

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA HUMANA

TATIANA RONCADOR VICENTE

Relatório para Exame de Qualificação

Nível: MESTRADO

Orientação Espacial e Ensino de Geografia
Ferramentas e Estruturas Espaciais para Educação Inclusiva

SÃO PAULO, 2014

TATIANA RONCADOR VICENTE

Orientação Espacial e Ensino de Geografia
Ferramentas e Estruturas Espaciais para Educação Inclusiva

Relatório para Exame de Qualificação
apresentado como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre junto ao
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Humana da Faculdade de Filosofia, Letras e
Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo, na Linha de Pesquisa *Geografia,
Educação e Ensino*, sob a orientação da Prof^a
Dr^a Maria Eliza Miranda.

SÃO PAULO, 2014

Lista de abreviaturas

DPAC- Distúrbio do Processamento Auditivo Central

EAM – Experiência da Aprendizagem Mediada

MCE – Modificabilidade Cognitiva Estrutural

MLE – Mediated Learning Experience

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

ONU – Organização das Nações Unidas

SNC – Sistema Nervoso Central

TANVI – Transtorno auditivo não verbal

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

Índice de figuras

Figura 1. Fatores do desenvolvimento humano.....P.48

Figura 2. Estratégias para promover a Inclusão.....P.65

Lista de gráficos

Gráfico 1. Evolução de matrículas na Educação Especial 1998-2006.....P.68

Lista de tabelas

Tabela 1. Conceitos para elaboração de materiais.....P.12

Tabela 2. Princípios da mediação.....P.55

Tabela 3. Diferentes níveis de dificuldades relacionados a 16 áreas de funcionalidade da Pesquisa Mundial de Saúde.....P.63

Tabela 4. Percentual de alunos com deficiência que recebem recursos educacionais.....P.64

Tabela 5. Resultados da educação para respondedores com deficiência e sem deficiência.....	P.65
---	------

Sumário

Apresentação.....	1
-------------------	---

PARTE I – Disciplinas cursadas e atividades desenvolvidas

1. Disciplinas cursadas para obtenção de créditos.....	3
2. Atividades desenvolvidas.....	11
3. Estagio atual da pesquisa.....	12

PARTE II – Andamento da pesquisa

Introdução.....	13
------------------------	-----------

Capítulo 1.Referências teóricas e metodológicas da Pesquisa.....	19
---	-----------

Modernidade.....	22
------------------	----

A perspectiva teórica histórico-cultural.....	36
---	----

Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada e teoria da Modificabilidade	
--	--

Estrutural Cognitiva.....	45
---------------------------	----

Capítulo 2. Espaços contemporâneos da educação inclusiva – “emergência da concepção de necessidades especiais e a educação inclusiva”.....	57
---	-----------

Educação especial e educação Inclusiva.....	61
---	----

Condições apontadas nas escolas brasileiras.....	66
--	----

CAPÍTULOS PROJETADOS

Capítulo 3. Geografia na Academia e Geografia na Escola.....	69
---	-----------

Capítulo 4. Elaboração e aplicação de materiais didáticos para mediação..	71
--	-----------

Considerações parciais.....	72
------------------------------------	-----------

PARTE III

Cronograma.....	73
-----------------	----

Bibliografia.....	74
Apêndice.....	78

Apresentação

Este relatório visa apresentar o percurso que realizamos, entre julho de 2012 até abril de 2014 ao ingressar no Programa de Pós-graduação em Geografia Humana da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, em nível de Mestrado atendendo a exigência requerida para prestar o Exame de Qualificação para obtenção do título de Mestre.

O presente relatório está organizado em três partes. A primeira apresenta as Disciplinas Cursadas e Atividades Desenvolvidas; a segunda, o Andamento da Pesquisa, e a terceira parte compreende o Cronograma, a Bibliografia e o Apêndice.

Na segunda parte, *Andamento da Pesquisa*, apresentamos a Introdução que explica as referências teóricas e metodológicas que utilizamos para a análise do caso da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na Escola. O primeiro capítulo trata do contexto no qual se forma a Escola Moderna, a *Modernidade*, no qual emerge a questão do desenvolvimento cognitivo do ser humano.

