estão articulados em processo sequencial, pensados, especificadamente, para cada dia, sem deixar de considerar sua completude na construção, respectivamente, do conceito de “Clima” e “Globalização”. Assim, todos os planos têm uma preocupação de correlacionar conceito-objetivos-desenvolvimento metodológico.

¹⁶ Explicar tal documento

A fim de esclarecimento, ressalta-se que o processo de planejamento colaborativo com os professores se deu em 4 fases distintas:

- 1) Reconhecimento e análise das práticas: Nesse momento era exposto aos professores suas próprias ações didáticas, instrumentos utilizados, relação aluno-professor e aluno-aluno. O professor fazia a análise de sua própria aula, discursava sobre as potencialidades e as fragilidades que encontrava. Com tais reflexões partia-se para a segunda etapa;
- 2) Reorganização e adaptação da mediação docente para um trabalho docente a partir de uma intencionalidade: a intenção aqui era que o professor se conscientizasse que ele é um mediador do conhecimento, que para sua mediação considera-se seu planejamento, fala, recursos didáticos, material de apoio, interação professor-aluno, aluno-aluno etc.
- 3) Mediar por meio da construção de conceitos: a proposta era que os docentes experimentassem mediar suas ações para a formação de conceitos, pensando em como resgatar os conhecimentos prévios dos alunos e confrontá-los com os conhecimentos sistematizados.
- 4) Organizar um plano de aula tendo os conceitos como estruturadores: Aqui os professores eram desafiados a elaborarem, junto ao pesquisador, um plano de aula com uma estrutura baseada numa metodologia de construção de conceitos. Todos os elementos do plano estão correlacionados a um conceito “chave” da disciplina de Geografia.

Quadro 02: Planos de Aulas da Professora Ana – Conceito: Clima com recorte para o território Brasileiro

NÚMERO DE AULAS	TEMA	HIPÓTESES / PROBLEMAS	CONCEITOS SUBJACENTES SELECIONADOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM
1ª aula de 50 minutos.	O clima no Brasil	- O que é clima? - Tempo e clima são a mesma coisa? - Quais elementos/fenômenos determinam o clima de uma região?	Clima; Tempo; Zonas Térmicas (Influências das latitudes)	*Compreender o porquê da existência de diferentes zonas climáticas no Planeta; *Identificar as zonas climáticas nas quais o Brasil se localiza.	*Elementos e fatores climáticos; *Condições de tempo atmosférico.	1º Momento: Aula expositiva dialogada com elementos para a problematização dos conteúdos; 2º Momento: Exposição do conteúdo com utilização de gráficos e mapas fundamentados em textos jornalísticos distribuídos aos alunos.	*Participação, envolvimento e problematização.
2ª aula de 50 minutos.	Dinâmica do clima no Brasil	- O relevo pode influenciar no clima? - O mar influencia na amplitude térmica.	Altitude; Maritimidade e Continentalidade; Amplitude Térmica	*Análise comparativa a partir da correlação do relevo e variação climática do território brasileiro; *Problematização e identificação da influência de corpos hídricos na dinâmica climática de uma região.	*Aspectos do relevo brasileiro e suas influências no clima: zonas de alta e baixa pressão. *Correntes oceânicas e a maritimidade. *A continentalidade e sua potencialização por ação antrópica.	1º Momento: Aula expositiva dialogada com elementos para a problematização do clima referentes a Goiânia; 2º Momento: Uso de Climatogramas e notícias para fomentar o debate a respeito da comparação entre o Clima de Goiânia, Curitiba e Manaus num mesmo período. 3º Momento: Proposta de atividade para casa: Em duplas, discutirem e depois sintetizarem em um texto elementos/ações antrópicas que poderiam influenciar na dinâmica climática.	*Participação, envolvimento e problematização.
3ª aula de 50 minutos.	Dinâmica do clima no Brasil	- O que são as massas de ar? - Porque existem variações de temperatura tanto de um lugar para outro quanto num mesmo lugar no decorrer de um dia?	Massas de Ar; Frentes de Ar e Climatogramas	*Observação e interpretação dos elementos que compõem uma massa de ar;	*Circulação Geral da Atmosfera;	1º Momento: Aula expositiva dialogada com elementos para a problematização referentes ao conteúdo; 2º Momento: Caracterização das massas de ar e sua utilização de alguns mapas do Brasil, para localizar e identificar a circulação das massas de ar no Brasil.	*Participação, envolvimento e problematização. *Atividade para casa: deverá ser recolhida e avaliada.
4ª aula de 50 minutos.	Os tipos de clima do Brasil	- O Brasil é um país com grande expansão territorial latitudinal e longitudinal e, por isso, possui grande variedade climática.	Clima equatorial; Tropical; Tropical Úmido; Semiárido; Tropical de Altitude; Subtropical	*Reflexão, discussão e síntese sobre como se configura o mapa climático do Brasil.	*Classificação Climática do Brasil; *Imagens e mapa climático do Brasil.	1º Momento: Aula expositiva dialogada com elementos para a problematização referentes ao conteúdo; 2º Momento: Caracterização dos diferentes climas no Brasil: atenção para as dinâmicas climáticas que ocorrem no território brasileiro..	*Participação, envolvimento e problematização. *Discussão intra-classe;
5ª aula de 50 minutos	-	-	-	-	-	-	Avaliação Escrita

Quadro 03 – Planos de Aulas do Professor Bruno – Conceito: Globalização

NÚMERO DE AULAS	TEMA	HIPÓTESES / PROBLEMAS	CONCEITOS SUBJACENTES SELECIONADOS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CONTEÚDOS	DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO	VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM
1ª aula de 50 minutos.	O mundo globalizado	- O que realmente é a globalização?	Aldeia global; Capitalismo; Socialismo	*Comparar a política capitalista e socialista; *Identificar e debater sobre o fenômeno da globalização.	A nova Globalização;	1º Momento: Aula expositiva dialogada problematizando o que os alunos entendem por globalização. 2º Momento: Discussão dos objetivos e características da globalização, compreendendo sua relação com o sistema capitalista.	*Atividade de diagnose; *Participação, envolvimento e problematização.
2ª aula de 50 minutos.	Uma economia globalizada	- Os avanços tecnológicos foram decisivos na aceleração do processo de globalização.	Economia globalizada; especialização produtiva; comércio internacional	*Correlacionar o papel da Terceira Revolução Industrial e do meio técnico-científico-informacional nas mais variadas atividades econômicas e na vida cotidiana.	Nova divisão internacional do Trabalho;	1º Momento: Aula expositiva dialogada com elementos para a problematização para o processo que faz com que as atividades e mercadorias ultrapassem as fronteiras dos Estados; 2º Momento: Debater sobre as tecnologias de informação, os avanços dos meios de transporte e as novas tecnologias de produção.	*Participação, envolvimento e problematização.
3ª aula de 50 minutos.	Globalizando hábitos e costumes	- Qual o nível de globalização na esfera sociocultural?	Mundialização; Redes; Fluxos	*Observação e interpretação dos elementos que levaram a uma diluição das barreiras culturais.	Globalização X Antiglobalização	1º Momento: Aula expositiva dialogada com elementos para a problematização referentes ao conteúdo: uso de propagandas e imagens. 2º Momento: Colocar em debate a uniformização cultural aparentemente provocada pela globalização na perda de identidade cultural dos diferentes povos.	*Participação, envolvimento e problematização. *Discussão intra-classe;
4ª aula de 50 minutos.	O espaço globalizado	- As empresas multinacionais desempenham um papel central na organização da economia globalizada.	Espaço globalizado (espaços integrados; espaços marginalizados)	*Analisar o processo pelo qual a velocidade da informação interfere no desenvolvimento de países e seres humanos; *Discutir o papel globalizante das empresas multinacionais.	As organizações econômicas internacionais	1º Momento: Aula expositiva dialogada com elementos para a problematização referentes ao conteúdo. 2º Momento: Decompor as relações comerciais entre países e empresas transnacionais a fim de compreender o processo da mundialização da economia.	*Participação, envolvimento e problematização. *Atividade para casa: recolhida e avaliada.
5ª aula de 50 minutos	O mundo atual e o meio ambiente	Quais são os problemas ambientais gerados pela globalização?	Aquecimento Global; Mudanças Climáticas; Ações globais.	*Debater as relações humanas e seu comprometimento com a vida no planeta Terra.	Aquecimento Global; Contaminação do Ar; Água Potável; Desmatamento	1º Momento: Aula expositiva dialogada com elementos para a problematização referentes ao conteúdo. 2º Momento: Debate entre os alunos sobre a difícil conciliação entre progresso e preservação.	*Participação, envolvimento e problematização
6ª aula de 50 minutos	A globalização é questionada	Quais são as diferentes faces da globalização? Que países saem beneficiados e quais saem prejudicados com a globalização?	Globalização Neoliberal; Hegemonia; Países Periféricos.	*Discutir os questionamentos e as críticas feitas à globalização; *Comparar os fatores positivos e negativos da globalização na vida cotidiana	A política Neoliberal Consequências da globalização	1º Momento: Aula expositiva dialogada com elementos para a problematização referentes ao conteúdo. 2º Momento: Questionar o papel da globalização na construção das desigualdades nas mais variadas escalas. Ponderar sobre a ação hegemônica do capitalismo e sobre suas características inerentes: aumento do abismo social existente entre ricos e pobres.	*Participação, envolvimento e problematização. *Atividade de narrativa em grupo a ser recolhida e avaliada.

a) *A prática dos professores:*

Destaca-se que não foi realizado nenhum plano de aula alternativo para os alunos com Deficiência Visual. O plano realizado na reunião com o pesquisador serviu de orientação das ações de mediação dos professores, mas foram estes, em suas práticas docentes, os responsáveis em mediar a interação, participação e desenvolvimento cognitivo dos alunos com DV junto aos demais colegas de classe.

No diálogo com os professores não houve a tentativa de “injetar” novas práticas, mas o contrário, de conscientizar que com as mesmas ações didáticas de uso corrente, carregadas de intencionalidade e planejamento, é possível potencializar ainda mais a construção de conceitos geográficos pelos alunos com deficiência visual. Como exemplo podemos notar que no planejamento realizado das aulas de intervenção, bem como em sua execução, adotou-se as aulas expositivas dialogadas que já eram utilizados pelos professores.

Mas o que mudou então na prática dos docentes? Muita coisa! A princípio as aulas da Professora Ana e Professor Bruno eram, respectivamente, articuladas segundo os conteúdos propostos pelo Currículo Referência do Estado de Goiás e por suas competências e habilidades. Com a intervenção os professores puderam ir redescobrir sua autonomia no planejamento ao dar sentido aqueles conteúdos, faziam isso estruturando-os a partir da delimitação de conceitos de sua própria área do saber.

