



Conflitos e Convergências da Geografia 2

Gustavo Henrique Cepolini Ferreira
(Organizador)

 **Atena**
Editora

Ano 2019

Gustavo Henrique Cepolini Ferreira
(Organizador)

Conflitos e Convergências da Geografia 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Lorena Prestes e Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

C748 Conflitos e convergências da geografia 2 [recurso eletrônico] /
Organizador Gustavo Henrique Cepolini Ferreira. – Ponta Grossa
(PR): Atena Editora, 2019. – (Conflitos e Convergências da
Geografia; v. 2)

Formato: PDF
Requisitos de sistemas: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7247-333-0
DOI 10.22533/at.ed.330191504

1. Geografia – Pesquisa – Brasil. 2. Geografia urbana. I. Ferreira,
Gustavo Henrique Cepolini. II. Série.

CDD 910.7

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de
responsabilidade exclusiva dos autores.

2019

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos
autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Nesse segundo volume da Coletânea – “Conflitos e Convergências da Geografia”, publicado pela Atena Editora, realçamos o compromisso inalienável para um debate plural e democrático a partir de diferentes análises geográficas centradas no Brasil. Trata-se de vinte e quatro contribuições oriundas de quinze estados brasileiros, os quais estão vinculados à vinte e uma instituição de ensino, pesquisa, extensão e inovação. No decorrer desse volume as reflexões propostas pelos autores retratam um panorama sobre Geografia Urbana e sua relação e interação com os Estudos Ambientais, Geotecnologias e Cartografia e as possibilidades de inclusão enfatizando o Ensino de Geografia.

Nesse contexto, as discussões e proposições sobre a urbanização, planejamento e normatização do território, segregação socioespacial, uso do espaço público, segurança e insegurança pública, desigualdades sociais, vulnerabilidade socioambiental, mobilidade urbana, acidentes de trânsito, mercado imobiliário, inundações e dinâmica fluvial, permitem inferir a relevância das pesquisas e seus desdobramentos para compreensão de diferentes realidades que convergem ao refletirmos sobre os desafios atuais do planejamento urbano e ambiental no país, cujo direito à moradia digna e a cidade são violados cotidianamente.

Esperamos que as análises publicadas nessa Coletânea propiciem uma leitura crítica e prazerosa, assim como despertem novos e frutíferos debates geográficos que desvendem os caminhos e descaminhos para compreender a realidade brasileira e sua indissociável conexão no bojo da mundialização.

Gustavo Henrique Cepolini Ferreira
Montes Claros-MG
Outono de 2019

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
O PLANO MUNICIPAL DE SANEAMENTO E A NORMATIZAÇÃO DO TERRITÓRIO NO RIO GRANDE DO NORTE	
Matheus Lucena de Macedo Guedes Celso Donizete Locatell	
DOI 10.22533/at.ed.3301915041	
CAPÍTULO 2	13
OS ESPAÇO OPACOS CAICOENSES: DISCUTINDO A SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL DO BAIRRO NOVA CAICÓ	
Iapony Rodrigues Galvão Djalma Amâncio da Silva Neto Lucas Henrique Lima Alves Ricardo Araújo de Lemos	
DOI 10.22533/at.ed.3301915042	
CAPÍTULO 3	22
CONDOMÍNIOS CLUBE EM TERESINA/PIAUÍ: PROCESSO DE TERRITORIALIZAÇÃO E (DES) TERRITORIALIZAÇÃO DA CIDADE	
Elisabeth Mary de Carvalho Baptista Edileia Barbosa Reis	
DOI 10.22533/at.ed.3301915043	
CAPÍTULO 4	32
AS MULTITERRITORIALIDADES NA PRAÇA DA BANDEIRA-CAMPINA GRANDE- E SUAS INFLUÊNCIAS NO DEBATE SOBRE A CONCEPÇÃO DE ESPAÇO PÚBLICO	
Leticia Barbosa Bomfim Xisto Serafim de Santana de Souza Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.3301915044	
CAPÍTULO 5	41
TERRITÓRIOS DO MEDO: UMA ANÁLISE SOBRE A SENSAÇÃO DE INSEGURANÇA NOS ESPAÇOS PÚBLICOS DE CAMPINA GRANDE	
Pedro de Farias Leite e Silva Xisto Serafim de Santana de Souza Júnior	
DOI 10.22533/at.ed.3301915045	
CAPÍTULO 6	56
UMA REFLEXÃO SOBRE AS TRANSFORMAÇÕES DO CENTRO COMERCIAL DE SUMÉ-PB DIANTE DO ATUAL CONTEXTO LOCAL/REGIONAL	
Gustavo dos Santos Costa Lincoln da Silva Diniz	
DOI 10.22533/at.ed.3301915046	
CAPÍTULO 7	67
A IMPORTÂNCIA DA CRIAÇÃO DO CADASTRO TERRITORIAL MULTIFINALITÁRIO PARA CIDADE DE SOBRAL-CE	
José Antônio Alves Lino	