No segundo capítulo, abordamos a história da escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais, percorrendo a transição da educação especial para a escola da inclusão a partir de autores europeus, norte-americanos e dos textos dos organismos supranacionais. Na segunda parte deste capítulo indicamos as metodologias que utilizaremos para construir um recorte do contexto brasileiro da Educação Inclusiva a partir de entrevistas, questionários e pesquisas de campo com professores, especialistas e órgãos públicos na cidade de São Paulo.

Nesta parte encontram-se também os dois capítulos previstos para a dissertação, nos quais será analisada a geografia como ciência e como disciplina escolar e; a construção e aplicação de instrumentos para serem utilizados em aula com alunos de inclusão.

Na terceira parte estão as considerações parciais deste projeto, o cronograma das atividades a serem realizadas até a dissertação, o apêndice e a bibliografia.

Pretendemos ao longo do relatório contextualizar o ambiente em que se desenvolveu a educação inclusiva, como alternativa para a escolarização de crianças com necessidades educacionais especiais e apresentar as teorias e metodologias que acreditamos que possam contribuir para o projeto de mediação de instrumentos para aprender a Geografia na escola.

1. Disciplinas cursadas para obtenção dos créditos.

A escolarização de indivíduos com necessidades educacionais especiais, a que nos propomos trabalhar nesse relatório, envolve diferentes áreas da ciência e portanto, julgamos necessário a participação em outros cursos da universidade.

As disciplinas cursadas durante os dois primeiros semestres do mestrado, discriminadas abaixo, propiciaram a abertura a novas leituras, uma vez que, apresentaram autores que contribuem para as linhas teóricas trabalhadas nesse relatório, diferentes análises dos aspectos relevantes dessa pesquisa e software livres para uso em aula e na pesquisa.

Disciplina FLG 5050

Avaliação Prospectiva dos Territórios

Área de concentração: 8136

Docente responsável: Hervé Emillien Thery

créditos: 8

Conceito obtido: A

Contribuição para a pesquisa que estamos realizando.

A disciplina em questão apresentou o trabalho que o professor Hervé Emillien Thery realiza de Prospectiva do Território desenvolvido em conjunto com a prefeitura do município de Ribeirão Branco-SP, para ser analisado pelos alunos o método de planejamento do território, utilizando como ferramenta o software PhilCarto. O método da prospectiva é um meio de abordar o planejamento do território em longo prazo, que visa desenvolver as potencialidades locais, dando subsídios aos habitantes para se desenvolverem social e economicamente.

No entanto, a maior contribuição dessa disciplina para essa pesquisa foi trabalho com o software PhilCarto e com a Modelização Gráfica que serviu como aprendizado na fabricação de instrumentos a serem utilizados na própria pesquisa, além de serem ferramentas para o uso em aula em que o aluno possa produzir seus mapas. O software em questão é de uso livre e necessita de dados disponíveis em sites do governo para formar o banco de dados dos mapas. Já a modelização gráfica pode ser produzida a partir dos programas básicos do Windows, servindo em aula para o trabalho com formas, proporções, representação territorial, planejamento urbano, entre outros.

Bibliografia apresentada pela disciplina:

Brunet R., Le déchifrement du monde, Belin 2002.

Cahiers des Amériques latines, n°24, 1997. IHEAL "Brésil. Dynamiques territoriales".

DROULERS, Martine, 2001, Brésil une géo-histoire, PUF.

MONBEIG Pierre, 1952, : Pionniers et planteurs de l'Etat de São Paulo, A. Colin.

Théry H., 2000, Le Brésil. Paris, Masson, 265 p.

Théry H., “Modelização gráfica para a análise regional: um método”, GEOUSP-Espaço e Tempo n°15, pp. 179-188, 2004.

Disciplina FLG5101-3

Revolução cognitiva, aprendizagem mediada e importância da Geografia na Educação básica.

Área de concentração: 8136

Docente responsável: Maria Eliza Miranda

Créditos: 8

Conceito obtido: B

Contribuição para a pesquisa que estamos realizando.

Esta disciplina teve como proposta a articulação de diversas fronteiras teóricas que contribuem para a análise do contexto no qual a escola se desenvolveu e que se torna cada vez mais contatatório, para tal apresentou autores como Alain Touraine, Anthony Giddens e Manuel Castells que desenvolvem amplos e complexos trabalhos sobre a Modernidade. Ademais, a disciplina abordou e discutiu o processo de desenvolvimento da humanidade e do ser humano, através dos trabalhos de Vygotski, Piaget e Feuerstein, relacionando-os ao processo de desenvolvimento cognitivo para compreender o sujeito e o indivíduo que se encontra na Escola.