Sendo assim, ressalta-se que os planos apresentados anteriormente não se configuram como uma “receita” de modelo didático, mas são a explicitação das intencionalidades e conhecimento dos professores em questão, postos em ação para a construção de conceitos geográficos por seus alunos – entre estes, os com deficiência visual.

Em conversa com a professora Ana ela confessou sentir pouca diferença em seu “jeito de dar aula”, mas tais intencionalidades refletiram mudanças no sentido da aula, no sentido dos conteúdos e nas avaliações.

b) *Identificação da aula:*

Na unidade da professora Ana foram observadas um total de 12 aulas de 50 minutos na turma do 7º ano, com média de 25 alunos, no qual a professora Ana é a professora regente. As aulas foram observadas em dias sequenciais, onde se teve a oportunidade de acompanhar aulas expositivas, atividades intra e extra-classe, assim como verificações de aprendizagem.

As aulas da professora eram em dois dias diferentes da semana, no primeiro coincidia com o primeiro horário, no segundo com o terceiro horário de aulas. Quanto ao “clima” da turma para iniciar as atividades eram distintos a depender dos horários de início: quando era

no primeiro horário pareciam tranquilos e tardavam mais em iniciar as atividades propostas; já no terceiro horário estavam sempre agitados, faziam as atividades correndo e ficavam ansiosos pelo horário do intervalo.

O aluno com deficiente visual da professora Ana se sentava na primeira fileira próxima ao lugar reservado a docente. Na turma havia outros três alunos com deficiência: dois com surdez e outro com deficiência física.

Com o professor Bruno também foram observados 12 aulas, contudo de 45 minutos cada, em turmas de 8º ano, com média de 20 alunos. Destaque para a escola do professor Bruno que era de ensino integral – segundo o professor essa era a justificativa para a baixa quantidade de alunos. Suas aulas também foram observadas em sequência, onde inclusive o pesquisador pôde participar de uma reunião de professores que discutia a classe objeto de investigação.

As aulas de geografia do professor Bruno eram seguidas uma da outra, na terça-feira, no segundo e terceiro horário. Nesse caso o clima no início da aula era sempre o mesmo: o de entrada e organização dos alunos em seus respectivos lugares – na escola do professor Bruno as salas eram temáticas, e quem fazia a mudança de turma eram os alunos. Assim sua sala era organizada com os alunos em círculo e com alguns materiais didáticos já fixados nas paredes: mapas, imagens, textos de jornais etc.

Bruno tinha em sua turma de 8º ano duas alunas com Baixa Visão que, aparentemente, tinham facilidade de socialização – diferente do aluno com DV da professora Ana.

c) Objetivo da aula:

Após observar o clima da aula para o início das atividades, lançava-se o olhar para o tema e os objetivos da aula. Compreende-se que esses elementos são o eixo estruturador da mediação didática e revelam as intencionalidades dos docentes para aquela aula.

Nesse sentido, durante a intervenção didática, a professora Ana apresentava o tema e os objetivos daquela aula no início de sua exposição. Tal prática de explicitar as intencionalidades para os alunos revela a segurança da professora quanto ao planejamento e, ainda mais, na sua tentativa de dar sentido e significado daquele conteúdo aos seus alunos.

Ao ter claro o sentido dos conceitos contidos naquele tema, a docente começou a mudar naturalmente a condição organizativa da aula: dando importância a ação de problematização no início de suas aulas. Ficou evidente que sua preocupação era que seus alunos agora também entendessem o significado daquele conteúdo para seu dia a dia.

Com o professor Bruno não foi diferente, ressalta-se que este docente já tinha o hábito de expor seus objetivos para aquela aula. Sendo assim, ele apenas dava prosseguimento a uma prática que, para ele, já era corriqueira.

d) Condição organizativa da aula:

No princípio de todas as aulas deu-se importância a problematização dos conteúdos. Tal momento enfatizava a importância daquele tema para o cotidiano dos alunos; e ao instiga-los com problematizações, estas faziam emergir os conhecimentos prévios desses mesmos alunos. Por meio das observações, ficou evidente que tal condição organizativa despertou a maior participação dos discentes, inclusive do aluno com deficiência visual da professora Ana que sempre foi muito tímido.

Os docentes passaram a dividir seu tempo em três momentos: de problematização dos conceitos envolvidos no tema de aula; de ações que confrontassem os conhecimentos prévios com os conhecimentos sistematizados; e de síntese dos conceitos.

No primeiro momento os professores reservavam para “ouvir” dos alunos o que eles sabiam sobre aquele tema que ela apresentava a turma. Durante as exposições dos alunos os docentes lançavam também mais informações sobre noticiários, exemplos locais, ditos populares etc. Algumas vezes eles usavam a estratégia de perguntar por exemplos a alunos individualmente – a própria professora Ana passou a usar isso com o aluno com deficiência visual.

Dar sentido aos conceitos a serem trabalhados, somados a estratégia individual dos docentes para fomentar a participação, contribuíram para instigar os motivos dos alunos naquela aula (atenção, interesse e participação em aula), e notavelmente aumentou a participação dos alunos com DV nas aulas de Geografia.

No segundo momento os professores passavam a acrescentar alguns outros elementos aos conceitos explicitados pelos alunos. Nessa etapa da aula o pedido, em conversa com o pesquisador, era que os professores tentassem não entregar aos alunos “definições prontas”, “fechadas”, mas que tentassem confrontar e somar àqueles conceitos dos alunos com outros elementos. Nesse processo surgiu algo interessante na observação, notou-se que o processo de construção de conceitos não é linear, pois ainda nessa etapa o professor Bruno conseguia e necessitava fazer uso simultaneamente de atividades de problematização (que seria a “primeira”) e de síntese (que seria a “última”).

A exemplo se pode descrever, também, o caso da professora Ana ao perguntar para o aluno com DV o porquê da diferença de temperatura no bairro da escola e em outro bairro

distante da escola. O aluno respondeu: “*Porque aqui está chovendo e lá faz sol?*”. Confirmando a resposta, a professora levantou outra problematização a turma na qual inseria informações sistematizadas: “*Quer dizer então que há fenômenos diferentes que ocorrem numa mesma região?*”. Seguido do questionamento, a docente começou a apresentar a turma alguns elementos que poderiam influenciar na temperatura atmosférica de uma área: altitude, vegetação, maritimidade etc.

Após confrontar os conhecimentos prévios dos alunos com os conhecimentos sistematizados da disciplina escolar, os professores buscavam realizar uma síntese dos conceitos aprendidos. A intenção aqui era que os alunos fizessem uso correto dos conceitos em exemplos, em articulação correta com outros exemplos e, até mesmo, que apresentassem definições destes – ainda que não fossem iguais às aquelas descritas no livro didático – em forma oral ou escrita.

Ressalta-se que a atividade de síntese dos conceitos geográficos era a etapa mais difícil de ser “apreendida” pelos professores e pesquisador apenas pela observação dos alunos. Como se referia a processos de internalização e transformação dos conhecimentos prévios a partir das análises, comparações, descrições e debates dos conteúdos, tais processos de assimilações, generalização e abstração eram mais facilmente avaliados por meio das verificações de aprendizagem – que eram várias e serão discutidas mais adiante.

e) Conteúdo da aula:

De acordo com a descrição e explicitação dos modelos de planos trabalhados na intervenção didática realizada na escola da professora Ana e professor Bruno, ressalta-se a importância de descrever, brevemente, como os conceitos foram trabalhados em sala de aula e, por sua vez, como foi o desenvolvimento destes pelos alunos com DV.

No caso da Ana foi opção da professora não trabalhar diretamente com o conceito de “Clima”. Segundo a docente seria mais eficaz o uso de conceitos subjacentes que já haviam sido trabalhados em ano anterior – altitude, latitude, longitude, translação etc. Em respeito, elaborou-se concomitantemente a preferência da professora um plano que utilizasse desses conceitos menores e seus conteúdos, que já faziam parte dos conhecimentos prévios dos alunos, assim como o uso de outros novos conceitos – maritimidade, continentalidade, massas de ar etc –, que em seu conjunto deveriam se somar e completar uma “noção” de Clima.

O que se realizou foi que ainda que o conceito não fosse abordado diretamente, seus conteúdos deveriam fazer constante referências a ele.

Durante as observações da relação do aluno com deficiência visual e os conteúdos, observou-se que o conceito lhe motivava. Contudo muitos de seus exemplos estiveram ligados a sua percepção tátil momentânea e, conseqüentemente, mais ligadas a noção de tempo atmosférico que necessariamente ao Clima, a exemplo quando citava que fazia “frio”, “calor”, que “chovia” ou fazia “sol”.

Tais confusões conceituais passaram a ser abordadas pela professora a partir da primeira aula que tinha como tema “O clima no Brasil”. Nesta aula a professora levantava a discussão entre as diferenças entre tempo atmosférico e clima. Contudo, as observações mostraram que tais internalizações só transpareceram de fato quando o território goiano passou a ser *locus* de discussão. Ou seja, quando o lugar dos alunos passou a ser objeto de análise. Nesse caso, em específico, o aluno com Deficiência Visual pôde usar de sua memória tátil para dizer sobre as diferenças climáticas entre os meses das férias de “julho” em comparação daquelas férias de “dezembro”.

O professor Bruno iniciou sua unidade didática dando ênfase em seu conceito em questão, a saber: Globalização. Explorava com os alunos o que eles entendiam pelo conceito, se já tinham ouvido falar em tal processo e como o definiam. A partir das arguições dos alunos passou a estabelecer uma comparação entre o que é local (restrito) e o que é global (amplo) para que os discentes pudessem ir compreendendo o processo que é amplo e afeta a muitos.

Como o conceito envolvia conteúdos que eram bastante “abstratos”, notou-se no princípio uma dificuldade por parte do professor em contextualizar o assunto para o cotidiano das alunas com Deficiência Visual. Frequentemente ele recorria apenas aos elementos midiáticos que eram visuais: propagandas, rótulos, logo marcas etc. Esquecia-se, por exemplo, daqueles culturais que as próprias alunas faziam uso: jeans, cabelo escovado, tênis, música estrangeira etc.

Contudo, na continuidade da sequência didática, os alunos pareciam motivados com suas problematizações a respeito do estreitamento das relações comerciais, dos avanços tecnológicos, das redes de comunicação e transporte que foram se estabelecendo pelo mundo, sem que o professor necessitasse dizer os alunos já concluíam e apontavam o conteúdo seguinte: atividades de empresas em diferentes territórios.

A discussão sobre a mundialização capitalista, assim como seu estágio atual e conseqüências, gerou muito debate – inclusive com a participação das alunas com Deficiência Visual.

f) Método utilizado pelo professor:

Confronta-se, neste momento, o método utilizado pelos professores na intervenção didática daquele método utilizado em aulas anteriores. Como já dito, a intenção não era que os professores tivessem mudanças de hábitos ou práticas docentes que já haviam convencionado, mas sim que se conscientizassem do sentido e intencionalidade de cada ação didática exercitada.