DOI 10.22533/at.ed.3301915047

CAPÍTULO 8 75

VULNERABILIDADE SOCIOAMBIENTAL À DENGUE NO RECIFE – PE

Caio Américo Pereira de Almeida
Rafael Silva dos Anjos
Henrique dos Santos Ferreira
Ranyére Silva Nóbrega

DOI 10.22533/at.ed.3301915048

CAPÍTULO 9 83

A IMPOSSIBILIDADE DA OPERAÇÃO URBANA CONSORCIADA COMO UM INSTRUMENTO DE DISTRIBUIÇÃO DE RENDA E DE REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS: UM ESTUDO DE CASO DA OUC-ACLO REALIZADA PELA PREFEITURA DE BELO HORIZONTE

Pablo Maia Barbosa
Linda Clara Oliveira Pontes

DOI 10.22533/at.ed.3301915049

CAPÍTULO 10 92

A PRODUÇÃO DO ESPAÇO DIANTE DO LIMITE ESTRUTURAL DO CAPITAL: RENDA DA TERRA URBANA, AMBIENTE CONSTRUÍDO E DESSUBSTANCIALIZAÇÃO DO CAPITAL

Thiago Teixeira da Cunha Coelho

DOI 10.22533/at.ed.33019150410

CAPÍTULO 11 105

O BRT COMO UMA ALTERNATIVA PARA A MOBILIDADE URBANA: O CASO BOGOTÁ E DO RIO DE JANEIRO

Ricardo Maia de Almeida Junior
Renato Paiva Rega
Saullo Diniz dos Santos Macedo
Felipe da Rocha Santos

DOI 10.22533/at.ed.33019150411

CAPÍTULO 12 115

O PROCESSO DE URBANIZAÇÃO EM MOÇAMBIQUE – ÁFRICA

Ester Tomás Natal Ribeiro

DOI 10.22533/at.ed.33019150412

CAPÍTULO 13 127

A DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DOS ACIDENTES DE TRÂNSITO NA CIDADE DE JARAGUÁ DO SUL-SC NO PERÍODO DE 2012 À 2015

José Roberto Machado
Larissa dos Santos
Pamela Aline Gorges

DOI 10.22533/at.ed.33019150413

CAPÍTULO 14	140
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA: OS MOTIVOS DA SUA PROCURA SEGUNDO SEUS USUÁRIOS	
José Roberto Machado	
DOI 10.22533/at.ed.33019150414	
CAPÍTULO 15	157
O PROCESSO DE URBANIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM A DENSIDADE DA ARBORIZAÇÃO NO CENTRO DE PONTA GROSSA – PR	
Sandra Stocker Kremer Tadenuma Silvia Meri Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.33019150415	
CAPÍTULO 16	166
ESPAÇO, TERRITÓRIO E LAZER: UM ESTUDO SOBRE A LAGOA MAIOR EM TRÊS LAGOAS/MS	
Matheus Guimarães Lima	
DOI 10.22533/at.ed.33019150416	
CAPÍTULO 17	179
PRODUÇÃO DA HABITAÇÃO EM UMA CIDADE MÉDIA: ANÁLISE DO PROGRAMA MINHA CASA MINHA VIDA-PMCMV EM DOURADOS-MS	
Lidiane Cristina Lopes Garcia de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.33019150417	
CAPÍTULO 18	186
NOVAS ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO DO MERCADO IMOBILIÁRIO E PRODUÇÃO DO ESPAÇO URBANO EM MACAPÁ-AMAPÁ	
Eliane Aparecida Cabral da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.33019150418	
CAPÍTULO 19	194
ESCOLAS SITIADAS E NOVO URBANISMO MILITAR: UM OLHAR SOBRE MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS NO SUDESTE GOIANO	
Raul Castro Brandão Estevane De Paula Pontes Mendes	
DOI 10.22533/at.ed.33019150419	
CAPÍTULO 20	202
OS EVENTOS DE INUNDAÇÕES NA BACIA HIDROGRÁFICA DO RIO ITABAPOANA – RIO DE JANEIRO, BRASIL	
Yago de Souza Verling Vinicius de Amorim Silva	
DOI 10.22533/at.ed.33019150420	

