

A ADEQUAÇÃO CURRICULAR DA GEOGRAFIA ESCOLAR PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Área: Ensino de Geografia

Ricardo Lopes Fonseca
ricklopesfonseca@gmail.com
Universidade Estadual de Londrina

Rosana Figueiredo Salvi
salvi@uel.br
Universidade Estadual de Londrina

Eloiza Cristiane Torres
elotorres@uel.br
Universidade Estadual de Londrina

Resumo

Este estudo tem por objetivo geral abordar os principais sistemas de educação inclusiva dos alunos em condições especiais de aprendizagem interligadas às aulas de Geografia. Tem-se como objetivos específicos analisar, por um lado, as técnicas desenvolvidas à inclusão nas escolas do Brasil e, por outro, averiguar as transformações curriculares como meta adaptável aos modelos de inclusão, principiando de uma verificação da situação da escola inclusiva do Brasil. Apesar termos trabalhado durante quase trinta anos com os modelos de resposta, objetivando o atendimento, em nossas instituições de ensino, dos alunos com deficiência, estamos ainda situados no debate sobre qual é a melhor estratégia para a realização desse atendimento. Voltados para esse objetivo, focamos nossos esforços no papel atribuído às políticas curriculares, priorizando aquelas que requerem um acesso específico ao currículo dos alunos com deficiência. O presente estudo visa a buscar, ainda, a efetivação da Geografia e seu corpo conceitual no modelo curricular e, também, promover reflexões para uma experiência pedagógica satisfatória, que possibilite o desenvolvimento de um ensino de Geografia que, através de sua especificidade conceitual possa fornecer subsídios necessários para esse nível de ensino e, conseqüentemente, valorizar o universo desses alunos. No Brasil, os estudos voltados ao ‘currículo na educação especial’ e o ‘papel do ensino de Geografia na escola inclusiva’ são raríssimos. Uma análise sobre a condição dessa atividade demonstra que o pouco material à disposição das escolas está direcionado à inclusão de um modo geral, ou seja, são poucas as informações oferecidas na busca de um aprofundamento da construção de um currículo de Geografia, que consiga despertar os desejos de aulas cujos resultados estão inseridos numa aprendizagem satisfatória, não só para aqueles alunos com necessidades especiais, mas também para os que não tenham a necessidade de inclusão. A utilização adequada do currículo tem por objetivo auxiliar na experiência do educador, reproduzindo transformações a serem desenvolvidas no tratamento e crescimento dos conteúdos escolares, nesse caso, de Geografia, no transcorrer de toda atividade avaliativa e, além disso, oferece condições favoráveis na preparação do trabalho didático-pedagógico, cujo objetivo é favorecer o ensino de Geografia para o aluno. Este estudo deve ser direcionado a uma série de fatores e situações referentes ao ensino de Geografia para os alunos especiais, devendo ser conduzido com muita habilidade, ou seja, as propostas didáticas bem elaboradas, por meio de um currículo perfeitamente adequado para esses alunos, com objetivo de ocasionar o crescimento total de suas capacidades.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Educação Especial; Currículo; Adaptações.

INTRODUÇÃO

A finalidade deste trabalho é abordar os principais sistemas de educação inclusiva dos alunos em condições especiais de aprendizagem interligadas às aulas de Geografia. Sustentando nessa expectativa, esse estudo procura demonstrar situações importantes referentes ao assunto. Nele, valoriza-se, principalmente, uma perspectiva de fácil compreensão das opiniões e conceitos, despertando um maior interesse e consciência com referência à situação do sistema de inclusão de alunos com condições especiais nas nossas escolas.

No Brasil, os estudos voltados ao ‘currículo na educação especial’ e o ‘papel do ensino de Geografia na escola inclusiva’ são raríssimos. Uma análise sobre a condição dessa atividade demonstra que o pouco material à disposição das escolas está direcionado à inclusão de um modo geral, ou seja, poucas informações são oferecidas na busca de um aprofundamento da construção de um currículo de Geografia, que consiga despertar desejos de aulas cujos resultados estão inseridos numa aprendizagem satisfatória, não só para aqueles alunos com necessidades especiais, mas também para os que não tenham a necessidade de inclusão.

Com base nesse pensamento, uma reflexão deve ser feita: até onde o currículo de Geografia está conseguindo aumentar o conhecimento do aluno que possui necessidades educacionais especiais, matriculado na escola regular? Da maneira como está sendo reproduzido nas escolas de ensino básico, este currículo oferece contribuição satisfatória no processo de inclusão ou pode ser visto como o sinal de diferença? Quais os subsídios que a Geografia pode desenvolver nesse sentido?