Para discutir a escola da modernidade a disciplina abordou o desenvolvimento da Ciência, e a Geografia como uma contribuição na escola para o desenvolvimento do aluno em todo o seu processo de aprendizagem e para a superação dos dilemas que cercam a formação do professor, contemplando a questão do ensino de geografia e destacando a importância de se repensar a prática do professor.

A disciplina contribuiu para a construção de todo o arcabouço teórico desta pesquisa, além de apresentar as discussões sobre a escola e sobre as práticas pedagógicas buscando sempre abordar a Inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Bibliografia apresentada pela disciplina:

BAKHTIN, Mikhail – “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, São Paulo, HUCITEC, 2006.

BRAIT, Beth – “Bakhtin – Dialogismo e Polifonia”, São Paulo, Contexto, 2009.

BRAIT, Beth – “Bakhtin e o Círculo”, São Paulo, Contexto, 2009.

CASTELLS, Manuel – “A sociedade em Rede”, vol.1(A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura), São Paulo, Editora Paz e Terra, 1999.

FEUERSTEIN, Reuven - “Instrumental Enrichment: an intervention program for cognitive modifiability”, Glenview (Illinois): Scott, Foresman and Company, 1980.

KOZULIN, Alex – “Instrumentos Psicológicos – La Educación desde una perspectiva sociocultural”, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica S.A., 2000.

LEFEBVRE, Henri – “O Materialismo Dialético”, Portugal, Edições Acropole, LDA., s/d.

MORIN, Edgar – “A cabeça bem-feita – repensar a reforma, reformar o pensamento”, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2008.

MORIN, Edgar – “Os sete saberes necessários à Educação do Futuro”, São Paulo, Cortez Ed./UNESCO, 2002.

MORIN, Edgar – “A Religação dos Saberes – o desafio do século XXI”, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2007.

Disciplina EDA 5024

Direito à Educação

Área de concentração: 48134

Docente responsável: Roberto da Silva

Créditos: 8

Conceito obtido: A

Contribuição para a pesquisa que estamos realizando.

A disciplina trouxe à discussão, os sujeitos de direito da sociedade e como a contemporaneidade os abriga na escola. Apresentou também alternativas jurídicas e sociais para uma melhor condição da escolarização das pessoas em situação de inclusão escolar. Para analisar a questão da inclusão escolar de grupos minoritário a disciplina abordou tratados e convenções internacionais que postularam o Direito à Educação, tendo como resultado a assimilação pelo direito brasileiro dessa norma. Os documentos internacionais e nacionais oficiais sobre a educação aparecem e são discutidos neste relatório e são amostras de como os princípios da modernidade também estão presentes na educação.

Bibliografia apresentada pela disciplina:

BOBBIO, Norberto. Estado, governo e sociedade: por uma teoria geral da política. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. São Paulo: Caderno de Pesquisa, nº. 116. July. 2002.

DIO, Renato Alberto Teodoro. Contribuição à sistematização do direito educacional. Taubaté: Imprensa Universitária, 1982.

DOUGLAS, Willian O. Anatomia da liberdade: os direitos do homem sem a força. Rio de Janeiro, Zahar, 1965.

JACOBI, Pedro Roberto. Políticas públicas e ampliação da cidadania. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

MARSHALL, T. H. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MOTTA, Elias de Oliveira; RIBEIRO, Darcy. Direito educacional e Educação no século XXI. Brasília: UNESCO, 1997.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Educação e cidadania: o direito à Educação na Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil. São Paulo: Feusp, tese de doutorado, 1995.

PERES, José Augusto de Souza. Introdução ao direito educacional. João Pessoa: UFPB, 1991.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Educação escolar para todos: um direito conquistado e não garantido. In: BAUMEL, Roseli. Integrar/incluir: desafio para a escola atual. São Paulo: Feusp, 1998, p. 129-48.

PROCURADORIA GERAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. Instrumentos internacionais de proteção dos direitos humanos. São Paulo: Centro de Estudos/PGE, Série Documentos, n. 14, 1997, 298 p.