Em relação a professora Ana se pode dizer que uma primeira mudança em sua metodologia foi o uso do quadro-negro. No local onde antes fazia anotações das definições dos conceitos trabalhados, agora apontava as palavras que eram lançadas pelos alunos no jogo de “tempestade cerebral”. No fim, não era mais ela que prescrevia a definição dos conceitos, mas eram os alunos que elaboravam suas próprias definições no caderno.

Por várias vezes a professora iniciava uma leitura de trechos do livro didático. Já dito aqui anteriormente, tal prática não evidenciava um “descaso” com o conteúdo ou com a construção do conhecimento, mas funcionava mais como mecanismo de disciplina e autocontrole da própria turma que tinha que seguir o texto de onde o colega parasse.

O uso dos mapas e gráficos também eram recorrentemente usados pela professora para as ações cognitivas de análise, localização e comparação. Contudo suas aulas eram muito mais dialogadas, de lançamento de problematizações e debates sobre temas e localidades próximas aos alunos.

Também houve mudanças significativas em relação ao aluno deficiente visual. Antes o aluno era apartado do grupo e recebia tratamento diferenciado e exclusivo da professora; agora a docente fomentava sua participação no grupo e tentava quebrar com a timidez do aluno em relação aos seus outros colegas.

Já o professor Bruno confessou apresentar facilidade com o início da metodologia de construção de conceitos. Nas observações já se identificava que o docente tinha familiaridade com a elaboração de objetivos e conteúdos programáticos baseados no cotidiano dos alunos. Em suas aulas, era comum o professor levantar “temas geradores” para discussões e debates – a própria organização dos alunos em círculo já era um indicativo dessa sua estratégia de ensino.

Contudo, ainda que as problematizações dos temas fossem corriqueiras em suas aulas, era comum ouvir do professor definições fechadas de conceitos. Outra atitude do professor que chamava a atenção era o quanto ele se fazia decisivo na solução dos problemas que ele e a própria turma levantavam. Ao apresentar um problema seus questionamentos não continuavam em busca de uma solução pelos alunos da classe, mas estas questões, muitas

vezes, eram respondidas pelo próprio docentes – indicando muito mais retórica em sua exposição do que uma estratégia de problematização para solução de problemas.

Ressalta-se que a metodologia de construção de conceitos não divergia da prática que o professor Bruno já exercia, mas desempenhou um papel importante para o docente em sua própria conscientização e controle do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, com tais experimentações o professor sabia dizer exatamente os encaminhamentos metodológicos que havia utilizado, conseguia justificar o uso dos materiais didáticos, dos processos de avaliação e, principalmente, da evolução conceitual de seus alunos.

Em relação a suas alunas com baixa visão o professor apresentava algumas dificuldades em atingir a atenção das discentes. Por várias vezes as alunas estavam conversando com os colegas e, em alguns casos, até ouvindo música. A sugestão foi que o professor passasse a despertar a curiosidade delas e de toda a com seu conteúdo – prática que seria relativamente tranquila com o uso da problematização que o docente já dominava. A intenção era que os objetos, fenômenos e ações que eram corriqueiras no dia a dia dos alunos passassem a também ser tema da aula. Nesse caso, o professor utilizou do conhecimento que possuía sobre o cotidiano de seus alunos: onde moravam, no que trabalhavam, que perfume usavam, que roupa sempre vestiam, músicas e programas de TV que gostavam etc.

Outra dificuldade expressa pelo professor no trabalho com as alunas com baixa visão era que as duas, todas as vezes que lhes foram ofertados, recusaram algum tratamento diferenciado – material tátil por exemplo. Segundo o professor as alunas alegavam que em momentos como Exame Nacional do Ensino Médio ou Vestibular não teriam a mesma “regalia”. O único material diferenciado que o professor utilizava era a ampliação das avaliações de aprendizagem.

g) Avaliação:

Com a professora Ana a avaliação era registrada por meio das atividades escritas no caderno e verificações de aprendizagem (provas). Com a intervenção se pediu que a professora experimentasse considerar também a participação dos discentes tanto em atividades orais, quanto nas escritas: atividades individuais, em grupo, para casa, além de discussões e debates em sala de aula.

Nesse caso, a avaliação também mudaria de sentido, deixaria de ser para aferir o quanto o aluno “assimilou” os conteúdos, para um diagnóstico da construção dos conceitos e raciocínio crítico a respeito do conceito de Clima, assim como da classificação climática do território brasileiro.

Assim, o erro não seria apenas uma falha da aprendizagem do aluno, mas seria encarado como uma dica de mudanças que deveriam ser feitas no processo de construção dos conceitos, ou seja, seria uma perspectiva didática positiva na relação de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, o erro não seria usado para punir e classificar; discriminar os que aprendem dos que não aprendem; diferenciar os que merecem boas notas daqueles que não deram conta de “aprender o conteúdo”. Por outro lado, apresentava-se a positividade do erro no processo de ensino, tendo em vista as reais possibilidades de o aluno construir seus próprios conceitos e, com isso, ser sujeito autônomo em sua aprendizagem. Assim, pesquisador e professora passaram a buscar no erro dos alunos uma possibilidade concreta de evoluir o pensamento.

Durante as observações das aulas do professor Bruno se verificou que sua avaliação era organizada a partir de três instrumentos: a participação dos alunos nos debates, atividades para casa e verificação de aprendizagem. Como considerava a avaliação um processo, pouca coisa foi alterada para a experimentação da metodologia de construção de conceitos com as alunas de baixa visão e os ditos “normais”. O pedido foi então que o docente usasse de seus instrumentos de avaliação para verificar a evolução conceitual dos alunos, ou seja, a forma como estes iam internalizando os conceitos e passavam a usá-los em situações práticas que eram problematizadas por ele mesmo.

Contudo adianta-se aqui a dificuldade para tal atividade que demanda ainda mais tempo e trabalho dos professores. Para sua realização, foi necessário que se utilizasse, para cada professor, um diário de aula, onde se apontava alguns avanços e outros entraves dos alunos na construção do conhecimento. Posteriormente, esse diário era utilizado para modificar metodologias, evocar a necessidade de instrumentos e/ou materiais didáticos, ou mesmo reforçar conteúdos e conceitos de aulas anteriores que eram necessários para essa etapa de construção do conhecimento.

h) Interação Aluno com DV-Professor:

A interação entre a professora Ana e o aluno com deficiência visual se dava, principalmente, por meio de um atendimento especializado: a professora reservava alguns instantes de sua aula para conversar com o aluno individualmente ou ainda copiar conceitos em seu caderno. Sua mediação se dava principalmente por meio de um assistencialismo, um apego emocional de “pena” e/ou “dó” expresso pela deficiência do aluno.

Ainda que em entrevista a professora professasse uma confiança no potencial cognitivo do aluno com DV, inclusive frente aos seus demais colegas de classe, em sua prática sua posição

demonstrava outra coisa: de isolamento do sujeito, de tratamento diferenciado, de superproteção.

No diálogo de intervenção a professora confessou ter medo que o aluno com DV, já tímido, se retraísse ainda mais caso ocorresse algum incidente com seus colegas. Questionada porque evitava dirigir algumas questões que costumeiramente fazia sobre os conteúdos ao aluno ela respondeu: *“Eu não tenho medo, até as faço! Só não o exponho a situações que possa ficar ainda mais envergonhado”* (Professora Ana, em entrevista concedida). Compreendeu-se então que suas atitudes anteriores de questionamento, na maioria das vezes, não eram intencionalizadas para ações cognitivas, mas eram “punições” a “maus alunos” ou resposta a indisciplina.

Assim, a intervenção didática para a construção de conceitos deveria influenciar nessa relação aluno com DV e Professor, isso porque a interação social é fundamental para potencializar a interiorização do conhecimento no aluno, e nesse processo o professor é o grande mediador. Assim, durante as aulas seguindo a metodologia de construção de conceitos, a professora privilegiou o trabalho em grupo, deixou que colegas do aluno com DV o ajudassem em atividades corriqueiras. Passou também a inserir o aluno com DV nos questionamentos que fazia no momento de problematização, passou a usar seus exemplos e a discuti-los com os colegas.

O resultado de tal atividade pode ser identificado de várias maneiras: (a) na maior participação do aluno em sala de aula; (b) no desenvolvimento da comunicação e expressão do aluno com DV; (c) na solidariedade dos companheiros de classe do aluno com DV e dos demais alunos com deficiência; (d) na percepção da professora de estar contribuindo para além de seus conteúdos; etc.

Destaca-se que a relação entre aluno com DV e professora Ana não se tornou menos afetuosa, mas ela foi capaz de acrescentar uma finalidade didática a sua relação pessoal com o aluno: passou a lançá-lo desafios e problematizações sobre o conteúdo de forma que discente, em nenhum momento, pareceu reagir como algo “intimidador”. A relação aluno com DV e professora sempre fora amigável e respeitosa.

O professor Bruno tinha grande empatia por seus alunos, contudo sua afetividade não dizia respeito a permissividade e intimidade pessoal. A exemplo sempre que havia uma “piada” ou alguém fazia uma brincadeira o professor não entrea na questão ou simplesmente ignorava. Tal atitude levava o professor, inclusive, a ter alguns problemas com uma das alunas com DV. Essa discente tinha o costume de distorcer algumas palavras do professor fazendo com que tivessem duplo sentido frente a turma, essa atitude fazia com que houvesse

um constrangimento do docente que, em resposta, ignorava o comentário da aula e seguia sua exposição.

Tais atitudes não interferiam no cumprimento ético do professor que, em nenhum momento, apresentou ao pesquisador que interpretasse esses fatos como uma agressão da discente, mas o contrário, em uma conversa chegou a explicar que questões como estas eram normais em jovens adolescentes – que tinham sua sexualidade em alta.

Em várias conversas o professor também revelava uma preocupação quanto ao futuro das alunas com DV. Ele percebia que as duas também eram formadoras de opiniões e tinham, em alguma medida, influência sobre as colegas da turma. Contudo, entre os alunos, as duas eram as que apresentavam menos expectativas quanto a seguir um curso universitário ou carreira.

Destaca-se também que o tratamento do professor em relação as alunas não diferenciavam muito daqueles que os outros discentes ditos “normais” recebiam. Pensando que esse relacionamento entre professor-aluno envolve interesses e intenções, passou-se a avaliar se a interação entre ambos, professor e alunas com DV, tratava-se de uma visão de igualdade frente a todos ou ainda de exclusão. Contudo, verificou-se que o professor tentava dialogar com todos os alunos, arriscava-se a buscar posicionamento de ambos e, ainda, o despertar da curiosidade pelo conteúdo.