As adaptações curriculares são compreendidas como medidas pedagógicas direcionadas ao atendimento do aluno especial? A utilização adequada do currículo tem por objetivo auxiliar na experiência do educador, reproduzindo transformações a serem desenvolvidas no tratamento e crescimento dos conteúdos escolares, nesse caso, de Geografia, no transcorrer de toda atividade avaliativa e, além disso, oferece condições favoráveis na preparação do trabalho didático-pedagógico, cujo objetivo é favorecer o ensino de Geografia para o aluno.

ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A ideia de educação inclusiva está ligada ao conceito oferecido pela Política Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação:

A Integração Escolar é um processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativo-escolar refere-se ao processo de educar – ensinar, no mesmo grupo, as crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola. (BRASIL. MEC, 1994, p.15).

Quando o assunto inclusão é mencionado, deve-se atentar para os princípios fundamentais que a inclusão deve oferecer, tais como:

a) Oferecer educação ao estudante possuído(s) de necessidade(s) especial(is) dentro do ambiente em que vive;

b) Possibilidades de acesso às salas de aulas comuns;

c) Métodos necessários e essenciais devem ser colocados à disposição dos professores, para que os mesmos possam ensinar de maneira satisfatória os alunos que precisam de ensinamento especial;

d) Entender que, mesmo que existam maneiras diferentes de ensinar cada aluno, eles podem e devem aprender sobre o assunto juntos;

e) Alunos portadores de necessidades especiais e os de classe normal devem ser integrados em sala de aula de modo inteligente e criativo.

Quando se trata da ideia de inclusão, entre outras situações o que não pode ocorrer é:

- a) Alunos portadores de necessidades especiais sem acompanhamento do professor qualificado em sala de aula normal;
- b) Não reconhecer a necessidade de cada aluno;
- c) Os professores utilizarem metodologias únicas para todos os tipos de necessidades, sem antes analisar o fator idade do aluno, por exemplo.

O processo de inclusão se baseia numa maneira educacional que objetiva desenvolver ao máximo a capacidade da criança possuidora de deficiência na escola e na classe regular.

Outro objetivo é fornecer sustentação para a realização dos serviços da área de educação especial por meio dos seus profissionais. A inclusão é um processo que deve ser revisto ininterruptamente. É essencial que, ao integrar o aluno portador de necessidade especial, a escola possua algum envolvimento com a comunidade onde o aluno mora.

Na escola inclusiva o método de ensino deve ser compreendido como um processo social, e que todos os alunos dependentes de necessidades especiais e/ou dificuldades de aprendizagem têm o direito à educação, da mesma maneira que os alunos considerados normais também têm.

É fundamental que a escola utilize todos os seus recursos para que a integração dos alunos que dela fazem parte se torne possível. Assim, haverá grande expectativa de realização por parte de todos os alunos inseridos, ou seja, os estudantes conseguirão atingir o máximo pretendido. Porém, esse processo de interação precisa ser desenvolvido conforme as dificuldades de cada aluno.

Por estar em maior contato com os alunos o professor deverá observar suas principais necessidades, e suas dificuldades dentro da sala de aula. É primordial o apoio aos professores da classe comum, para que seja possível o processo de ensino-aprendizagem. Os métodos de avaliação também deverão ser verificados de maneira que atenda às necessidades dos alunos possuidores de deficiência.

O professor, por estar mais próximo dos alunos, poderá, na observação das suas maiores dificuldades, ser capaz de diagnosticar as principais necessidades de cada indivíduo, dentro da sala de aula. Logo, é essencial o suporte aos professores da classe comum, para que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo. Também, as formas de avaliação terão que ser analisadas de uma nova maneira para atender às necessidades dos alunos portadores de deficiência.

Além dos professores, os pais também devem exercer um papel importantíssimo na evolução de aprendizagem dos alunos e no processo de inclusão destes na escola. À maneira que a escola for desenvolvendo esse processo de inclusão, estará produzindo condições para suplantar suas dificuldades. O ambiente educacional precisa ser focado no processo de ensino-aprendizagem do aluno, sendo essencial que o acesso físico à escola seja adequado às necessidades dos portadores de deficiência.

No período de 7 a 10 de junho de 1994, aconteceu em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial em Educação Especial, organizada pelo Governo deste país em colaboração com a UNESCO, para que a educação especial fosse debatida em sua estrutura de organização. Essa conferência teve por objetivo informar sobre políticas públicas e direcionamentos para a atuação dos governos e de outras organizações na prática da Declaração de Salamanca sobre “princípios, política e prática em educação especial”.

Essa maneira de atuação focava-se na experiência dos países ali representados e também nas deliberações, recomendações e publicações do sistema das Nações Unidas e outros organismos intergovernamentais. Analisar as propostas, direções e recomendações oriundas dos cinco seminários regionais, resultaram no principal objetivo desse processo preparatório para a Conferência Mundial.

Durante a realização dos seminários o direito de cada criança priorizou-se à educação, que está mencionado na Declaração Universal de Direitos Humanos e reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer indivíduo que possua necessidades especiais tem o direito de manifestar seus desejos referentes à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Os pais possuem o direito essencial de serem informados e consultados sobre a forma de educação mais adequada às necessidades de seus filhos.