CAPÍTULO 21	215
ABORDAGENS SOBRE A DINÂMICA FLUVIAL E DE SEDIMENTOS DO RIO TABOCO EM MATO GROSSO DO SUL	
Rennan Villhena Pirajá Diego da Silva Borges Mauro Henrique Soares da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.33019150421	
CAPÍTULO 22	231
GEOTECNOLOGIAS E MAPAS ONLINE: CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS SOBRE NOVAS POSSIBILIDADES DE REPRESENTAÇÃO CARTOGRÁFICAS	
José Alves de Jesus	
DOI 10.22533/at.ed.33019150422	
CAPÍTULO 23	239
O USO DA CARTOGRAFIA TÁTIL COMO FERRAMENTA DE INCLUSÃO PARA OS DEFICIENTES VISUAIS	
Mateus Gouveia Alves Divino José Lemes de Oliveira Silvaci Gonçalves Santiano Rodrigues Heider Danilo de Oliveira Bruno Nascimento Duarte	
DOI 10.22533/at.ed.33019150422	
CAPÍTULO 24	246
O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI) E AS DIFICULDADES DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA. UM ENSAIO	
Dayane Caroline Gomes da Silva Dias	
DOI 10.22533/at.ed.33019150424	
SOBRE O ORGANIZADOR	256

O ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI) E AS DIFICULDADES DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA. UM ENSAIO

Dayane Caroline Gomes da Silva Dias

Pós-Graduando em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados
Dourados – MS

RESUMO: Este ensaio se deu a partir de uma experiência obtida em sala de aula, após estágio remunerado em uma escola do ensino básico como professora “apoio” de um aluno com deficiência intelectual moderada, durante o último semestre da graduação no curso de Geografia Licenciatura, na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), ano de 2017. A partir dessa experiência surgiram a inquietação e a curiosidade de aprender sobre como se deu a inclusão do aluno com Deficiência Intelectual no ensino regular, e de como o professor de Geografia ensina os conteúdos, em especial os conceitos geográficos, para os alunos com DI. Como metodologia priorizou-se as leituras bibliográficas sobre o tema inclusão, leis e decretos favoráveis aos direitos da pessoa com deficiência, em especial a pessoa com Deficiência Intelectual. O objetivo do ensaio é compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores de geografia, para assim encontrarmos alternativas de adaptações dos conteúdos e propormos uma melhor formação continuada para os que já estão no ensino básico; para os que ainda estão em formação

será proposta uma melhor preparação durante a graduação para atuarem na escola inclusiva. Ainda nesse ensaio oportunizaremos uma reflexão sobre como enxergamos a diferença do outro e como agir diante das diversas diferenças presentes na sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de geografia; Dificuldade dos Professores; Alunos com Deficiência Intelectual

ABSTRACT: The present essay happened because of an experience in a classroom, after a paid internship in an elementary school as a learning support teacher of a student who suffers from mild intellectual disability, during the final semester of the graduation in Geography, from Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), 2017. From that experience arose the concern and the curiosity of learning about how the inclusion of a student with Intellectual Disability in a regular school happened, and how the Geography teacher teaches the contents, specially the geographic contents, to students with ID. We have prioritized the bibliographic readings about inclusion as a methodology, as well as laws and decrees favorable to the rights of the people with disabilities, specially the ones with Intellectual Disability. The goal of the essay is to understand the difficulties faced by the Geography teachers in order to find alternatives to adapt the contents and propose

a better continuing education for the ones who are already working in the elementary school; for the ones who are undergraduates, a better preparation will be proposed during the course so they can work in inclusive schools. Still in this assay we provide a reflection about how we see the differences of other people and how to act under several differences in a classroom.

KEYWORDS: Geography teaching; Teachers Challenges; Students with Intellectual Disability.