Diante de suas atividades e práticas, pode-se verificar uma busca por ações cognitivas que desenvolvessem a leitura, escrita, reflexão e pesquisa autônoma de todos os alunos. Processos e práticas de interação social que facilitaram, inclusive, a experiência com a metodologia de construção de conceitos.

i) Interação aluno com DV-aluno dito “normal”:

No início das observações das aulas da professora Ana a interação entre o aluno com DV e os alunos ditos “normais” era quase nula. Eram raras as vezes que se notava uma troca de palavras entre o sujeito com deficiência e os colegas de turma. A docente Ana já havia dito em entrevista que a timidez excessiva do aluno era o grande complicador no processo de mediação didática. Nesse ponto se instaurava um desafio ao pesquisador e a professora: vencer a timidez do discente e socializa-lo ao grupo de colegas de classe. Das 12 aulas observadas, em 8 não houve nenhum contato entre os dois grupos.

Sendo assim foi traçado uma estratégia de ação traduzida em atividades didáticas: trabalhos em grupo, participação de toda a turma no jogo de tempestade mental, debates, problematização da professora a alunos individualmente (citando nomes) etc. A intenção era uma: que todos os alunos, inclusive o aluno com DV fossem fomentados a participarem.

Destaca-se que tais encaminhamentos metodológicos já eram utilizados pela professora Ana, mas agora estavam carregados de uma intencionalidade: contribuir para a construção do conceito de Clima a partir do confronto dos conhecimentos prévios e do conhecimento sistematizado que era introduzido pela professora, em um processo de assimilação, generalização e abstração que era fomentado na participação de cada um dos discentes.

Diferente do caso da professora Ana, as alunas com DV do professor Bruno não demonstravam timidez frente aos seus colegas de classe. As discentes demonstravam facilidade de interação e, inclusive, apresentam alguns problemas de indisciplina quanto a demasiada conversa durante as exposições dos colegas e professor.

Contudo, ocorreu um caso interessante, durante duas aulas as alunas com DV não haviam se expressado com narrativas como em aulas anteriores. Indagado sobre a participação das alunas o professor Bruno mostrou segurança e consciência no processo de aprendizagem das alunas. Segundo o professor: “Muitas das vezes as alunas não participam, isso acontece o tempo todo com qualquer aluno. Mas elas estavam em silêncio e atentas ao debate dos colegas, isso é o que importa.” (Professor Bruno, em entrevista concedida). Tal afirmação é interessante e revelou ao pesquisador o quanto este ainda deve (re)pensar seu modelo expositivo do processo de ensino-aprendizagem. Compreendeu-se que ainda que o aluno esteja interagindo silenciosamente com a discussão de outros, ele organiza suas concepções e opiniões sobre o assunto em questão, e estas serão utilizadas mais à frente em outras situações que tais conhecimentos forem necessários.

j) Recursos didáticos, materiais de apoio e atividades.

Sabe-se que os recursos didáticos são facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, são, inclusive, formas de se atingir de maneira mais eficaz os motivos dos alunos. Nas observações se notou a utilização dos mais tradicionais e comuns recursos didáticos presentes nas escolas: quadro-negro, livro didático e o projetor. Além da pouca variedade dos recursos oferecidos pelas escolas, menor ainda é sua utilização em sala de aula. Em nenhuma das aulas observadas se fez uso das salas de informática, televisão, materiais táteis, biblioteca etc.

Os recursos eram utilizados de maneira generalizada, e nenhum instrumento era utilizado na adaptação dos alunos com baixa visão – a exceção de alguns textos e avaliações de aprendizagem que tinham letras ampliadas – tanto em relação a professora Ana, quanto em relação ao professor Bruno.

No caso do professor Bruno as alunas recusavam-se a receber qualquer tratamento diferenciado – os instrumentos táteis eram vistos assim pelas discentes. Em conjunto a

professora Ana foram elaborados dois mapas táteis com a técnica de colagem (FIGURA X e XX). Tais mapas auxiliaram o aluno com DV a trabalhar com a classificação Climática do Brasil e ainda, correlaciona-lo com um conceito que havia sido trabalhado anteriormente, a saber: recursos hídricos no Brasil.

Figura 09 – Mapa tátil zonal confeccionado por técnica de colagem



Fonte: Organizado pelo autor.

Figura 10 – Mapa tátil linear confeccionado por técnica de colagem



Fonte: Organizado pelo autor.

O interessante dos mapas táteis na aula da professora Ana e que os instrumentos chamaram a atenção de toda a turma. Ainda que os alunos tivessem um mapa da classificação climática no livro didático, o material despertou a curiosidade de toda a turma – confirmando que poderia ser utilizado tanto com o aluno com DV, quanto com os alunos ditos “normais”.

3.2 Potencialidades e Limites na metodologia de construção de conceitos a partir da experimentação didática de professores regulares de alunos com deficiência visual.

Falta discorrer sobre as potencialidade e limites na metodologia de construção de conceitos.

LIMITES:

I – A respeito dos professores;

- Questões pessoais que influenciam sua atividade docente: doença, problemas emocionais etc.

- Falta de interesse – tanto em relação a prática de ensino quanto no processo de ensino-aprendizagem em sí.
- Desatualização do docente: professor “velho de casa” que acostumou-se com sua prática e conteúdo. Não experimenta nem utiliza de diferentes estratégias de ensino-aprendizagem.
- Apatia frente ao comportamento e individualidade da turma: não se preocupa com os problemas comportamentais e cognitivos dos educandos.

II – A respeito dos Alunos;

- Indisciplina;
- Déficit de Atenção;
- Falta de interesse;
- Dificuldade de aprendizagem (seja por questões congênicas e/ou por carência de conteúdos para reflexões mais complexas)

III – A respeito de outros fatores/Campos;

- Falta de materiais;

POTENCIALIDADES:

Quadro 04 – Síntese da experimentação da metodologia de construção de conceitos pelos professores sujeitos da pesquisa em comparação a suas práticas anteriores.

INFORMAÇÕES	PROFESSORA ANA		PROFESSOR BRUNO	
Eixo estruturador do plano de aula	O conteúdo	O conceito	As habilidades e competências	O conceito
Conceito Central	Relevo	Clima	Espaço Urbano	Globalização
Metodologia	Tradicional	Construção de Conceitos	Problematização	Construção de Conceitos
Relação Aluno com DV - Professor	Intensidade Média	Intensidade Média	Intensidade Alta	Intensidade Média
Relação Aluno com DV – Alunos ditos “normais”	Intensidade Baixa	Intensidade Alta	Intensidade Média	Intensidade Alta
Relação Aluno com DV – construção do conhecimento	Intensidade Baixa	Intensidade Alta	Intensidade Média	Intensidade Alta
Recursos didáticos	Quadro negro e livro didático	Quadro negro, livro didático, material textual de apoio e mapas táteis.	Quadro negro, livro didático, recortes de jornais e textos avulsos.	Quadro negro, livro didático, globo tátil, material textual de apoio.
Avaliação	Atividades no caderno e duas provas finais.	????	Atividades de pesquisa, no caderno e prova final.	????
Expectativa de aprendizagem	Na média	Acima da média	Acima da média	Acima da média

Fonte: avaliação realizada pelos próprios docentes. Quadro organizado pelo autor.

CONCLUSÃO

Na carência de um acabamento definitivo, apresenta-se aqui algumas *hipóteses* que podem surgir como conclusões deste trabalho a partir dos dados coletados:

Este trabalho se faz útil, além de abordar um tema necessário – o de diagnóstico e análise das práticas utilizadas por professores de Geografia na construção de conceitos por alunos com deficiência visual –, para que se possa contribuir acrescentando propostas e perspectivas para processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos. Desta forma, acredita-se que não só as metodologias pedagógicas mudam na construção de conceitos por alunos com deficiência visual, mas também a forma como esse conceito será construído e percebido por esse aluno.

Apesar das dificuldades na sistematização e análise das práticas docentes em uma ação de construção de conceitos geográficos por alunos com deficiência visual, imagina-se que esta é uma atividade útil e importante para a compreensão do desenvolvimento cognitivo, pessoal e social desses indivíduos. Seria algo que estaria presente nas aulas de Geografia de escolas inclusivas, consciente ou não.

Na conclusão, a síntese do trabalho deverá ser feita destacando:

- Os dados e as informações sobre como a mediação e o ensino por conceitos podem contribuir para um salto qualitativo na relação de ensino-aprendizagem de Geografia por Alunos com deficiência visual;
- Delinear a proposta da metodologia de construção de conceitos geográficos por alunos com deficiência visual (a partir da experimentação, avaliação e validação realizada).
- A importância do professor de Geografia, a partir de ambientes inclusivos, na formação de alunos com deficiência visual.
- Uma reflexão crítica sobre as práticas docentes e o andamento de inovações mediante a análises da realidade;
- A criação de uma cultura de ação em que cada “problema pedagógico” possa ser abordado como algo que tem uma solução que depende, em boa parte, dos professores que levam a cabo seu trabalho na instituição de ensino. Ou seja, superar posturas profissionais de indefesa ou de queixa que se instaura em alguns professores.
- A contribuição dessa pesquisa para a construção das identidades profissionais (do pesquisador e dos professores sujeitos de investigação).

Por fim, expressamos aqui no texto um desafio para o desenvolvimento do ensino de Geografia fundamentado na construção de conceito: considerar que para essa abordagem o professor deve possuir uma boa formação teórica, tanto em relação aos conteúdos específicos quanto aos conteúdos pedagógicos no seu desenvolvimento profissional. É necessário também o desenvolvimento de planos de ensino em torno das dimensões apresentadas nesse texto.

Percebemos, no entanto, algumas dificuldades de fundo nas experiências com os docentes da disciplina de Geografia, que coadunam com diversas pesquisas sobre as práticas de ensino da Geografia: a dificuldade de superar o ensino baseado na transmissão de conteúdos, persistindo a força do modelo tradicional (GARCÍA PÉREZ, 2000) nas propostas e práticas de ensino de Geografia na atualidade. As evidências são perceptíveis nas dificuldades dos professores elaborarem uma proposta de ensino baseado na construção de conceitos, conforme apresentado anteriormente.

Mesmo diante de algumas dificuldades expressas durante as experiências com os docentes foi possível o desenvolvimento de algumas propostas e práticas bem próximas a uma metodologia de ensino pela construção de conceitos. Algumas SD dos professores estavam bem articuladas e coerentes com os conceitos geográficos eleitos nos planos de ensino. Vale destacar ainda nessas propostas, o empenho dos docentes em preparar as suas aulas tendo a problematização, a sistematização e a síntese como abordagem estruturante da SD desenvolvida.