A Declaração de Salamanca afirma que:

[...] as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. (UNESCO, 1994, p. 12).

Com base no argumento desta declaração pode-se dizer que o termo ‘necessidades educacionais especiais’ se refere a todas as crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais acontecem em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. A obrigação de ensinar de modo correto essas crianças é da escola.

A dificuldade que abrange a escola inclusiva é relacionada ao fato de que é preciso haver um ensino com métodos produzidos capazes de analisar o potencial de cada aluno; é primordial incluir-se nestes termos os alunos que tenham dificuldades de aprendizagem maiores que as apresentadas por outros alunos com problemas idênticos.

O apoio positivo dessas escolas não se reflete somente na sua capacidade de promover uma educação de alta qualidade a todos os alunos, mas em sua capacidade de transformar atos preconceituosos em atitudes positivas. Além disso, deverão ser construídas ações que orientam a sociedade, para que esta também se torne inclusiva.

Na educação especial as diferenças humanas são vistas como normais e em harmonia com a aprendizagem, a qual deve ser adequada às dificuldades da criança, ao invés de adaptar a criança ao processo de aprendizagem. A experiência vivida com crianças portadoras de necessidades especiais tem mostrado que com a aplicação de propostas didáticas os índices de desistências e repetência escolar diminuem, garantindo ao mesmo tempo índices médios mais satisfatórios de rendimento escolar.

A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover integração e participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. (UNESCO, 1994, p. 05).

A meta fundamental da escola inclusiva é de que todos os alunos aprendam juntos sempre que possível e livre de qualquer dificuldade ou diferença que eles tenham. As escolas inclusivas devem admitir e atender às necessidades que cada aluno apresenta, aprimorado todas as formas e modelos de aprendizagem, possibilitando educação digna a todos por meio de um currículo pedagógico satisfatório e adequado.

A Declaração de Salamanca, 1994, observa também que:

Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade. (UNESCO, 1994, p. 05).

Para isso, é a educação inclusiva a maneira mais eficaz para a existência de solidariedade entre crianças portadoras de necessidades educacionais e seus colegas.

A situação referente à educação especial diferencia muito de um país para outro. Em países possuidores de sistemas de escolas especiais com estruturas mais desenvolvidas para os alunos que possuem necessidades específicas, existem condições adequadas para que eles sejam atendidos satisfatoriamente. Estas escolas podem ser um valioso recurso para o desenvolvimento de escolas inclusivas. Escolas especiais podem também oferecer condições para os profissionais das escolas regulares.

As escolas especiais podem também continuar a prover a educação mais apropriada a um número relativamente menor de crianças possuidoras de deficiências que não possam ser satisfatoriamente atendidas em escolas regulares. Em escolas especiais, os investimentos disponibilizados deveriam ser direcionados a esta nova e importante função de fornecer apoio profissional às escolas regulares, no sentido de atender às carências educacionais especiais. Um importante subsídio às escolas regulares que os profissionais das escolas especiais podem oferecer refere-se ao fornecimento de práticas e elementos curriculares às necessidades individuais dos alunos.

Esse processo de atuação não possui recursos para dar conta da grande diversidade nas diferentes regiões e países. Para que isso se realize, ela deve ser acrescentada de ações nacionais, regionais e locais sustentada por um objetivo político e popular de alcançar educação para todos.

A Política Nacional de Educação Especial, de 1994, determina, como prioridades da educação especial, apoiar o modelo regular de ensino para a inserção dos possuidores de deficiências e dar prioridade, quando do financiamento, a objetivos institucionais que criem formas de inclusão.

As referências sobre as políticas públicas, durante os últimos anos, tem sido a de divulgar cada vez mais a inclusão social dos portadores de necessidades especiais de forma expressiva. Dentro do que diz respeito ao ensino, nota-se o desenvolvimento de planos que buscam desenvolver oportunidades a todos que precisam. A lei deveria reconhecer o princípio de igualdade de oportunidade para crianças, jovens e adultos que tenham deficiência na educação em todos os graus, sempre priorizando a integração.

Políticas educacionais em todos os níveis, do nacional ao local, deveriam estipular que a criança portadora de deficiência deveria frequentar a escola de sua vizinhança: ou seja, a escola que seria frequentada caso a criança não portasse nenhuma deficiência. Exceções à esta regra deveriam ser consideradas individualmente, caso-por-caso, em casos em que a educação em instituição especial seja requerida. (UNESCO, 1994, p. 07).

As necessidades dos alunos com dificuldades múltiplas devem ser discutidas de maneira cuidadosa, visto que esses alunos têm os mesmos direitos de outros estudantes; assim, o que poderia ser melhorado é o modelo de ensinar cada um deles, isto é, ensinar de forma que seja explorado todo o potencial.