1 | INTRODUÇÃO

Este ensaio se deu a partir de uma experiência obtida em sala de aula, após um estágio remunerado como professora “apoio” de um aluno com deficiência Intelectual moderada, durante o último semestre da graduação do curso de Geografia Licenciatura, na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) no ano de 2017. Dessa condição elaboramos um projeto de pesquisa que está em andamento e fará parte de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG/UFGD), que visa refletir sobre o professor e o ensino de Geografia para estudantes com Deficiência Intelectual.

A inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais nas escolas de ensino regular se deu a partir do início do século XX. Na época, os alunos com deficiência passaram a ser inseridos nas escolas regulares, porém eram mantidos em uma sala especial, ou seja, todos os alunos que possuíam qualquer tipo de deficiência eram mantidos em uma mesma sala, separados dos alunos sem deficiência. Essa separação ocorria simplesmente pela ideia de que esses alunos seriam mais bem atendidos, de acordo com suas respectivas necessidades educacionais, assim como fisiológicas, comportamentais e alimentícias.

No final dos anos de 1970 o debate acadêmico e os movimentos organizados denunciavam que a educação especial seguia de forma paralela à educação escolar e com isso, segundo Mendes (2010, p.13), “[...] por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram as bases para o movimento de integração escolar”.

Parte da sociedade sensibilizaria segmentos da classe política sobre a segregação dos alunos especiais, sobretudo devido a mobilizações sociais (e da comunidade acadêmica) em contexto de redemocratização da sociedade, com o fim da ditadura militar, a estatuinte e a nova Constituição “Cidadã” de 1988.

Em 1994, acontece na Espanha a conferência de Salamanca, que desencadeou processos de inclusão de alunos especiais nas escolas regulares. O objetivo era de capacitar (adaptar) as escolas regulares para que as mesmas pudessem receber da melhor forma os alunos com necessidades educativas especiais. Nesse sentido iniciase a construção de uma perspectiva de “escola para todos”.

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados (Brasil, 1994, p.1).

No mesmo ano da Declaração de Salamanca o Brasil publica o documento: Política Nacional de Educação Especial. Diante disso iniciam-se as conquistas dos direitos das pessoas com deficiência, em especial o direito à educação. Porém para o aluno com DI os direitos não vieram todos de uma vez, pois a política de 1994 estava alicerçada no paradigma de integração, ou seja, somente os alunos com deficiência que conseguissem se adaptar à escola poderiam frequentá-la.

Somente no início do século XXI após a Conferência sobre Educação de Dakar realizada em abril de 2000 que a educação básica passa a ser universalizada como direito humano. No ano de 2008 o Brasil aprova a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A partir desse momento todos os alunos independente de suas diferenças passam a ter direito a estudar junto com outros alunos ditos “normais” na classe regular. E em 2015 a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI-Nº 13.146/2015) no **Art. 1º** passa a assegurar que:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à inclusão social e cidadania.

O fato é que antes da LBI e do Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado em 25 de junho 2014, a matrícula e a permanência dos alunos com Deficiência Intelectual nas escolas existiam apenas no papel. Além disso, é importante destacarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) atualizada pelo Ministério da Educação (MEC), em 2017, que assegura os direitos do aluno especial e promove a inclusão desde o nascimento. A lei diz que os alunos especiais têm direito a salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com professores especializados, mas também têm o direito de estarem em uma sala comum com professores capacitados a promoverem a adaptação de conteúdos e a inclusão.

No momento da adaptação do conteúdo é que se observam as dificuldades apresentadas pelos professores de geografia, assim como os de outras áreas, como biologia, matemática, português, histórias, inglês e outras disciplinas da grade escolar. Todos apresentam dificuldades para adaptar conteúdos para os alunos com Deficiência Intelectual e isso é de se esperar. Para Rodrigues (2009, p.1):

De todas as experiências que surgem no caminho de quem trabalha com a inclusão, receber um aluno com deficiência intelectual parece a mais complexa. Para o surdo,

os primeiros passos são dados com a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Os cegos têm o braille como ferramenta básica e, para os estudantes com limitações físicas, adaptações no ambiente e nos materiais costumam resolver os entraves do dia-a-dia. Mas por onde começar quando a deficiência é intelectual? Melhor do que se prender a relatórios médicos, os educadores das salas de recursos e das salas regulares precisam entender que tais diagnósticos são uma pista para descobrir o que interessa.