Isso posto nos leva a inferir que é possível ensinar por construção de conceitos mesmo que o professor não seja detentor dos fundamentos da teoria histórico-cultural. A metodologia fundada na construção de conceitos que aqui apresentamos pode ser desenvolvida por aqueles que comungam com uma abordagem crítica no ensino da Geografia; por aqueles que se preocupam com o sentido dos conteúdos geográficos para com a vida cotidiana; por aqueles que veem os alunos como sujeitos sociais, culturais e políticos no processo de aprendizagem; e por aqueles que tenham a clareza de que as ações cognitivas dos alunos são decorrentes da mediação efetivada pelo professor na relação que se estabelece entre a Geografia e esse aluno.

Assim, podemos afirmar que apenas a relação entre a ciência crua, no caso a geografia, e métodos pedagógicos eficientes podem fazer a geografia escolar torna-se produtiva na formação de um estudante, fazendo com que este possa melhor pensar seu espaço e as relações deste com outros espaços. Fazendo uma analogia um pouco generalizada e simplória, podemos dizer que a compreensão e análise do espaço é o objetivo final do educando; a geografia é um dos caminhos que o levará a esse destino; os conceitos geográficos os automóveis que vão proporcioná-lo alcançar com mais velocidade esse objetivo; o professor o

instrutor que ensinará esse aluno a dirigir por si só; e as práticas docentes as ferramentas que esse instrutor utilizará para que esse aluno entenda melhor e mais rápido possível, como utilizar os automóveis, os caminhos e sinalizações para que possa chegar ao seu destino final com eficiência e segurança.

REFERENCIAS

- AIRES SILVA, T. **A construção do conceito de paisagem por alunos com deficiência visual: uma análise das percepções**. 2013. Monografia (Licenciatura em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- BATESON, G. *Una unidad sagrada: pasos ulteriores hacia una ecologia de la mente*. Barcelona: Gedisa Editorial, 1999.
- BIANCHETTI, L. **Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes**. In: BIANCHETTI, L; FREIRE, I. M (orgs.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- BOURDIEU, P. *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In: NOGUEIRA, M. A.; CATTANI, A. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1998c.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- BOURDIEU, P. **O capital social: notas provisórias**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATTANI, A. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998a.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.
- BOURDIEU, P. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, M. A.; CATTANI, A. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998b.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse da Educação Básica**. Brasília, 1994-2011. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 6 maio 2011b.
- BRASLAVIKY, Berta. **El ciego em la teoria de Vigotski. Discapacidad Visual Hoy: Aportes sobre la visión diferenciada**. Disponível em: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/caidv/interedvisual/dvh_07/dvh_07_17.pdf
- BRASLAVSKY, Berta P. de. *Problemas e métodos no ensino da leitura*. São Paulo: Melhoramentos/Edusp, 1971.
- CALLAI, Helena Copetti. *O Emílio, de Rousseau: Contribuições para o estudo do espaço e da Geografia*. In: CASTELLAR, Sonia. *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. 2.ed. – São Paulo: Contexto, 2007.
- Campinas, SP: Autores Associados, 2002
- CARMO, W. R. do. *Formação de Professores em Cartografia Tátil - questões teóricas e experiências práticas*. In: Maria Isabel Castreghini de Freitas; Sílvia Elena Ventrini. (Org.).

Cartografia Tátil: Orientação e Mobilidade às Pessoas com Deficiência Visual. 1 ed. Jundiá: Paco Editorial, 2011, v. 1, p. 251-277.

CASTELLAR, Sônia. Educação geográfica: formação e cidadania. In: MORAIS, E. M. B. de; MORAES, L. B. de. **Formação de professores: conteúdos e metodologias no processo de ensino e aprendizagem de Geografia.** Goiânia: NEPEG, VIEIRA, 2010. p. 39-57.

CAVALCANTI, L. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: _____. **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia.** Goiânia: editora Vieira, 2006. p. 27-49.

CAVALCANTI, L. de S. **Cotidiano, Mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição para o ensino de Geografia.** Cad. Capes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

CAVALCANTI, L. de S. **Cotidiano, Mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição para o ensino de Geografia.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.

CAVALCANTI, L. de S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Campinas, SP: Papyrus, 1998. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

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

CAVALCANTI, L. **O ensino de geografia na escola.** Campinas, SP: Papyrus, 2012.

CHANTAL, Blanc-Pamard & RAISON, Jean-Pierre. **Paisagem.** In: Enciclopédia Einaudi. v.8. Lisboa, Imprensa Nacional, 1986.

CHAVES, Ana Paula N. **Ensino de Geografia e a cegueira: diagnóstico da inclusão escolar na Grande Florianópolis.** 30/03/2010. 158 p. Dissertação – UFSC / Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em Geografia. Disponível em <http://labtate.ufsc.br/images/ana_paula_nunes.pdf>. Acesso em: 13/01/2013.

CHAVES, Ana Paula N. **Ensino de Geografia e a cegueira: diagnóstico da inclusão escolar na Grande Florianópolis.** 30/03/2010. 158 p. Dissertação – UFSC / Centro de Filosofia e Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em Geografia. Disponível em <http://labtate.ufsc.br/images/ana_paula_nunes.pdf>. Acesso em: 01/03/2012.

COLL, César. **Psicologia e Currículo: uma aproximação psicopedagógica á elaboração do currículo escolar.** São Paulo: Ed. Ática, 1987.

CULLEN, Gordon. **El Paisaje Urbano.** Editorial Blume, Barcelona, 1974.

DE LUQUE, A.; ONTORIA, A. **Personalismo Social.** Hacia un cambio en la metodología docente. Córdoba. S.P. UCO, 2000.

- DEMO, Pedro. **Pesquisa Participante**: saber pensar e intervir juntos. Série pesquisas, 8. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. A pesquisa dos educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (orgs). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Coleção trajetória, 9. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- FÁVERO, Eugênia A. G. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial?. In: MANTOAN, M. T. E (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. pp.17-27.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997
- FREIRE, Paulo. Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, v.09, 123-132.
- FREITAS, Inês Aguiar de. Para pensar um novo mundo: a Geografia dos jesuítas no Brasil. **Mercator**, Revista de Geografia da UFC, ano 02, número 03, 2003.
- GARCIA, R. M. C. Políticas inclusivas na educação do global ao local. In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. pp. 11 – 24.
- GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Gardner, Howard. Inteligência: um conceito reformulado. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- GARDNER, Howard. Inteligências Múltiplas – A Teoria na Prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. Alegre: Artes Médicas, 1994. Publicado originalmente em inglês com o título: *The frames of the mind: the Theory of Multiple Intelligences*, em 1983.
- GARDNER, Howard. *The Unschooled Mind*. New York: Basic Books, 1991.
- GARDNER, Howard. Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. Publicado originalmente em inglês com o título: *The frames of the mind: the Theory of Multiple Intelligences*, em 1983.
- GASPARIN, João Luiz. Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 3. ed.
- GÓES, M. C. R. As contribuições da abordagem histórico-cultural para a pesquisa em educação especial. In: BAPTISTA, C. R. et al (org). **Educação Especial: diálogo e pluralidade**. 2.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.
- GOODSON, Ivor. Tornando-se uma Matéria Acadêmica: Padrões de Explicação e Evolução. Teoria e Educação, Porto Alegre: **Pannônica**, n. 2, p. 230-254, 1990.
- GRIMAL, Pierre. **Dicionário da mitologia grega e romana**; tradução de Victor Jabouille – 5ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

- GUIMARÃES, Áurea M. **Vigilância, punição e depredação escolar**. Campinas: Papirus, 1985.
- HAESBAERT, R. Espaço como Categoria e sua Constelação de Conceitos: uma abordagem didática. In: TONINI, I. M. [et al] (orgs.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: UFRSG, 2011.
- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Etnografia: métodos de investigación**. Barcelona: Paidós, 1994.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva; 2001.
- JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. Dicionário Básico de Filosofia. 3.ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala?** In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizzman. Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 49-68.
- LACOSTE, Yves. **A Geografia, isto serve, antes de mais nada, para fazer a guerra**. São Paulo: Editora Papirus, (1988).
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. – São Paulo: EPU, 1986.
- MANTOAN, M. T. E. . **Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva**. In: Roberta Gaio; Rosa G. Krob Meneghetti. (Org.). **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**. 1ed. Petrópolis: Vozes, 2004, v. 1, p. 79-94
- MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. São Paulo – SP: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).
- MARX, Karl. **Crítica ao programa de Gotha**. E-book, digitalização de Juan Rafael Fajardo, 2000. Disponível em <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/gotha.pdf>>, acesso em 06/ago./2014.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Nova Cultural, 1985, v. I, t. 1.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: Histórias e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- MAZZOTTA, Marcos J. S. **Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no estado de São Paulo**. Tese (Dourado): FEUSP, 1989.
- MECACCI, L. **Conhecendo o Cérebro**. São Paulo: Ed. Nobel/Instituto Italiano di Cultura di São Paulo/Instituto Cultural Ítalo-Brasileiro, 1987.
- MELLO, L. I. A.; COSTA, L. C. A. **História antiga e medieval**. São Paulo: Scipione, 1995.
- MORAIS, E. M. B. de. **O ensino das temáticas físico-naturais na Geografia escolar**. 2011. Tese de Doutorado (Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas).
- MORIN, Edgar. Elogio de la metamorfosis. In: **El País**, Madrid, 17 jan. 2010. Tribuna, p. 4.
- NOGUEIRA, R. E. Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), inclusão e cartografia escolar. Geografares: **Revista do Mestrado e do Departamento de Geografia**, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, v. 12, p. 228-257, 2012.
- OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de Metodologia Científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, Monografias, dissertações e testes**. São Paulo : Pioneira, 1997.
- ONCE. **Los colores de las flores (original)**. Produzida pela agencia JWT Delvico, 2011. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=BhheUpOB640>>. Acesso em: 9 feb. 2013.
- ORMELEZI, Eliana Maria. **Os caminhos da Aquisição do Conhecimento e a Cegueira: do universo do corpo ao universo simbólico**. 273 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia e Educação). São Paulo: Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, 2000.
- PAGANELLI, Tomoko Iyda; ANTUNES, Aracy do Rego; SOIHET, Rachel. A noção de espaço e de tempo: o mapa e o gráfico. Texto escrito para professores de 1ª a 4ª séries. Rio de Janeiro, 1981.
- PEDRA, José Alberto. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
- PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.
- RICHTER, Denis. O mapa mental no ensino de Geografia: concepções e propostas para o trabalho docente. – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- ROGERS, Carl. Tornar-se pessoa. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- ROGERS, Carl. Sobre o poder pessoal. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- ROGERS, Carl. Liberdade de aprender em nossa década. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- ROGERS, Carl. Liberdade para aprender. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

- ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de O. **Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do ensino fundamental**. 2009. Tese de Doutorado (Instituto de Geociências).
- ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou Da Educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SÁ, E. D. de; CAMPOS, I. M. de; SILVA, M. B. C. **Atendimento educacional especializado: deficiência visual**. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.
- SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual [Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado]**. Curitiba: Cromos; Brasília: SEESP / SEED / MEC, 2007
- SAMPAIO, A. Á. M. (Org.); SAMPAIO, A. C. F. (Org.). **Ler o mundo com as mãos e ouvir com os olhos: reflexões sobre o Ensino de Geografia em tempos de inclusão**. 1. ed. Uberaba: Vitoria, 2011.
- SÁNCHEZ FERNANDES, S; TUVILLA RAYO, J. La educación, un espacio complejo y conflictivo de investigación para la paz y los derechos humanos. In: Muñoz, F. A.; RUEDA, B. Molina (Org.). Pax orbis. **Complejidad y conflictividad de la paz**. Granada: Editorial Universidad de Granada, colección Eirene. pp. 215-259.
- SANTOS, Milton. **Metamorfose do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- SCHÄFFER, N. O. **Ler a paisagem, o mapa, o livro... Escrever nas linguagens da geografia**. In GUEDES, KLÜSENER, NEVES, SCHÄFFER e SOUZA (org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 7ª. Ed. Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- SCHÄFFER, N. O. **Ler a paisagem, o mapa, o livro... Escrever nas linguagens da geografia**. In GUEDES, KLÜSENER, NEVES, SCHÄFFER e SOUZA (org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 7ª. Ed. Porto Alegre: UFRGS, 2006.
- SENA, C. C. R. G. O estudo do meio e o ensino de Geografia para pessoas com deficiência visual: revisitando o Parque Estadual do Jaraguá. In: Luciene Cristina Risso. (Org.). **Ensino de Geografia e Educação Ambiental: relatos de experiências**. 1ed. Ourinhos: Unesp/Ourinhos, 2013, v. 1, p. 45-58.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Flávia Gabriela Domingos. **As formas invisíveis do espaço vivido: compreendendo o corredor do Cebrav através de maquete e planta baixa tátil**. 2013. Monografia

(Licenciatura em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

SIMIELLI, M. E. R. **Cartografia e ensino**: proposta e contraponto de uma obra didática. São Paulo, 1996. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo: Difel, 1980.

VASCONCELLOS, Regina. “A cartografia tátil e o deficiente visual: Uma avaliação das etapas de produção e uso do mapa.” São Paulo: Universidade de São Paulo, 1993. (Tese de Doutorado).

VIGOTSKI, Lev. Smenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev. Smenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Org(s). Michael Cole [et al]. 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev. Smenovich. **Fundamentos de defectología. Obras Escogidas, Tomo V**. Visor: 1997.

VIGOTSKI, Lev. Smenovich. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Cláudia Schilling – Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Coleção Psicologia e Pedagogia)

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas. Tomo II – Pensamiento y Lenguaje Conferencias sobre Psicología**. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2014b.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas. Tomo V – Fundamentos de defectología**. Madrid: Machado Grupo de Distribución, 2014a.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre : Artmed, 2003.

LEIS E DECRETOS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1946.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 1.320 – de 24 de janeiro de 1891**. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=50035&norma=65822>>

BRASIL. **Decreto nº 1.428 - de 12 de Setembro de 1854**. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=65803&norma=81714>>

BRASIL. **Decreto nº 5.296 - de 2 de dezembro de 2004**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm

BRASIL. **Decreto nº 63.223 - de 6 de setembro de 1968**. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132598por.pdf>

BRASIL. **Lei nº 3.198 - de 6 de julho de 1957**. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=85266&norma=111681>>

BRASIL. **Lei nº 8.069 - de 13 de julho de 1990**. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/33/1990/8069.htm>>

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 156 p.

BRASIL. **Decreto nº 3.956 – de 8 de outubro de 2001**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Declaração de Salamanca**. 1994 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>

HOMEPAGES

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=815> Acesso em: 10 fev. 2014.

GOIÁS. Secretaria Estadual de Educação (SEE). Disponível em:

<<http://www.seduc.go.gov.br>> Acesso em: 10 fev. 2014.

GOIÁS. Centro Brasileiro de Reabilitação e Apoio ao Deficiente Visual (CEBRAV).

Disponível em: <<http://www.cebravcap.go.gov.br/>> Acesso em: 10 fev. 2014.

APÊNDICE

**APÊNDICE 01 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ASSINADO PELOS PROESSORES SUJEITOS DA PESQUISA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Pesquisa: Mediações do professor na construção de conceitos geográficos por Alunos com deficiência visual.

Pesquisador: Thiago Aires Silva

Orientador: Vanilton Camilo de Souza

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título da Pesquisa: Mediações do professor na construção de conceitos geográficos por alunos com deficiência visual.

Pesquisador Responsável: Prof. Thiago Aires Silva

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar): (62) 8112-8368 ou (62) 3924-8368

Correio eletrônico: thiagosilva.geografia@gmail.com

Sobre a Pesquisa:

O objetivo desse estudo é analisar o modo como professores do ensino fundamental da rede básica de ensino Goiânia ensinam os conteúdos de Geografia e como os alunos com deficiência visual aprendem. A pesquisa será realizada com a participação de dois professores de Geografia de distintas escolas municipais de Goiânia, desde que estes tenham alunos com deficiência visual (cegos e/ou baixa visão) em classes comuns no ensino fundamental.

Sua participação nessa pesquisa ocorrerá a partir da realização das seguintes atividades:

- responder dois questionários: um relativo a sua caracterização como docente e outro semiestruturado sobre suas práticas cotidianas em sala de aula (que levará em torno de 25 a 30 min);
- receber o pesquisador responsável na sala de aula onde se encontra o(s) aluno(s) deficiente visual para observação e identificação de suas estratégias de ensino;
- participar de um planejamento com o pesquisador responsável e execução de uma unidade ou módulo, de um determinado conteúdo escolar, seguindo o método de construção de conceitos (problematização/sistematização e síntese).

Ao fazer parte desta pesquisa, você poderá ser beneficiado na contribuição do ensino de Geografia para alunos com deficiência visual, na construção de estratégias de ensino que potencializem a aprendizagem significativa de competências, habilidades e conceitos. Além disso, esse estudo busca aproximar os conhecimentos geográficos aprendidos na escola com sua prática cotidiana. Ao final desse estudo, apresentaremos os resultados aos órgãos competentes com o objetivo de contribuir no planejamento escolar, do currículo de sua rede de ensino.

Em relação aos possíveis riscos ao fazer parte desta pesquisa, reconhecemos que você poderá se sentir desconfortável ao receber o pesquisador responsável em sua sala de aula. Contudo, solicitaremos o apoio da escola para o desenvolvimento desta proposta e nos comprometemos durante a atividade a não atrapalhar ou interferir nenhuma de suas ações.

APÊNDICE 01 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ASSINADO PELOS PROESSORES SUJEITOS DA PESQUISA

Os dados desse estudo (entrevista, observação, atividade de planejamento) serão coletados de agosto a novembro de 2014. Garantimos o sigilo dos dados informados pelos participantes da pesquisa e estamos à disposição para prestar qualquer esclarecimento antes, durante e depois do curso da pesquisa, sobre a metodologia utilizada, sobre a análise dos dados ou quaisquer outras informações referentes ao estudo. Depois de cinco anos após o término da pesquisa todos os dados coletados serão incinerados, garantindo a confidencialidade dos sujeitos participantes desse estudo.

A divulgação dos resultados acontecerá por meio do relatório final da pesquisa (previsto para abril de 2015), em eventos científicos da área, publicação de artigos científicos e apresentação dos resultados aos órgãos competentes - sempre garantindo o sigilo dos participantes. Não haverá despesas pessoais para o voluntário ou o pagamento pela sua participação, qualquer custo adicional será ressarcido pelo pesquisador por meio do orçamento da pesquisa.

Você tem a total liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalidade alguma.

Thiago Aires Silva
Pesquisador Responsável
Mestrando da Universidade Federal de Goiás

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,
RG _____ CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Mediações do professor na construção de conceitos geográficos para alunos com deficiência visual”, como sujeito. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador responsável, Thiago Aires Silva, sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos, desconfortos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

_____/_____/_____
Local e data

Nome e Assinatura do participante

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar:

Testemunhas (não ligadas ao pesquisador responsável):

Nome: _____

Assinatura: _____

Nome: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE 02 – QUESTIONÁRIO APLICADO PARA CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES SUJEITOS DA PESQUISA.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Pesquisa: Mediações do professor na construção de conceitos geográficos por Alunos com deficiência visual.

Pesquisador: Thiago Aires Silva
Orientador: Vanilton Camilo de Souza

1. Nome: _____
2. Sexo: () Masculino () Feminino 3. Idade: _____
4. Endereço completo:

5. Contato:
Telefone: () _____ - _____
E-mail: _____
6. Há quanto anos trabalha com docência? _____
7. Há quanto tempo ministra aulas de Geografia: _____
8. Dados sobre a Graduação:

() Bacharelado () Licenciatura
Ano de conclusão: _____ Instituição: _____
Possui mais de uma graduação? () Sim () Não. Qual? _____
9. Dados sobre pós-graduação:
Possui: () Sim () Não.
Especialização (1): _____
Local: _____ Ano de Conclusão: _____
Especialização (2): _____
Local: _____ Ano de Conclusão: _____
Mestrado: _____
Local: _____ Ano de Conclusão: _____
Doutorado: _____
Local: _____ Ano de Conclusão: _____
10. Tem participado nos últimos três anos de alguma atividade ligada a Geografia ou ao ensino de Geografia?
() Não () Sim. Quais?

11. Tem participado nos últimos três anos de atividades ligadas a educação inclusiva?
() Não () Sim. Quais?

APÊNDICE 03 – ROTEIRO DE ORIENTAÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA REALIZADA COM OS PROFESSORES SUJEITOS DA PESQUISA.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Pesquisa: Mediações do professor na construção de conceitos geográficos por Alunos com deficiência visual.

Pesquisador: Thiago Aires Silva
Orientador: Vanilton Camilo de Souza

1. A RESPEITO DA PRÁTICA DOCENTE EM GERAL.

- a) Professor(a), como é realizado o encaminhamento de suas aulas, dos conteúdos de Geografia?
- b) O que o senhor(a) poderia dizer sobre os conteúdos de Geografia do 7º ano?
- c) Que conteúdos seriam mais importantes para este ano? Destes, quais o senhor(a) mais gosta de trabalhar? E quais são mais difíceis de trabalhar?