SILVA, Roberto da. Limites e possibilidades do direito à educação na legislação educacional brasileira, Guarapuava/PR: Revista Eletrônica Polidisciplinar Vãos. V. 2, Série 1, 2010, pp. 13-20.

TEIXEIRA, Anísio. Educação é um direito: dependência essencial da democracia na efetivação desse direito. São Paulo: Nacional, 1968.

VIEIRA, Evaldo Amaro. A política e as bases do direito educacional. In: CADERNO CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, p. 9-29, nov. 2001.

Disciplina BMB 5795

Neurociência básica

Área de concentração: 42137

Docente responsável: Luiz Roberto Giorgetti de Britto

Créditos: 8

Conceito obtido: A

Contribuição para a pesquisa que estamos realizando.

Essa disciplina foi cursada no Instituto de Biomédicas da Universidade de São Paulo e foi um grande desafio. O objetivo oficial da disciplina é introduzir os princípios básicos do funcionamento (fisiologia) do sistema nervoso através do estudo da Biologia das células do sistema nervoso, da organização anátomo-funcional das sinapses, dos sistemas sensoriais, sistemas motores, sistemas neurovegetativos e das bases neurais do comportamento. Como contribuição a esse trabalho, ela proporcionou uma compreensão mais clara e específica dos processos fisiológicos envolvidos na aprendizagem, possibilitando a interpretação dos textos de psicólogos, neurolinguistas e outros profissionais da área da saúde sobre o desenvolvimento cognitivo e os processos educacionais envolvidos na escolarização das pessoas. A experiência em um espaço científico diferente do das ciências sociais, adicionou características importantes para se pensar a formação do professor.

Bibliografia apresentada pela disciplina:

LENT, Roberto. *100 bilhões de neurônios?: conceitos fundamentais de neurociência*. – 2.ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2010.

2. Atividades desenvolvidas.

Participação e apresentação. *1º seminário interno de Leitura Crítica das pesquisas sobre formação de professores para o ensino de Geografia e outras áreas do currículo escolar*. 2012.

Participação no lançamento e debate do filme *Educação em transe*, dirigido por Leonardo Gambera e produzido pela Profª Dra. Maria Eliza Miranda em 28/11/2012.

Participação na palestra *O funcionamento concreto da noção de heteroglossia sob a ótica de Bakhtin/Volishnov*, ministrada pela professora Ana Zandwais, na Universidade Cruzeiro do Sul, em São Paulo, 2011.

Participação na Conferência de lançamento de "Os limites do capital", de David Harvey. 26/11/2013. Promovida pela Boitempo editorial, no Centro Cultural São Paulo.

Participação no encontro *Educação, Comunicação, Informação: Estratégias e tecnologias em ambiente virtual de aprendizagem*, realizado em 5 de dezembro de 2013, com carga horária total de 3 horas na Faculdade de Saúde Pública da USP.

Leituras e fichamentos relativos a obras utilizadas diretamente e indiretamente nesse relatório.

Levantamento bibliográfico de teses de mestrado, doutorado sobre educação inclusiva (a lista das obras se encontra no apêndice desse relatório), com o objetivo de analisar a situação dos estudos sobre o universo científico deste trabalho no país, assim como nos interar sobre teorias, políticas e métodos envolvidos na escolarização de necessidades educacionais especiais.

3. Estágio atual da pesquisa

Para discutir uma proposta da aula de Geografia com pessoas com necessidades educacionais especiais serão elaborados a partir do 1º semestre de 2014 instrumentos de mediação com base em critérios escolhidos a partir das discussões teóricas acerca do desenvolvimento cognitivo, com base em L.S.Vygotsky e Reuven Feuerstein.

Consideramos que existe uma emergência em pensar a prática do professor que possui alunos de inclusão, não apenas na forma discursiva, mas na medida do possível apresentando a possibilidade de elaboração de materiais que resultem na melhora do desempenho do aluno com necessidades educacionais especiais.

Os critérios adotados e os autores os quais nos baseamos para a elaboração dos materiais foram os seguintes:

Tabela 1. Conceitos para elaboração de materiais

CRITÉRIO	AUTOR(es)
Conceito	Vygotsky e Vitor da Fonseca.
Linguagem	Bakthin e Vygotsky
Funções Intelectuais e Cognitivas	Vygotsky e Feuerstein.
Conteúdo escolar	Como um dos critérios para a formulação de materiais didáticos que será elaborada e apresentada no 4º capítulo.