A inclusão no papel parece fácil, porém na prática ela se torna um “desafio”. O objetivo desse ensaio é descrever as dificuldades que alguns professores encontram no dia a dia de docência ao ensinar e apresentar alguns conceitos geográficos aos seus alunos. Entre os conceitos geográficos destacamos três para compor este ensaio: paisagem, território e lugar.

Sabemos que as teorias expostas nos livros didáticos em muitos casos diferem da realidade do aluno, inclusive daquele com deficiência. Nesse sentido cabe ao professor saber adaptar falas e conhecimentos para incluir nas discussões e explicações em sala o aluno com Deficiência Intelectual, assim como os que possuem outras deficiências.

O momento de avaliar e dar nota ao aluno com DI também se torna angustiante para o professor, pois a avaliação desses alunos precisa ser diária e principalmente documentada. Diante disso, muitos professores ainda encontram dificuldades relacionadas a como e quando fazer essa avaliação.

O momento não é mais de esperar pela prova no final do bimestre para avaliar o aluno com deficiência; o professor precisa estar atento às transformações da escola regular inclusiva e acompanhar o desenvolvimento do aluno com DI de forma positiva e incluir esse aluno nas atividades e nas discussões em sala, pois, por maior que sejam as dificuldades, esse sujeito está ali para aprender como qualquer outro aluno.

2 | E SE O OUTRO NÃO ESTIVESSE PRESENTE, A AULA SERIA MELHOR?

A referência ao *outro* diz respeito ao aluno com DI, pois para alguns professores ter um sujeito em sua aula com inúmeras limitações e dificuldades, “babando o tempo todo” e com déficit de atenção se torna um desafio. Diante disso surge a ideia de que “seria melhor se ele (ela) não estivesse aqui na minha aula”.

É claro que o professor não vai admitir pensar assim, afinal todos conhecem as leis de inclusão e é importante também não generalizar, pois existem muitos professores preocupados com a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual, assim como as demais deficiências.

O fato é que é recente a entrada da formação em educação especial como obrigatória para as licenciaturas. Também sabe-se que o crescimento no campo de pesquisa acerca da educação especial é recente, mas ao mesmo tempo é sempre verticalizado. Assim, alguns lidam com as questões voltadas para estudantes com deficiência visual, outros pesquisam o autismo e etc., de modo que há a sensação

de que a formação em nível superior, ainda muito recente como obrigatória, não tem dado conta de preparar o licenciando (futuro professor de Geografia) para lidar com as situações necessárias e diversas como adaptações de materiais, formas dinâmicas de ensinar o conteúdo e, o mais importante, a inclusão de estudantes de uma turma, de modo integrado, nos trabalhos de classe e interclasses.

Para que um aluno com Deficiência Intelectual possa compreender o conteúdo de geografia é necessário trabalho e empenho para além da matéria; é preciso que seja coletivo: o professor junto com o profissional de apoio do aluno pode buscar adaptações e dinâmicas, sobretudo porque os alunos com DI podem aprender o conteúdo de cada matéria, mas a questão é que mesmo para quem não tem deficiências físicas ou intelectuais os tempos e aprendizados precisam ser reconhecidos como diferentes.

Estudantes da mesma idade não têm a mesma maturidade ou desprendimento, ou ainda acúmulo para fechar ciclos de conhecimentos considerados “ideais” do ponto de vista das estruturas curriculares definidas *a priori*, de modo que não é apenas o estudante com deficiência a ser considerado com complicação e/ou dificuldade no contexto da relação ensino-aprendizagem escolar.

A utilização de linguagens imagéticas na percepção e/ou compreensão do conceito de espaço, por exemplo, pode ser ferramenta eficaz, mas a questão é a reflexão sobre as possibilidades de cada sujeito, o que requer trabalho e paciência do professor para que tudo se encaixe de acordo com as necessidades de cada aluno.

Nesse sentido, os alunos com DI necessitam de aulas mais dinâmicas com muitas repetições e um currículo flexível, e o professor precisa estar atento a isso. Para Mantoan (2010, p.07):

A inclusão rompe com os paradigmas que sustentam o conservadorismo das escolas, contestando os sistemas educacionais em seus fundamentos, questionando a fixação de modelos ideais e a normalização de perfis específicos de alunos, a seleção dos eleitos para freqüentar as escolas e com isso produzir identidades e diferenças, inserção e/ou exclusão.