2. A REPSEITO DA PRÁTICA INCLUSIVA.

- a) Para o senhor(a), qual a diferença de trabalhar com uma sala de aula com alunos com deficiência visual e uma sem?
- b) Em sua opinião há alguma dificuldade em se ensinar para alunos com deficiência visual? Se sim, quais seriam?
- c) Que conteúdos de Geografia, para o senhor(a), os alunos cegos demonstram mais interesse? Do que não gostam?
- d) Sobre os recursos didáticos, que instrumentos o senhor(a) utiliza no trabalho com o deficiente visual?

3. A RESPEITO DA ESCOLA E A INCLUSÃO.

- a) Que tipo de apoio lhe é oferecido pela escola para trabalhar com alunos com deficiência visual?
- b) Quais problemas a escola, em sua opinião, enfrenta ao lidar com alunos com deficiência visual?
- c) Como é a interação entre o aluno deficiente visual e os demais colegas de turma? Para o senhor(a) essa interação é construtiva para a aprendizagem de ambos?

4. ABERTURA PARA QUALQUER OUTRO COMENTÁRIO POR PARTE DO PROFESSOR.

APÊNDICE 04 – MODELO DE ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO UTILIZADO PARA REGISTRO DAS AULAS ACOMPANHADAS.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE ESTUDOS SÓCIOAMBIENTAIS
PROGRAMA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

Pesquisa: Mediações do professor na construção de conceitos geográficos por Alunos com deficiência visual.

Pesquisador: Thiago Aires Silva
Orientador: Vanilton Camilo de Souza

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

Observação nº: _____

1) Identificação da aula

1.1) Dia: ___/___/___

1.2) Início da aula: _____. Fim da aula: _____. Período de duração da aula: _____ min.

1.3) Série: ____ Número de alunos: ____ (Mulheres: ____; Homens: ____) Atrasados: _____.

1.4) No que diz respeito à sala de aula, em relação ao clima da turma para iniciar as atividades:

1.5) Tema da aula:

2) Objetivo da aula

2.1) O professor apresenta para os alunos, em geral, qual é o objetivo da aula? Sim () Não (). Qual é o objetivo da aula?

3) Condição organizativa da aula

3.1) Como o professor constrói (encaminha) sua aula?

3.2) Ficou claro o assunto da aula? Para o pesquisador: _____, para os alunos: _____. De que forma? (O professor falou, escreveu, leu, ditou etc.)?

3.3) Como ficou a distribuição do tempo? (Entre o tempo que o professor atua, o tempo em que o aluno age e o tempo que é gasto para controle, negociação da disciplina)?

4) Conteúdo da aula

4.1) Quais as categorias/conceitos geográficos citados? Como foram trabalhados?

APÊNDICE 04 – MODELO DE ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO UTILIZADO PARA REGISTRO DAS AULAS ACOMPANHADAS.

5) Método utilizado pelo professor

5.1) Metodologia utilizada na aula:

5.1.2) Relação professor e o livro didático. Como o professor usa o livro?

5.1.3) Foi usado algum material específico para os alunos deficientes: Sim () Não (); Seria útil: Sim () Não (); Como usou?

5.1.4) Recursos Didáticos (além do livro didático):

5.2) Relações professor-aluno DV (amigável, respeitosa, tensa, autoritária, negociada etc.)

5.3) Relações alunos-aluno DV (amigável, respeitosa, tensa etc.)

5.4) Houve participação, consulta, interação com o aluno DV? Com que intensidade? O professor faz perguntas? Quais?

5.5) Houve alguma atitude do professor em sala de aula para realizar a adaptação (atenção individualizada, colaborar, adequar o aluno a um grupo, enfatizar figuras e objetos, encorajar, repetir conteúdos, permitir saídas da sala, mudar o que havia planejado, partir do interesse do aluno etc.)? Sim () Não (). Qual?

5.6) Os aluno DV, no geral, está: atento (); gostando (); entendendo (). Porque essas impressões?

5.7) O que o aluno DV manifestou de operações do ponto de vista cognitivo? Como ocorreu?

APÊNDICE 05 – TABELAS ORGANIZADAS A PARTIR DOS DADOS DO MEC/INEP

GOIÁS: NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1998-2013.												
ANO	CONCEPÇÃO POR DICOTOMIA				CONCEPÇÃO POR UNIDADE						TOTAL (POR DICOTOMIA + POR UNIDADE)	
	Escolas Exclusivamente Especializadas	Classes Especial em Escola regular	TOTAL "C"	Total DV* "1"	Escola regular com sala de recursos		Escola regular sem sala de Recursos		Total "F" (D + E)	Total DV "4" (2 + 3)	Total "G" (C + F)	Total DV "5" (1 + 4)
	Total "A"	Total "B"			Total "D"	Total DV "2"	Total "E"	Total DV "3"				
1998	5.891	1.734	7.625	163	1.783	32	1.139	189	2.922	221	10.547	384
1999	5.809	2.082	7.891	133	1.534	41	2.194	458	3.728	499	11.619	632
2000	5.701	1.532	7.233	75	807	27	4.088	652	4.895	679	12.128	754
2001	6.642	876	7.518	346	768	54	3.291	240	4.059	294	11.577	640
2002	6.629	617	7.246	69	2.484	133	7.173	884	9.657	1.017	16.903	1.086
2003	6.539	402	6.941	44	1.794	137	7.812	1.451	9.606	1.588	16.547	1.632
2004	6.906	938	7.844	57	6.741	1.358	3.883	672	10.624	2.030	18.468	2.087
2005	7.220	1.007	8.227	225	6.369	855	5.182	1.060	11.551	1.915	19.778	2.140
ANO	Escolas Exclusivamente Especializadas	Classes Especial em Escola regular	TOTAL "C"	Total DV "1"	Classe Comum				Total "F" (D + E)	Total DV "4" (2 + 3)	Total "G" (C + F)	Total DV "5" (1 + 4)
					c/ apoio pedagógico		s/apoio pedagógico					
	Total "A"	Total "B"	Total "D"	Total DV "2"	Total "E"	Total DV "3"						
2006	7.587	714	8.301	218	7.446	900	4.546	628	11.992	1.528	20.293	1.746
2007	7.343	857	8.200	115	...	...	...	...	9.466	975	17.666	1.090
2008	6.351	612	6.963	102	...	...	...	...	14.486	1.474	21.449	1.576
2009	2.836	325	3.161	...*	...	...	...	...	13.803	..	16.964	...
2010	1.561	408	1.969	...	...	...	...	...	16.462	...	18.431	...
2011	1.484	3.175	1.844	...	...	...	...	...	19.570	...	21.414	...
2012	1.165	258	1.423	...	...	...	...	...	22.171	...	23.594	...
2013	1.573	2.267	1.861	...	...	...	...	...	22.124	...	23.985	...

Fonte: MEC/INEP

Organizado por Thiago Aires Silva

* DV = Deficiente Visual

**... A informação existe, mas não está disponível na sinopse do MEC/INEP

Nota: A partir do ano de 2006 o MEC/INEP muda a metodologia do senso escolar da educação básica.

APÊNDICE 05 – TABELAS ORGANIZADAS A PARTIR DOS DADOS DO MEC/INEP

GOIÁS: NÚMERO DE MATRÍCULAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA FEDERAL, 1998-2013.					
ANO	CONCEPÇÃO POR DICOTOMIA			CONCEPÇÃO POR UNIDADE	TOTAL
	Escolas Exclusivamente Especializadas	Classes Especiais	Total	Classes comuns	
1998	*...	...	0	...	...
1999	...	...	0	...	...
2000	...	...	0	...	...
2001	...	...	0	...	...
2002	...	...	0	...	...
2003	...	...	0	...	...
2004	...	...	0	...	...
2005	0	0	0	3	3
2006	0	0	0	4	4
2007	0	0	0	9	9
2008	0	0	0	2	2
2009	0	0	0	6	6
2010	0	0	0	13	13
2011	0	0	0	17	17
2012	0	0	0	24	24
2013	0	0	0	35	35

Fonte: MEC/INEP

Organizado por Thiago Aires Silva

*... A informação existe, mas não está disponível na sinopse do MEC/INEP

GOIÁS: NÚMERO DE MATRÍCULAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA ESTADUAL, 1998-2013.					
ANO	CONCEPÇÃO POR DICOTOMIA			CONCEPÇÃO POR UNIDADE	TOTAL
	Escolas Exclusivamente Especializadas	Classes Especiais	Total	Classes comuns	
1998	*...	...	5.725	...	...
1999	...	...	6.365	...	...
2000	...	...	5.301	...	...
2001	...	...	4.747	...	...
2002	...	...	4.679	...	...
2003	...	...	3.571	...	...
2004	...	...	1.632	...	...
2005	935	702	1.637	5.770	7.407
2006	1.109	413	1.522	5.995	7.517
2007	999	231	1.230	4.237	5.467
2008	919	22	941	8.007	8.948
2009	274	19	293	7.034	7.327
2010	0	9	9	6.427	6.436
2011	0	3.174	3.174	6.970	10.144
2012	0	0	0	7.981	7.981
2013	0	0	0	7.758	7.758

Fonte: MEC/INEP

Organizado por Thiago Aires Silva

*... A informação existe, mas não está disponível na sinopse do MEC/INEP

**APÊNDICE 05 – TABELAS ORGANIZADAS A PARTIR DOS DADOS DO
MEC/INEP**

GOIÁS: NÚMERO DE MATRÍCULAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA MUNICIPAL, 1998-2013.					
ANO	CONCEPÇÃO POR DICOTOMIA			CONCEPÇÃO POR UNIDADE	TOTAL
	Escolas Exclusivamente Especializadas	Classes Especiais	Total	Classes comuns	
1998	*...	...	951	...	...
1999	...	...	823	...	...
2000	...	...	1.274	...	...
2001	...	...	1.678	...	...
2002	...	...	1.448	...	...
2003	...	...	1.309	...	...
2004	...	...	1.522	...	...
2005	1.294	194	1.488	5.132	6.620
2006	1.269	185	1.454	5.406	6.860
2007	1.205	395	1.600	4.137	5.737
2008	1.100	407	1.507	5.875	7.382
2009	616	224	840	6.089	6.929
2010	509	289	798	9.007	9.805
2011	406	0	406	11.315	11.721
2012	472	191	663	12.712	13.375
2013	439	208	647	13.024	13.671

Fonte: MEC/INEP
Organizado por Thiago Aires Silva
*... A informação existe, mas não está disponível na sinopse do MEC/INEP