A valorização da linguagem de sinais como meio de comunicação entre surdos, deveria ser reconhecida. Para que isso aconteça na prática, deveriam ser adotadas mudanças na forma de preparar o professor para a sala de aula no sentido de se assegurar que todas as pessoas surdas tenham oportunidade a esse ensino em sua língua nacional de sinais.

A Resolução CNE/CEB n° 2, de 11 de setembro de 2001 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e sua execução é obrigatória desde o ano de 2002. Nessa resolução está especificado que o atendimento escolar dos alunos portadores de necessidades especiais deverá ter início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, garantindo-lhes os serviços de educação especial sempre que seja diagnosticada a necessidade de atendimento educacional especializado.

Os sistemas de ensino devem garantir o direito de matrícula a todos os alunos, cabendo às escolas e ao professor organizarem-se para a acolhida aos alunos com necessidades educacionais especiais, garantindo as condições básicas para uma educação de qualidade para todos. Para isso deve-se levar em consideração a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, em seu Art. 4º:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social; II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências; III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos.

O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser desenvolvido em salas de aulas comuns do ensino regular, em qualquer fase ou modalidade da educação básica.

As escolas da rede regular de ensino devem agir previamente, provendo na organização de suas classes comuns:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade; III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória; IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, [...] V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos; VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa; VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade; VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série; IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96. (BRASIL, 2001, p. 73).

A Lei 10.098/2000 e a Lei 10.172/2001 devem assegurar o acesso dos alunos que precisem de educação especial, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas na edificação – abrangendo instalações, equipamentos e mobiliário –, bem como obstáculos nas comunicações, provendo as escolhas dos recursos humanos e materiais necessários.

Os sistemas públicos de ensino são responsáveis pelo reconhecimento, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, como também pelo licenciamento de escolas ou serviços, públicos ou privados, com os quais constituirão convênios ou parcerias para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, considerando os princípios da educação inclusiva.

A organização e a utilização dos currículos são de capacidade e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino, nele deve constar seus projetos didáticos e as disposições necessárias para o atendimento das necessidades educacionais especiais de alunos considerados, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da educação básica.

A constante presença da educação especial na nova Lei está de fato indicando a presença mais sutil da área nos novos estudos, apreciando sua contribuição específica atentando muito mais além do que a mera ideia de escola inclusiva, já que nem sempre estão disponíveis profissionais ou serviços especializados.

POR QUE ADEQUAR O CURRÍCULO DE GEOGRAFIA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL?

A inclusão escolar, como também a diversidade formam conteúdos que ocasionam discussões na área educacional desde o final do século XX. Mesmo havendo uma profunda ligação entre os dois temas, não significa dizer que, ao se discutir a integração escolar, sejam reproduzidas na sociedade, estudos referentes à diversidade de grupos que se encontram totalmente dependentes das políticas adotadas pelos órgãos governamentais, desassistidos nos seus direitos garantidos por lei a todos os cidadãos, independentemente de diferenças individuais.

Entende-se por educação especial o sistema de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de dificuldades de aprendizagem na rede regular de ensino.

Este estudo deve ser direcionado a uma série de fatores e situações referentes ao ensino de Geografia para os alunos especiais, devendo ser conduzido com muita habilidade, ou seja, as propostas didáticas bem elaboradas, por meio de um currículo perfeitamente adequado para esses alunos, com objetivo de ocasionar o crescimento total de suas capacidades. Também precisam ser devidamente debatidos todos os conteúdos referentes ao papel da escola, dos professores e dos pais na formação desses indivíduos.

O currículo de Geografia requer um cuidado especial, já que, se para os alunos que não precisam de abordagens educacionais especiais apresenta dificuldades, com certeza será ainda mais difícil quando voltado para alunos com necessidades especiais.

Sendo assim, deverão ser propostas questões referentes à importância de um currículo de Geografia para alunos especiais, criando com urgência transformações e ações curriculares na Geografia, sempre sustentadas na Declaração de Salamanca, de 1994, na Lei de Diretrizes e Base para a Educação Básica – LDB nº 9.394/96 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná.

De acordo com as Leis de Diretrizes e Base para a Educação Básica – LDB nº 9.394/96 e sua regulamentação pelas Diretrizes Nacionais da Educação Especial (Resolução nº 02/01), a Educação Especial é elaborada e praticada como modelo educacional cujo objetivo é fornecer subsídios e práticas educacionais especializadas aos alunos que requerem necessidades de aprendizagem especiais em todo o segmento educacional.

O conhecimento de currículo como terreno das atividades públicas focado na diversidade que formam a realidade escolar, da maneira como englobam as teorias educacionais críticas, envolve uma ideia renovada e mais completa de currículo, numa vinculação significativa

com o conhecimento, o trabalho e a cultura, valorizando-o como experiência social, prática cultural e prática de significação.