A escola inclusiva surge para romper com rótulos que nos foram impostos, ou seja, conviver com a diferença desconstrói a ideia de quantificação nas escolas e quantificação dos professores. A sociedade moderna ensinou a quantificar os alunos e isso é reproduzido através das notas postas no boletim no final de cada bimestre. O momento não é mais para cobranças de quanto o aluno com deficiência aprendeu do conteúdo ou de quanto o professor foi capaz de ensinar; para Mantoan (2003, p.14) “[...] Aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos”.

O professor não pode ter a ilusão de que um dia terá uma receita pronta para ensinar o conteúdo aos alunos com Deficiência Intelectual, pois o conhecimento e o aprendizado desses alunos é uma construção que depende da paciência por parte do

professor e, principalmente, da colaboração dos demais alunos da classe e de todo o conjunto escolar.

A pedagogia do outro que deve ser anulado é aquela que diz ao outro: “está mal ser o que és”, e que considera esta mensagem como o seu único ponto de partida. Está mal ser índio, ser surdo, ser mulher, ser negro, menino da rua, jovem etc. É, também, a pedagogia que adota como ponto de chegada uma outra mensagem para o outro: “está bem ser alguma coisa que nunca poderás ser” — está bem ser branco, ouvinte, homem, adulto etc (SKLIAR, 2003, p.48).

Só existem alunos com DI por que foi imposta a ideia de perfeito e de eficiência na sociedade, e todo professor deseja alcançar essa eficiência. Diante disso, quando o mesmo se depara com a diferença do *outro* essa sensação de eficiência fica distante e a vontade de produzir o *outro*, de criar rótulos e essências surge de maneira inexplicável, pois quando todos os alunos são “iguais” formalmente produzidos pelo ideal escolar tudo se torna mais fácil. Porém, antes desse aluno com deficiência fazer parte de uma determinada aula em uma escola à qual foi inserido/ou incluído, esse aluno faz parte da comunidade, da cidade e da nação, e o papel da escola é formar o cidadão para aprender a viver em sociedade.

Estou convicta de que todos nós, professores, sabemos que é preciso expulsar a exclusão de nossas escolas e mesmo de fora delas e que os desafios são necessários, a fim de que possamos avançar, progredir, evoluir em nossos empreendimentos. É fácil receber os “alunos que aprendem apesar da escola” e é mais fácil ainda encaminhar, para as classes e escolas especiais, os que têm dificuldades de aprendizagem e, sendo ou não deficientes, para os programas de reforço e aceleração. Por meio dessas válvulas de escape, continuamos a discriminar os alunos que não damos conta de ensinar. Estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especialistas” e, assim, não recaí sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais (MANTOAN, p. 27, 2003).

Alguns professores acham que a responsabilidade de adaptações e principalmente de atenção ao aluno com deficiência é toda do profissional de apoio que o acompanha, quando na verdade a responsabilidade de formar e incluir o aluno é principalmente do professor.

Para o professor de geografia que entra em uma sala de aula considerada como “ambiente desafiador” e se depara com um ou mais alunos com deficiência, certamente a primeira questão em sua mente é tentar imaginar como trabalhar com esse aluno especial. Apegar-se ao laudo médico não é a melhor alternativa, pois os laudos desses alunos geralmente são confusos e passam uma visão de incapacidade dos mesmos. O ideal é observá-los, chegar perto, conversar com eles e demonstrar atenção, pois o aluno com DI necessita ser conquistado todos os dias.

3 I (RE) PENSANDO ALGUNS CONCEITOS GEOGRÁFICOS

Certamente será necessário repensar os conceitos geográficos antes de ensiná-

los aos seus alunos. O presente ensaio, como já dito anteriormente, trata-se de uma experiência obtida a partir de um convívio em sala de aula com um aluno com Deficiência Intelectual; nesse sentido, tratando-se de conceitos geográficos, abriremos um parêntese para dialogar sobre os conceitos a partir de como Souza (2013) os classificam e de como um professor de geografia que possui um aluno com Deficiência Intelectual e visual na sala, por exemplo, poderia ensiná-lo sobre o conceito de paisagem.