Introdução

Este trabalho foi construído a partir do estudo de referenciais teóricos e metodológicos que contribuem na busca por uma educação inclusiva de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Os alunos que se encontram em situação de diferenciação de resultados pedagógicos são nomeados por diferentes termos, como necessidades especiais, deficiência mental, excepcionais, dificuldades de aprendizagem, defasagem escolar, baixo desempenho, baixo q.i, necessidades educacionais especiais, entre outros. Para este trabalho optamos por utilizar o termo necessidades educacionais especiais, utilizado por Vitor da Fonseca (1987), visto que entendemos que as diferenças de desempenho que ocorrem em aula podem ter origens diversas e se manifestarem nos alunos também de formas múltiplas, o que muitas vezes se torna um problema para um sistema de Inclusão que depende de um laudo médico para atender aos que não alcançam resultados positivos na escola.

Nesse trabalho serão trabalhadas especificamente, as necessidades educacionais especiais de caráter intelectual, já que, as necessidades físicas não supõem, necessariamente, uma ineficiência intelectual. Considera-se parte daqueles que não se enquadram no ensino convencional, indivíduos com disfunções e deficiências psicopedagógicas (Fonseca, 1987) e casos de defasagem social.

A Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais se evidencia no mundo com a criação da Organização das Nações Unidas para Educação, Cultura e Ciência – UNESCO, em 1954, com o objetivo de garantir que os horrores da 2ª Guerra Mundial não voltassem a acontecer¹.

Para compreendermos como a inclusão se torna uma política pública no país, nos propomos a abordar nesse estudo o ambiente onde a educação formal ocorre, a escola. Entendemos, assim como Fonseca (1989), que a escola representa a ruptura entre o envolvimento familiar e o envolvimento social, propicia o embate das crenças e posições

¹ Carta da Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, adotada em Londres, em 16 de novembro de 1945.

familiares frente às posições do mundo, podendo contribuir como assinala Touraine (2002), na formação do Sujeito. Nessa pesquisa consideramos que a inclusão só pode ser feita na escola de todos, concordando com a premissa de que, *educar em locais e situações separadas, é numa certa dimensão deseducar, pois assume o limite da aprendizagem no deficiente* (Fonseca, 1988, p.85).

Para entender a escola que admite a todos, temos que nos deter sobre o contexto em que foi formada (a Modernidade²) e como esses sujeitos emergem na sociedade e ganham direitos que obrigam os governos a fazerem a inclusão escolar, planejada ou não.

No Brasil, a inclusão escolar passa a ser um direito fundamental indisponível³ com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996, que obriga o legislativo, os estados e os municípios a criarem leis que assegurem o acesso à escola pública e de qualidade para todas as pessoas do país. Na abordagem descritiva da LDBEN Nº 9.394 / 96, foram delimitados os instrumentos políticos para se trabalhar com a inclusão de portadores de necessidades especiais⁴ na Escola, mais especificamente no capítulo V, artigo 58, 59 e 60, que tratam da definição de educação especial, da oferta dos serviços pelo Estado e das estruturas pedagógicas asseguradas pelo poder público.

Partimos da interpretação de Vitor da Fonseca (1987, p.92) de que se o Estado fornecer as estruturas que dão suporte a esse direito, a inclusão possibilita o redesenho completo do sistema de ensino, pois é necessária a adequação da estrutura física, o preparo dos professores, um trabalho de valorização da humanidade com os alunos, entre outras intervenções políticos-pedagógicas.

² Na obra *Crítica a Modernidade*, de Alain Touraine (2002), o autor define que a modernidade consiste em uma nova forma de ver o mundo, em que a cultura científica, a sociedade ordenada e indivíduos livres, guiados pela razão se apropriam da sua produção e de sua história. A modernidade é o mundo do antagonismo, do dualismo, “feita do diálogo entre a Razão e o Sujeito” (p.22). A escola se torna então, peça fundamental para propagar o pensamento racional.

³ Segundo Elizangela Santos de Almeida, no artigo publicado em 05/2013, “Cabe ao Ministério Público a defesa dos direitos sociais e individuais indisponíveis, categoria na qual estão inseridos os direitos garantidos à criança e ao adolescente, especialmente o direito à educação, e por consequência, o direito a uma escola inclusiva em todos os seus níveis.”