Desenvolver o currículo como prática de significação, ligado às relações sociais é considerá-lo como ação política representante de interesses de grupos específicos e não de todos, podendo ser considerado como espaço disputado, dividido, divergente, que provoca relações hierárquicas e assimétricas particulares (SILVA, 2004). Assim, pode-se entender que todas as características das políticas, conteúdos e experiências curriculares podem ajudar ou prejudicar a chamada atenção à diversidade.

Atualmente, em pleno século XXI, a realidade acontece de uma maneira inédita na história da humanidade, já que ela se reproduz em um processo, cuja velocidade das transformações acontece através de ebulições repentinas e ao mesmo tempo produzidas, especialmente pelos avanços da tecnologia.

Por isso, todos os setores da sociedade estão situados num processo de mudança. Em consequência, espaços institucionais, como as escolas, estão tomando novas direções; já que a globalização do direito à educação criou uma vinculação no sistema de ensino brasileiro junto a diversos questionamentos, exigindo uma nova reestruturação.

Relativamente à adaptação do currículo de Geografia, é interessante considerar que o conhecimento de Geografia é imprescindível na vida das pessoas, tanto no campo da ciência como na disciplina escolar. Nas duas situações, vê-se que por consequência, cada uma à sua maneira, consegue reproduzir o espaço geográfico, como também seus conceitos envolvidos nessa vasta abordagem.

ACERCA DO CURRÍCULO

O currículo como oferta determinada para as áreas das deficiências, desenvolvido em termos nacionais e implantado de maneira unificada em todo o território e estabelecimentos escolares, buscando conservar a legitimidade normativa e a razão técnica no sistema de desenvolvimento curricular efetivou-se no ano de 1979.

Essa implantação foi designada ao Conselho Nacional de Educação Especial – CENESP, órgão do Ministério da Educação – MEC. É importante lembrar que essa simultaneidade de documentos curriculares favoreceu uma melhor compreensão de educação integradora, na qual a preparação, a estruturação e transformação do deficiente criaram chance de aceitação pelo sistema de ensino regular, desde que possível.

Isso acontecendo, foi reproduzido como uma oferta curricular, isto é, como forma de orientação, ou guia, possuindo as informações preliminares e estímulos para se implantar o currículo nas classes especiais, em todas as regiões brasileiras, ofertando metodologia de ensino diversificada.

Adaptações curriculares eram traduzidas conceitualmente, como soluções a serem elaboradas para as dificuldades apresentadas pelos deficientes diante do aproveitamento dos programas escolares. Para que isso fosse possível, valorizava-se a obrigação de transformações nesses programas, nas suas formas didáticas, entendidas como modelo quais as atividades seriam ofertadas. Isso provocou a possibilidade de um fortalecimento nas adaptações de uma caracterização procedimental aperfeiçoado.

Esses desenvolvimentos, entretanto, não estavam sustentados nos debates do campo da didática, mas, nas influências da psicologia educacional. Como objeto de discussões ou mesmo como orientação de experiências escolares, a didática recebeu, inegavelmente, influências em sua área de atuação, conforme análises da área fomentadas a partir da década de 1980, por duas propostas de caráter prático: privilegiadora de temas como conteúdo, objetivos, recursos, avaliação, desprovida de ligações com as situações sócio-econômicas e políticas em que a aprendizagem se reproduz, e de uma outra maneira, em seu caráter técnico, ação proposital, automática, organizadora das possibilidades que levam à aprendizagem.

Para o aprendizado dos alunos com necessidades especiais essas propostas curriculares pareceram, simplesmente, reproduzirem um documento pré-elaborado, confeccionado por alguns especialistas do sistema educacional, sem nenhuma ligação com as verdadeiras experiências que acontecem no ambiente escolar.

A obrigação de se debater as propostas curriculares, ou o que é chamado de currículo prescrito, é defendida por Goodson (1997, p. 78), quando afirma que aquilo “[...] que está prescrito não é necessariamente o que é aprendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece”. O currículo prescrito organizado, nessa fase da história da aprendizagem dos alunos com deficiência, estava inteiramente dominado por um forte diálogo com a psicogenética piagetiana.

Esse diálogo se evidenciava n*as práticas de ensino/aprendizagem, determinadas através de unidades de estudos/núcleo integradores, vistas como situações convergentes que possibilitariam a aquisição de conhecimentos, a reprodução de definições, criação de hábitos, na área cognitiva e também na afetiva e psicomotora.

Essa apresentação de adaptação curricular possibilitava, não somente um plano de estudos a ser observado, favorecendo o aperfeiçoamento na escolha e na reprodução de conteúdos e modelos pedagógicos, mas, também, a vida do aluno deficiente seria devidamente conhecida e melhor dirigida.

Nas mais recentes definições o currículo tem sido visto como uma prática de significados, só inteiramente desvendados pela interpretação, que demonstra o poder, a variedade e a característica existente em cada projeto curricular.