Marcelo Lopes de Souza, quando escreveu seu livro intitulado “Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial”, em 2013 classificou os conceitos geográficos como “ferramentas”:

Os conceitos são as nossas “ferramentas”, precisamos, para o complexo trabalho da pesquisa sócio-espacial, nos valer de toda a nossa “caixa de ferramentas” (e, não raro, criar ferramentas novas, de tempos em tempos, mas com sobriedade e de acordo com reais necessidades); não faz sentido se fixar em uma única. Exagerar o papel de uma “ferramenta” conceitual seria como ignorar o martelo e o serrote achar que, com uma chave inglesa, posso martelar pregos (coisa que, desajeitadamente, ainda vai) ou serrar madeira (o que, efetivamente, não dá) [...] (SOUZA, 2013, p. 11).

Diante disso, destaco que o conceito de paisagem é classificado por Souza (2013, p.44) como “um escopo mais específico ligado, primordialmente ao espaço abarcado pela visão de um observador [...] representação visual de um determinado espaço [...]”.

O geógrafo Milton Santos (1988, p.61) se refere ao conceito de paisagem como “tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca” [...]. Nesse sentido, Santos continua: “[...] não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.”

Tratando-se de paisagem, como dialogar sobre a definição desse conceito com um aluno com Deficiência Intelectual e visual, por exemplo? Seria possível ele entender o que é paisagem mesmo não a vendo? É preciso ter cuidado ao falar do conceito de paisagem como algo que se possa apenas ver, pois o aluno cego não pode enxergar como videntes, mas pode sentir, ouvir e imaginar como qualquer outra pessoa. Nesse caso, o papel do professor é estimular a imaginação e não a dúvida.

O conceito de território para Souza (2013.p.78) “é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder”. Um exemplo para ensinar esse conceito a alunos com DI seria utilizar o seu espaço de convívio familiar; a partir de informações relatadas pelo próprio aluno é possível construir junto dele a delimitação de sua residência, afinal nossa casa sempre será nosso principal território.

Souza (2013, p.114) explica o conceito de Lugar como um espaço percebido e vivido, dotado de significado e com base no qual se desenvolve e expressa os “sentidos de lugar” e as “imagens de lugar”. Relacionar os conceitos geográficos com o cotidiano do aluno é fundamental para que ele compreenda o conteúdo.

O cotidiano e o lugar constituem a dimensão decisiva das aprendizagens que vão sendo construídas pelos sujeitos nas interações, uma vez que neles estão os significantes que constituem (sempre provisoriamente) a singularidade de cada sujeito desde a infância. As possibilidades de significação, ou seja, de atribuição de outros sentidos, num movimento dinâmico, de aprimoramento das capacidades para o melhor viver, se relacionam, dependem e se manifestam no lugar e no cotidiano de cada um. O que e como se aprende é dependente dos elementos e das ações com os quais se está em interação e as relações de significado que se os atribui (multiescalares). Mas também, as mudanças decorrentes do aprendido se realizam nesses âmbitos sob a forma de significados outros que são construídos, e que, de algum modo, modificam a vida real dos sujeitos (ANDREIS, 2015, p.70).

As experiências vivenciadas pelo aluno com DI devem ser valorizadas para que eles possam entender a geografia como parte do seu cotidiano. Destaco ainda que a participação da família juntamente com a escola na formação do aluno é fundamental, para que dessa maneira o conhecimento e a utilização das ferramentas disponíveis na geografia possam facilitar ou não a metodologia do professor na hora de preparar as adaptações dos conteúdos.

4 | RESULTADOS PRELIMINARES

Sabe-se que o cenário de inclusão e de formação de algum conhecimento possível se revela dificultoso em qualquer condição que o professor de geografia se coloque. Além disso, não tem sido comum a abordagem/preocupação com a docência durante a sua formação na universidade e isso torna a condição de inclusão ainda mais difícil para o professor.

Normalmente, é a Faculdade de Educação que demonstra uma maior preocupação com a inclusão e a formação dos professores, porém somos todos formadores e fundamentalmente é de se esperar que sejamos, sobretudo, pesquisadores. Dessa maneira, tomamos como objetivo unir conhecimentos bibliográficos e a prática docente, para que assim possamos pensar em uma melhor maneira de ensinar geografia para os alunos com Deficiência Intelectual. Como já mencionado anteriormente, esses resultados ainda estão em andamento e serão apresentados em uma dissertação de mestrado.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alguns professores de geografia já se encontram preocupados com a proposta de inclusão de alunos com deficiência e visam fazer a diferença na vida desses alunos que também merecem aprender e conhecer sobre o mundo, como qualquer outro. Porém, ainda existem muitas dificuldades a serem superadas, como a falta de uma melhor preparação/formação dos futuros docentes para este fim, na universidade,

além do pouco apoio do conjunto escolar, dos poucos recursos nas escolas para adaptações e, fundamentalmente, da falta de capacitação de professores, gestores e coordenadores pedagógicos no sentido de promoverem a efetiva inclusão.