⁴ Optamos por manter nessa situação o termo usado originalmente na redação da LDBEN Nº 9.394 / 96.

A educação de pessoas com necessidades educacionais especiais percorreu um longo caminho nas esferas globais de educação e direitos humanos até sua institucionalização no Brasil. Com cerca de vinte e cinco anos de introdução desse direito na Constituição e uma população que segundo o CENSO 2010 ultrapassa 46 milhões de pessoas, entendemos que agora temos instrumentos para delinear um projeto de uma escola que proporcione além da sociabilidade⁵, já que mesmo com os mecanismos legais da Constituição Federal ainda representa um desafio a inclusão, a permanência e o desenvolvimento escolar dessas pessoas.

Portanto, é recente a inclusão escolar como política pública no Brasil, sendo escassos os trabalhos que reflitam sobre uma modificação nos padrões da aula, a fim de a inclusão viabilizar não apenas o desenvolvimento daqueles que estão amparados por lei e sim de todos na escola. Nesse sentido pesquisas que tenham como objetivo diferentes possibilidades de se trabalhar com crianças especiais, proporciona um enriquecimento para a ciência como um todo e podem tornar este trabalho relevante social e teoricamente.

A teoria *Histórico-cultural* de Vygotsky e as teorias da *Modificabilidade Cognitiva Estrutural* e da *Experiência de Aprendizagem Mediada*, de Reuven Feuerstein nos indica que é possível a escolarização de qualidade dessas pessoas em situação de excepcionalidade. Essas teorias fornecem ainda, as estruturas para a construção de uma prática escolar pautada no desenvolvimento do aluno comparado, apenas a seu próprio percurso (Feuerstein, 2010).

Nesta pesquisa, entendemos que a premissa de Feuerstein (1975) de que “*aprender é pré-requisito para adaptação humana*”, expressa a predisposição de todos à educação, portanto, o mais importante no processo escolar para os alunos com necessidades educacionais especiais não é o que se ensina, e sim o como se ensina, já que todos podem aprender.

Partindo desse pressuposto o problema sob o qual se debruça essa pesquisa é: Qual o processo didático pedagógico que melhor atenderia aos alunos com necessidades especiais na aquisição de conceitos e conteúdos básicos da ciência geográfica apresentada na escola?

⁵ A questão da sociabilidade estimulada pelo sistema de Inclusão, apesar de não ser o foco da abordagem deste trabalho tem sua importância e será discutida ao longo do relatório.

Nessa perspectiva considera-se fundamental o processo metodológico que envolve o ensino e a aprendizagem, em especial nessa pesquisa, o processo de ensino de geografia, a partir de conceitos que deem suporte ao desenvolvimento de funções cognitivas deficientes utilizando materiais especificamente construídos para isso e com uma mediação obedecendo aos critérios da Experiência de Aprendizagem Mediada (Fonseca, 1998, p.76). Considerando que ela pode contribuir para a escolarização do aluno como um todo e para a autonomia do sujeito em caráter de necessidades educacionais especiais.

Nesse sentido o presente estudo tem como objetivo analisar os fundamentos teóricos e metodológicos para a construção e aplicação de materiais didáticos pedagógicos construídos a partir do referencial de Vigotski e Reuven Feuerstein, identificando a qualidade da aquisição dos conceitos e dos conteúdos de geografia pelos alunos de necessidades educacionais especiais, e como objeto de estudo, os materiais didáticos pedagógicos desenvolvidos aos alunos especiais para o ensino de geografia.

A pesquisa transcorrerá com a aplicação dos materiais, nas aulas de geografia, envolvendo de dois a quatro alunos com necessidades educacionais especiais de caráter mental, na escola em que a autora ministra aula e em uma escola pública (a ser definida) com outro professor, ambos preparados segundo a Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada. Os materiais já vêm sendo testados em aula e apresentam uma modificação na complexidade trabalhada com os conteúdos de Geografia, a partir das contribuições teóricas dessa pesquisa.