GOIÁS: NÚMERO DE MATRÍCULAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA PRIVADA, 1998-2013.					
ANO	CONCEPÇÃO POR DICOTOMIA			CONCEPÇÃO POR UNIDADE	TOTAL
	Escolas Exclusivamente Especializadas	Classes Especiais	Total	Classes comuns	
1998	*...	...	949	...	...
1999	...	...	703	...	...
2000	...	...	658	...	...
2001	...	...	1.093	...	...
2002	...	...	1.448	...	...
2003	...	...	2.061	...	...
2004	...	...	4.690	...	...
2005	4.991	111	5.102	646	5.748
2006	5.209	116	5.325	587	5.912
2007	4.934	118	5.052	506	5.558
2008	4.459	184	4.643	651	5.294
2009	1.946	82	2.028	674	2.702
2010	1.052	110	1.162	1.015	2.177
2011	1.078	1	1.079	1.268	2.347
2012	693	67	760	1.454	2.214
2013	1.134	80	1.214	1.307	2.521

Fonte: MEC/INEP
Organizado por Thiago Aires Silva
*... A informação existe, mas não está disponível na sinopse do MEC/INEP

**APÊNDICE 05 – TABELAS ORGANIZADAS A PARTIR DOS DADOS DO
MEC/INEP**

GOIÁS: NÚMERO DE MATRÍCULAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA PÚBLICA, 1998-2013.					
ANO	CONCEPÇÃO POR DICOTOMIA			CONCEPÇÃO POR UNIDADE	TOTAL
	Escolas Exclusivamente Especializadas	Classes Especiais	Total	Classes comuns	
1998	* ...	...	6.676	...	...
1999	...	...	7.188	...	...
2000	...	...	6.575	...	...
2001	...	...	6.425	...	...
2002	...	...	6.127	...	...
2003	...	...	4.880	...	...
2004	...	...	3.154	...	...
2005	2.229	896	3.125	10.905	14.030
2006	2.378	598	2.976	11.405	14.381
2007	2.204	626	2.830	8.383	11.213
2008	2.019	429	2.448	13.884	16.332
2009	890	243	1.133	13.129	14.262
2010	509	298	807	15.447	16.254
2011	406	3.174	3.580	18.302	21.882
2012	472	191	663	20.717	21.380
2013	439	208	647	20.817	21.464

Fonte: MEC/INEP
Organizado por Thiago Aires Silva
*... A informação existe, mas não está disponível na sinopse do MEC/INEP

GOIÁS: NÚMERO DE MATRÍCULAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA PÚBLICA E PRIVADA, 1998-2013.					
ANO	CONCEPÇÃO POR DICOTOMIA			CONCEPÇÃO POR UNIDADE	TOTAL
	Escolas Exclusivamente Especializadas	Classes Especiais	Total	Classes comuns	
1998	* ...	...	7.625	2.922	10.547
1999	...	...	7.891	3.728	11.619
2000	...	...	7.233	4.895	12.128
2001	...	...	7.518	4.059	11.577
2002	...	...	7.575	9.657	17.232
2003	...	...	6.941	9.606	16.547
2004	...	...	7.844	10.624	18.468
2005	7.220	1.007	8.227	11.551	19.778
2006	7.587	714	8.301	11.992	20.293
2007	7.138	744	7.882	9.466	17.348
2008	6.478	613	7.091	14.486	21.577
2009	2.836	325	3.161	13.803	16.964
2010	1.561	408	1.969	16.462	18.431
2011	1.484	3.175	4.659	19.570	24.229
2012	1.165	258	1.423	22.171	23.594
2013	1.573	288	1.861	22.124	23.985

Fonte: MEC/INEP
Organizado por Thiago Aires Silva
*... A informação existe, mas não está disponível na sinopse do MEC/INEP

**APÊNDICE 05 – TABELAS ORGANIZADAS A PARTIR DOS DADOS DO
MEC/INEP**

GOIÁS: NÚMERO DE FUNÇÕES DOCENTES NA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR TIPOS DE ATENDIMENTO, 1998-2013.						
m	CONCEPÇÃO POR DICOTOMIA			CONCEPÇÃO POR UNIDADE		TOTAL
	Escolas Exclusivamente Especializadas	Classes Especiais	Total	Classes Comuns	TOTAL	
	Funções Docentes "A"	Funções Docentes "B"		Funções Docentes "B"		
1998	*...	...	1.171	...	...
1999	...	...	1.267	...	...
2000	...	...	1.122	...	...
2001	...	...	1.144	...	...
2002	...	...	1.115	...	...
2003	...	...	998	...	...
2004	...	...	1.127	...	...
2005	...	...	1.054	...	...
2006	...	...	1.180	...	...
2007	872	140	1.012	12.012	13.024	
2008	837	110	947	21.665	22.612	
2009	407	70	477	23.008	23.485	
2010	220	87	307	25.926	26.233	
2011	206	63	269	28.200	28.469	
2012	179	45	224	28.542	28.766	
2013	242	47	289	28.591	28.880	

Fonte: MEC/INEP
Organizado por Thiago Aires Silva
*... A informação existe, mas não está disponível na sinopse do MEC/INEP

**APÊNDICE 05 – TABELAS ORGANIZADAS A PARTIR DOS DADOS DO
MEC/INEP**

**GOIÁS: NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, DEPENDÊNCIA
ADMINISTRATIVA FEDERAL, 1998-2013.**

ANO	CONCEPÇÃO POR DICOTOMIA			CONCEPÇÃO POR UNIDADE	TOTAL
	Escolas Exclusivamente Especializadas	Classes Especiais	Total	Classes comuns	
1998	0	0	0	0	0
1999	0	0	0	1	1
2000	0	0	0	1	1
2001	0	0	0	1	1
2002	0	0	0	1	1
2003	0	0	0	2	2
2004	0	0	0	2	2
2005	0	0	0	2	2
2006	0	0	0	1	1
2007	0	0	0	3	3
2008	0	0	0	2	2
2009	0	0	0	4	4
2010	0	0	0	9	9
2011	0	0	0	8	8
2012	0	0	0	14	14
2013	0	0	0	15	15

Fonte: MEC/INEP

Organizado por Thiago Aires Silva

**GOIÁS: NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, DEPENDÊNCIA
ADMINISTRATIVA ESTADUAL, 1998-2013.**

ANO	CONCEPÇÃO POR DICOTOMIA			CONCEPÇÃO POR UNIDADE	TOTAL
	Escolas Exclusivamente Especializadas	Classes Especiais	Total	Classes comuns	
1998	33	88	121	173	294
1999	36	96	132	322	454
2000	35	66	101	354	455
2001	33	21	54	270	324
2002	29	23	52	423	475
2003	21	26	47	397	444
2004	9	32	41	435	476
2005	9	38	47	509	556
2006	10	32	42	498	540
2007	10	20	30	588	618
2008	9	3	12	937	949
2009	3	2	5	928	933
2010	0	1	1	905	906
2011	0	1	1	923	924
2012	0	0	0	1.792	1.792
2013	0	0	0	1.763	1.763

Fonte: MEC/INEP

Organizado por Thiago Aires Silva

**APÊNDICE 05 – TABELAS ORGANIZADAS A PARTIR DOS DADOS DO
MEC/INEP**

GOIÁS: NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA MUNICIPAL, 1998-2013.					
ANO	CONCEPÇÃO POR DICOTOMIA			CONCEPÇÃO POR UNIDADE	TOTAL
	Escolas Exclusivamente Especializadas	Classes Especiais	Total	Classes comuns	
1998	11	13	24	81	105
1999	9	14	23	156	179
2000	12	11	23	256	279
2001	13	18	31	232	263
2002	12	14	26	454	480
2003	13	3	16	533	549
2004	14	7	21	632	653
2005	11	8	19	771	790
2006	13	15	28	746	774
2007	13	29	42	866	908
2008	10	31	41	1.002	1.043
2009	7	24	31	1.159	1.190
2010	6	29	35	1.425	1.460
2011	4	17	21	1.515	1.536
2012	10	42	52	2.884	2.936
2013	10	40	50	2.962	3.012

Fonte: MEC/INEP
Organizado por Thiago Aires Silva

**APÊNDICE 05 – TABELAS ORGANIZADAS A PARTIR DOS DADOS DO
MEC/INEP**

GOIÁS: NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA PRIVADA, 1998-2013.					
ANO	CONCEPÇÃO POR DICOTOMIA			CONCEPÇÃO POR UNIDADE	TOTAL
	Escolas Exclusivamente Especializadas	Classes Especiais	Total	Classes comuns	
1998	10	1	11	17	28
1999	9	1	10	55	65
2000	10	2	12	71	83
2001	17	1	18	80	98
2002	17	0	17	143	160
2003	26	1	27	135	162
2004	38	1	39	161	200
2005	39	4	43	200	243
2006	40	3	43	170	213
2007	39	3	42	206	248
2008	36	5	41	249	290
2009	21	3	24	261	285
2010	14	3	17	385	402
2011	14	3	17	458	475
2012	16	4	20	999	1.019
2013	20	4	24	934	958

Fonte: MEC/INEP
Organizado por Thiago Aires Silva

GOIÁS: NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA PÚBLICA, 1998-2013.					
ANO	CONCEPÇÃO POR DICOTOMIA			CONCEPÇÃO POR UNIDADE	TOTAL
	Escolas Exclusivamente Especializadas	Classes Especiais	Total	Classes comuns	
1998	44	101	145	254	399
1999	45	110	155	479	634
2000	47	77	124	611	735
2001	46	39	85	503	588
2002	41	37	78	878	956
2003	34	29	63	932	995
2004	23	39	62	1.069	1.131
2005	20	46	66	1.282	1.348
2006	23	47	70	1.245	1.315
2007	23	49	72	1.457	1.529
2008	19	34	53	1.941	1.994
2009	10	26	36	2.091	2.127
2010	6	30	36	2.339	2.375
2011	4	18	22	2.446	2.468
2012	10	42	52	4.690	4.742
2013	10	40	50	4.740	4.790

Fonte: MEC/INEP
Organizado por Thiago Aires Silva

**APÊNDICE 05 – TABELAS ORGANIZADAS A PARTIR DOS DADOS DO
MEC/INEP**

GOIÁS: NÚMERO DE ESTABELECIMENTOS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA PÚBLICA E PRIVADA, 1998-2013.					
ANO	CONCEPÇÃO POR DICOTOMIA			CONCEPÇÃO POR UNIDADE	TOTAL
	Escolas Exclusivamente Especializadas	Classes Especiais	Total	Classes comuns	
1998	54	102	156	271	427
1999	54	111	165	534	699
2000	57	79	136	682	818
2001	63	40	103	583	686
2002	58	37	95	1.021	1.116
2003	60	30	90	1.067	1.157
2004	61	40	101	1.230	1.331
2005	59	50	109	1.482	1.591
2006	63	50	113	1.415	1.528
2007	62	52	114	1.663	1.777
2008	55	39	94	2.190	2.284
2009	31	29	60	2.352	2.412
2010	20	33	53	2.724	2.777
2011	18	21	39	2.904	2.943
2012	26	46	72	5.689	5.761
2013	30	44	74	5.674	5.748

Fonte: MEC/INEP
Organizado por Thiago Aires Silva