Diante disso este trabalho visa destacar a realidade vivenciada pelos professores em sala de aula, pois sabemos que a inclusão se iniciou de fora para dentro das escolas e muitos professores ainda se encontram perdidos na forma de como ensinar os alunos com deficiência. Alguns cursos de licenciaturas ainda se encontram muito atrasados com relação a toda essa inclusão que já aconteceu nas escolas regulares, e com isso muitos professores quando chegam à escola e se deparam com as diferenças alegam não estarem preparados.

Além disso destacamos que o laudo da deficiência do aluno não é importante para o professor, pois todos os alunos independente de suas diferenças possuem capacidade de aprender; o fato é que os tempos de aprendizagem são diferentes para todos os alunos, até para os ditos “normais”, e o professor precisa estar atento a isso, para que nenhum aluno seja excluído do conteúdo. Dessa maneira a verdadeira inclusão será finalmente efetivada.

REFERÊNCIAS

ANDREIS, A. M. O individual e o coletivo em educação: O Lugar e cotidiano num diálogo com as políticas públicas. In: **Ensino de geografia: Produção do espaço e processos formativos/** Organizadores: Ana Claudia Ramos Sacramento, Charllles da França Antunes e Manoel Martins de Santana Filho. – 1. Ed. – Rio de Janeiro: Consequência, 2015, p. 65-82.

BRASIL. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Educação para todos: o compromisso de Dakar.** Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

_____. Lei nº 9.394 LDB, 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 1996.

_____. **Lei nº 13.146 LBI de 06 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão)** disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 20 de jul. de 2018

_____. **Lei nº 13.005/2014. Plano Nacional de Educação (2014/2024) em movimento.** Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/>> Acesso em: 20 de jul. de 2018.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação, Secretária de Educação Especial, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, v. 1, 2010.

_____. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**— São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiana escolar).

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches/** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

RODRIGUES, Cinthia. **Formas criativas para estimular a mente de alunos com deficiência.** Gestão escolar. Revista Nova Escola. nº. 223, jun. 2009. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/440/formas-criativas-estimular-mente-deficientes-intelectuais>>: Acesso em: 20 de jul. de 2018

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado.** São Paulo: Editora Hucitec; 1988.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros:** diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. Ponto de Vista. Florianópolis. N° 5. p 37-49, 2003.

SOBRE O ORGANIZADOR

Gustavo Henrique Cepolini Ferreira

Graduado em Geografia (Bacharelado e Licenciatura) pela PUC -Campinas, Mestre e Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo. Atualmente é Professor do Departamento de Geociências e do Programa de Pós-Graduação em Geografia -PPGEO na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), onde coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas Regionais e Agrários (NEPRA-UNIMONTES) e o Subprojeto de Geografia - "Cinema, comunicação e regionalização" no âmbito do PIBID/CAPES. Exerce também a função de Coordenador Didático do Curso de Bacharelado em Geografia -UNIMONTES. Tem experiência na área de Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: Geografia Agrária, Regularização Fundiária, Amazônia, Ensino de Geografia, Educação do Campo e Conflitos Socioambientais e Territoriais. Participação como avaliador no Programa Nacional do Livro e do Material Didático-PNLD de Geografia e no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). É autor e organizador das seguintes obras: No chão e na Educação: o MST e suas reformas (2011), Cenas & cenários geográficos e históricos no processo de ensino e aprendizagem (2013), Práticas de Ensino: Teoria e Prática em Ambientes Formais e Informais (2016), Geografia Agrária no Brasil: disputas, conflitos e alternativas territoriais (2016), Geografia Agrária em debate: das lutas históricas às práticas agroecológicas (2017), Atlas de Conflitos na Amazônia (2017), Serra da Canastra território em disputa: uma análise sobre a regularização fundiária do Parque e a expropriação camponesa (2018), entre outras publicações.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-333-0