Assim, pode-se afirmar que o suposto de que o currículo não é um utensílio pedagógico neutro, mas um campo de atritos, divergências, tensões e relações de poder do qual se reproduz um conjunto de obrigações sobre os conteúdos, as organizações e as experiências que demonstram as ligações sociais e políticas presentes em cada fase histórica, que são discutidas, aprovadas, planejadas e executadas na escola.

É nessa etapa que aparece o discurso da defesa do pluralismo, sustentado na ideia de que a escola pode e deve aceitar a todos e assim facilitar a convivência com a situação de diferença, e, além disso, dar atenção a essa diversidade, que certamente imporá novas visões relacionadas ao currículo e as transformações que certamente ocorrerão.

Stoer e Cortesão, em estudo de 1999 afirmam que o aumento da diversidade desses mesmos alunos. Antes excluídos do processo de alfabetização, indivíduos provenientes de diversas origens sociais e culturais, começam, embora timidamente, a compor uma importante parcela do universo discente.

Em resposta ao denominado movimento da ‘escola para todos’, o MEC edita no ano de 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, que expõe o currículo nacional (na forma prescritiva de um currículo oficial), visto no sentido de orientar, já que uma das proposições que o justificam é a adoção de uma base geral de disciplinas e seus próprios conteúdos, e não a sua contextualização.

No ano de 1999, a Secretaria de Educação Especial – SEESP, do MEC, apresenta o documento curricular, desenvolvido com o objetivo de garantir a escolarização dos alunos com deficiência. Esse documento recebe a denominação de Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares.

Com referência à escola inclusiva, percebe-se que a oferta de currículos tem sido uma forte peculiaridade. Com o intuito de oferecer uma contribuição a ser seguida, o currículo é visto como um objeto concreto, apreensível, quantificável e teoricamente estável, e que pode ser modificada, constrói e permanece controlada (GIMENO-SACRISTÁN, 1998).

O PCN – Adaptações Curriculares reproduz a oferta da escola inclusiva para os deficientes ao demonstrar que, as soluções às necessidades pedagógicas de todos os alunos precisam ser desenvolvidas no mesmo conjunto através de ações comuns, devidamente adequadas.

Algumas de suas afirmações estão centradas na adaptação do currículo convencional, quando exigido e, dessa maneira inteiramente adaptado às capacidades dos alunos com deficiências.

É interessante mencionar, que este panorama curricular elaborado e proposto no âmbito de uma política neoliberal obedece, assim, as propostas de individualidade, diminuição do tamanho da participação do governo, concorrência, competitividade, igualdade, interligação e descentralização, entre outras situações.

Desenvolvido, com a finalidade de criar uma situação de equilíbrio entre o maior grau possível de naturalidade na questão educativa e num melhor resultado na evolução dos processos de ensino/aprendizagem. Esses processos se sustentam em uma oferta que abrange apreciações psicológicas, como o construtivismo, quanto o idealismo mais ligado à políticas culturais e sociais, sempre valorizando o seu caráter produtivo e reciprocidade.

No entanto, pode acontecer de essas adaptações não preencherem as exigências das formas de enriquecimento cultural dos professores e dos alunos, mas fortalecer as formas de estigmatização e, provavelmente, de empobrecimento deles. Entretanto, estão aprovadas aos destaques nas adequações curriculares como opções criativas para enfrentar a desigualdade, principalmente quando os alunos estão se sentindo próximos dos limites da exclusão escolar e a aprendizagem tão esperada parece cada vez mais impossível de se realizar.

ACERCA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Se aceitarmos que estamos interligados a um contexto que reproduz várias exigências até então inexistentes, novas reflexões são necessárias, para que as questões salientadas por Cavalcanti (2005, p. 66) possam ser esclarecidas, preferencialmente com referência à Geografia escolar no Brasil:

O que é a Geografia Escolar na atualidade? Como ela se realiza? Como o professor a constrói? Quais os desafios da prática do ensino da Geografia? Quem são esses alunos? Como praticam a Geografia do dia-a-dia? Como aprendem Geografia na escola? Que significados têm para os alunos aprender Geografia? Que dificuldades eles têm em aprender os conteúdos trabalhados nessa disciplina?

Levando em consideração que Cavalcanti (2005) tece uma reflexão sustentada nos viés de uma ideia sócio-construtiva, o papel da cultura – notadamente da cultura escolar – assume uma enorme relevância. É evidente, a unanimidade quanto ao reconhecimento da presença de diversas culturas em estado obscuro nas nossas escolas. Os alunos, muitas vezes, respondem por uma variedade cultural em função de diferentes trajetos de vida.