A fim de aprofundar o pressuposto levantado anteriormente e de buscar a verificação de sua aplicação, o presente relatório está dividido em quatro capítulos, dois na íntegra e dois parciais que indicam as discussões e métodos a serem formulados, nos quais nos propomos os seguintes objetivos;

No primeiro capítulo, analisar o contexto em que se desenvolve a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, buscando estabelecer o recorte macro temporal da Modernidade, no qual a educação se estabelece como perspectiva filosófica e política. Considerando que a difusão dos ideais iluministas e modernos, mesmo com a distorção que

sofrem ao serem aplicados na sociedade, ainda assim geram fundamentos que serão estendidos a todas as esferas das relações humanas, chegando à educação brasileira.

Ainda neste capítulo, examinamos com atenção as condições de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais a partir dos paradigmas da teoria da perspectiva *Histórico-cultural* de Vygostky e das teorias da *Modificabilidade Cognitiva Estrutural* e da *Experiência de Aprendizagem Mediada*, de Reuven Feuerstein, entendendo a possibilidade de essas teorias ultrapassarem as fronteiras da especulação e produzirem orientações aplicáveis em aula como referencial para o desenvolvimento cognitivo eficiente.

No segundo capítulo, buscamos caracterizar os espaços contemporâneos da Educação Inclusiva, construindo uma visão histórica de como se estabeleceram no ocidente e de que forma foram organizados em suas estruturas políticas, sociais e pedagógicas, identificando e esclarecendo a participação dos organismos internacionais como a UNESCO. Para fechar o capítulo nos abordamos a questão nacional da inclusão, levantando os critérios para a análise das condições apontadas nas escolas brasileiras.

Para o terceiro capítulo, pontuamos as características da Geografia que servirão para construir a participação da Ciência Geográfica e sua contribuição para o entendimento dos pontos críticos levantados nesse relatório quanto a Modernidade, ao desenvolvimento cognitivo e cultural e ao funcionamento da Inclusão nas escolas regulares. Apontamos também a investigação da possibilidade dos recursos e conceitos desenvolvidos na ciência geográfica, na escola e no cotidiano, proporcionar aos portadores de síndromes, deficiências, disfunções, e dificuldades, a participação e vivência no processo de inclusão social, no cuidado do meio em que vivem na (re) descoberta de alguns limites corporais e até na superação das barreiras pedagógicas e profissionais por parte dos alunos, professores, pais e sociedade.

No quarto capítulo, indicamos as bases para a construção de instrumentos para a aula de geografia no qual, o trabalho do desenvolvimento de funções cognitivas contribua para a elaboração de conceitos e a compreensão do espaço construído e da ciência geográfica.

Mas acima disso, consideramos que pensar estratégias e metodologias que possibilitem as pessoas com necessidades educacionais especiais ditarem e terem influência

sobre os rumos de suas vidas significa fornecer ferramentas para uma vida ativa, participativa e com planos que possam ser construídos em um futuro real, ao invés de apenas sonhos, de um mundo paralelo. É a construção do sujeito social, como trabalhada por Morin nos escritos sobre o pensamento complexo (1990).

Capítulo 1. Fundamentos teóricos metodológicos da pesquisa.

O desenvolvimento desse trabalho tem como objetivo verificar a possibilidade da produção de materiais de ensino de Geografia que deem sustentação ao processo de desenvolvimento cognitivo do aluno com necessidades educacionais especiais para assim introduzi-los no pensamento científico da Geografia.

O objetivo desse capítulo é explicitar as concepções e os conceitos do Iluminismo e da Modernidade que foram utilizados para compreender a emergência da Escola Moderna, as abordagens do desenvolvimento humano e as teorias que viabilizam a mudança nos padrões de eficiência do desenvolvimento cognitivo dos alunos com necessidades educacionais especiais. Para desenvolver os fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa optamos:

- Pelos autores Alain Touraine, Anthony Giddens, Ernesto Laclau, Sergio Rouanet para olhar o contexto da Modernidade e o processo de desenvolvimento da sociedade que participa do processo de inclusão.
- Para aprofundar o foco sobre o indivíduo *que vai a escola* e entendermos como se organiza o indivíduo em seu processo cognitivo empregamos a teoria histórico-cultural de L. S. Vigotski.
- E por fim, abordamos as teorias da Experiência de Aprendizagem Mediada e da Modificabilidade Cognitiva Estrutural desenvolvidas por Reuven Feuerstein para sustentar um desenvolvimento que caiba a todos os seres humanos.