Aceitando, também que cada aluno possui experiências próprias e particulares do ambiente cotidiano, é importantíssimo que o professor de Geografia admita e valorize essa diversidade em uma atitude livre de absorção de pensamentos particulares e passe a participar naquele momento da realidade do aluno. Em publicação de 2005, p. 68, mais uma vez Cavalcanti nos fornece dicas, em forma de dúvidas a serem dirimidas em relação a quais informações, quais questões podemos priorizar:

Quem são os alunos de Geografia? Como vivem? Como são? Do que gostam? Aonde vão? Por onde circulam? Que Geografia constroem? Que Geografia aprendem? Como aprende e como podem aprender Geografia? Que significados têm para eles a Geografia que estudam?

Desse modo, principiando da situação real do aluno torna-se uma preparação não somente para iniciar dialeticamente a solidificação do conhecimento geográfico, mas também, e principalmente engajá-lo numa rede de ideais concretos e verdadeiramente significativos. É, também, de invejável obrigação, ajudar o aluno a entender as diversas possibilidades espaciais que, ele, aceitando ou não, continuarão existindo, em seu espaço geográfico, e que, certamente supera o seu universo.

Conforme opinião de Kaecher (2003) é inegável a necessidade das Geografias Críticas darem prioridade aos conhecimentos do cotidiano e vinculando à reflexão acerca do espaço. É extremamente interessante uma retomada dos conceitos daquilo que vivemos no dia-a-dia e transformá-los em científicos.

Reproduzir mudanças no senso comum buscando aproximá-los das importâncias científicas, com a finalidade de mudar qualitativamente aquele, tornando-o mais expressivo (SANTOS, 2000), é ainda uma obrigação da Geografia escolar.

Sendo assim, podemos afirmar que estamos diante de uma questão complexa que, em muitas situações, não é assistida com a devida atenção no cotidiano do professor: quais conteúdos serão priorizados nessa missão da Geografia escolar?

Certamente, poderão ser analisados conteúdos possuidores de importância social clara, ou seja, que admitem a construção de significados por parte do aluno, procurando levar em consideração sua convivência em nível específico de relação sócio-espacial.

É necessário que haja uma situação de diálogo promovido da Geografia com as condições reais vividas pelo aluno. Tendo em conta essas condições, os conteúdos formam o princípio da edificação de afirmações espaciais, melhor planejadas, valorizando a construção e melhoramento de uma consciência espacial. (CAVALCANTI, 2003). Essas inovações de assuntos e conhecimentos de experiências didáticas só terão sucesso se tivermos por objetivo claro a construção de um novo modelo de escola. Vlach (2006), baseia-se em estudos de Alan Touraine, e pode, com isso, nos fornecer três princípios fundamentais para essa possibilidade, com a escola se dispondo a superar os obstáculos fincados pela sociedade no início do século XX. São esses os três princípios: a) individualização do ensino; b) ação democrática; e c) comunicação intercultural.

Com base nesses direcionamentos, a escola assume proporções essencialmente democráticas e interculturais. Considerada democrática pela razão de experimentar ações respeitadas de convivência social por todos que de uma maneira ou outra estão envolvidos no âmbito escolar, reproduzindo situações de diferença social, e ao mesmo tempo, intercultural, já que consegue promover o sentimento de aceitação daquilo que vemos como diferente. (VLACH, 2006).

A Geografia escolar envolve, notadamente, os valores multiculturais, claramente examinados e expostos em muitas abordagens de conteúdos específicos. Favorece, também, a disciplina escolar, considerada como uma sustentação teórica originada pela renovação crítica, pois sabe-se que o cotidiano dos alunos é visto como referência para essas abordagens. Vlach (2006, p. 62) assegura que:

O ensino de Geografia pode contribuir para estabelecer, em sala de aula, um diálogo entre os alunos a partir do lugar de vivência de cada um. A realização desse diálogo coloca em prática o princípio educacional que respeita a experiência dos alunos. [...] Esse diálogo é, pois, muito rico, mas não apenas do ponto de vista curricular; por seu intermédio, o professor pode criar as condições necessárias para que cada aluno (ou grupo de alunos) aprenda a analisar o discurso do outro (ou dos outros grupos) em termos de um sujeito que reconhece o seu interlocutor igualmente como sujeito. [...] Muito provavelmente a sala de aula tem alunos de outras regiões do país, o que permite trabalhar e valorizar a diversidade cultural.

Kaercher (2003) e Cavalcanti (2005) enaltecem a existência da espacialização cotidiana dos indivíduos como sustentação à abordagem conceitual da Geografia escolar e já prevendo o salto de qualidade que o aprimoramento conceitual da Geografia fornece aos mesmos. As experiências sociais de conhecer e poder participar do espaço geográfico estimula desenvolvimento geográfico livre, obtendo resultados importantes daquilo que é aparente.

Cabe à Geografia escolar ultrapassar a simples aparência dos fenômenos. O ambiente espacial atual não depende de escala pré-estabelecida, ocorrendo do micro ao macro e, por isso, torna mais intrínseca o entendimento da realidade. Dessa maneira,

As representações sociais (síntese das diferentes culturas que a escola lida) estão no nível do conhecimento vivido e sentido, nem sempre consciente, mas que contém elementos de conceitos já potencialmente existentes nos alunos, podendo, assim, ser tomado com base de um processo de aprendizagem significativa. (CAVALCANTI, 2005, p. 78).

Com base no que foi mencionado até aqui, é impossível não pensar uma Geografia Escolar Crítica ao mesmo tempo em que se desconhece a ocorrência de estudos provenientes das ciências da educação. As teorias críticas do currículo ajudam nesse sentido, como também as referências conceituais envolvidas na pedagogia crítica dos conteúdos.

Há uma enorme riqueza de variedade cultural em uma sala de aula, e a capacidade de discussão que envolve a Geografia escolar diante das análises interligadas ao multiculturalismo crítico é imensamente valiosa. Aproveitando o pensamento de Moreira (2001), podemos concordar ou não com a questão relacionada ao ensino de Geografia; no entanto, nunca poderemos deixar de admitir sua existência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diversas situações que o professor enfrenta em sala de aula o faz adquirir uma atitude investigativa e reconhecer os sujeitos que compõem o contexto de suas práticas e assim pode identificar os avanços e as dificuldades resultantes dos sujeitos que tiveram participação nas suas experiências e quais as condutas epistemológicas e metodológicas que ele deve conduzir.

Pesquisar possibilidades de aprendizagem é possível se esse desenvolvimento for executado não somente no campo da teoria. É muito interessante que as capacidades de comunicação e afetividade sejam incentivadas com a finalidade de se conseguir determinar uma competitividade com suas estruturas e com a de seus alunos.

A educação especial precisa estar diretamente ligada aos programas de instituições de pesquisa e desenvolvimento, e especialmente, direcionada à área de ensino, desenvolvendo planejamentos modernos de ensino/aprendizagem em Geografia.

A capacidade do professor de Geografia em ensino especial é fundamentalmente importante, visto que é obrigação dele criar situação favorável para que o aluno especial possa conviver satisfatoriamente em sociedade; é essencial, também, que o professor esteja preparado para enfrentar as dificuldades que certamente ocorrerão em suas salas de aula.

Um currículo de Geografia escolar sustentado na perspectiva da inclusão e integração escolar precisa ser elaborado e constituído, já que faz parte da formação inicial e sequencial do professor, pela organização do trabalho pedagógico, pela transposição de experiências ultrapassadas que admitem preconceitos, e assim acabam por legitimar discriminações.

Logicamente, não se pode jogar toda essa carga de responsabilidade nos ombros do professor de Geografia; é urgente a necessidade da adoção de um currículo que se encaixe perfeitamente, a partir da diversidade e que aceite e respeite os diferentes modos e formas de aprendizagem.

A maior causa de separação e conseqüente desistência escolar é, com certeza motivada por um currículo munido de caráter rígido e fortemente carregado nos conteúdos. A reprodução de um currículo que priorize a inclusão é o fator mais interessante para se alcançar uma educação inclusiva de qualidade, que valorize a diferença entre os alunos nas salas de aula de Geografia.

Uma das finalidades da escola inclusiva envolve planejamento e participação de todos os alunos e saber como valorizar a aprendizagem dos mesmos. É visível a necessidade da escola, como também a obrigação da sociedade em estar apta para atender seus alunos.

Vale mencionar a necessidade de valorização da inclusão, desde que a mesma se realize de maneira adequada, e não somente 'incluir por incluir'.

Por fim, o papel de preparar o aluno para a integração social deve ser assumido e administrado de maneira coerente, ou seja, através da inclusão de alunos especiais nas escolas, sempre buscando promover, não somente a aprendizagem, mas a interatividade social dos alunos,

sempre de maneira igual e sem excluir os demais alunos. Por tudo aqui exprimido fica clara a necessidade de uma Geografia mais participativa das obrigações escolares.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, Ministério da Educação. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília – Adequações Curriculares, Ministério da Educação. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Parecer CNE/CEB n.02/2001.

CAVALCANTI, L. de S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **CEDES**, v. 24, n. 66, Campinas, mai/ago, 2005

GIMENO-SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre, RS: ArtMed. 1998.

GOODSON, I. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Editora Vozes. 1997.

KAERCHER, N. A. Desafios e utopias no ensino de geografia. In: CASTROGIOVANNI, A. C. et al (Orgs.). **Geografia em sala de aula: prática e reflexões**. Porto Alegre: UFRGS/AGB, 2003.

MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. 4. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 81-98.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Geografia para a Educação Básica**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, 2008.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STOER, S. R; CORTESÃO, L. **Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização**. Porto: Edições Afrontamento. 1999.

VLACH, V. R. F. Estado-nação, Ensino de Geografia, Mundialização: alguns desafios para a formação do professor. In: CAVALCANTI, L. de S. (Org.). **Formação de professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Vieira, 2006. p. 51-66.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.