É importante, esclarecer que a escolha dos autores para estruturação dessa pesquisa está vinculada a abordagem por todos dos princípios da *Universalidade, Individualidade e Autonomia*, que consideramos primordiais para entender o processo da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, sendo que essa escolha de forma alguma dispensa o apoio das ideias de outros cientistas, pelo contrário, consideramos que confrontar e complementar ideais são enriquecedor, sendo uma das bandeiras que defendemos para a Escola.

Na primeira parte do capítulo, *A Modernidade*, procuramos estabelecer a emergência dos fundamentos do iluminismo e da Modernidade que escoram a sociedade moderna e influenciam no desenvolvimento do indivíduo. Para tanto, utilizamos os autores citados anteriormente e algumas de suas obras para construir o contexto dessa pesquisa.

Primeiro nos debruçamos sobre a obra de Alain Touraine (2002) *Crítica da modernidade* com o apoio frequente das ideias formuladas por Sergio Paulo Rouanet na obra *Mal-Estar da modernidade* (1993). Extraíndo desses autores suas formulações sobre os princípios e elementos principais da pesquisa. Para Touraine (2002, p.17), a modernidade é a “difusão dos produtos da atividade racional, científica, tecnológica, administrativa. Por isso, ela implica a crescente diferenciação dos diversos setores da vida social: política, economia, vida familiar, religião, arte em particular...” em um *projeto societal*.

Considerando que, os princípios e ideias veiculados pela Modernidade e pelo Iluminismo tenha se modificado uma vez que aplicados aos diversos contextos sociais por instituições estruturais tais como as organizações políticas, econômicas, da saúde e da educação, a leitura a partir das “dimensões institucionais da Modernidade”⁶ de Giddens (1991, p.16) nos ajuda a entender como foi possível a dimensão planetária do movimento da modernidade e como os principais conceitos difundidos pelas correntes iluministas e modernas influenciaram as estruturas civilizatórias por todo o planeta, provocando descontinuidades entre ordens sociais tradicionais e instituições sociais modernas.

Para Giddens (1991, p.14), os modos de vida produzidos pela Modernidade alteram as relações quanto à extensão, através de um mundo racional estendido por todo o globo interligado pelos meios de transporte, comunicação e comércio, alteram também quanto à “intenção” quando modificam a existência humana, deslocando as pessoas do meio, da tradição e criando novas culturas.

Ainda sobre a modernidade, olhamos para os conflitos que afetam os sujeitos individuais já inclusos nesse contexto. Para tanto, evocamos Ernesto Laclau (2011) e sua obra, *Emancipação e diferença*, que entendemos que sustenta a discussão dos entraves entre

⁶ Este termo é utilizado na obra de Giddens(1991) *As Conseqüências da Modernidade*, uma vez que o autor e a obra nomeada aqui são o principal embasamento teórico dessa análise optamos por utilizar o mesmo termo.

coletivo e particular e emancipação na humanidade, que cada vez mais se evidenciam numa sociedade de princípios transgredidos.

Além dos princípios da Modernidade temos a fundação, o desenvolvimento, o cotidiano e o funcionamento da Escola em suas estruturas e em seus sujeitos permeando toda a estrutura desse relatório, contribuindo para a historiação da escola brasileira.

Consideramos que a Educação e a Escola são instituições modernas que conectam o mundo das ideias e do subjetivo ao mundo construído e por isso, são espaços nos quais os conflitos da modernidade e todos os conceitos apresentados e formulados neste relatório estão presentes, resultando em aspectos positivos e negativos do desenvolvimento da humanidade. A Escola, espaço específico e institucionalizado onde se desenvolve a educação na Modernidade, acompanhou os fluxos da sociedade e se transformou assim como as outras estruturas civilizatórias, e é, portanto o articulador central de todo o relatório.

Neste relatório as análises da escola e da educação são feitas sobre as linhas teóricas que se desenvolveram nas ciências do homem, sociais ou humanas, concordamos com Piaget de que as ciências humanas são todas sociais. Consideramos que no estudo da escola o homem vive em um espaço e modifica-o, ao passo que, também pode ser modificado por ele.

Na segunda parte, abordamos a perspectiva da teoria histórico-cultural de Vygostky como método para analisar o desenvolvimento humano, uma vez que, consideramos que essa teoria, que ocorre na Modernidade se baseia também nos princípios da universalidade e da individualidade, ao ponderar que “a origem de todos os processos psicológicos superiores deve ser procurado nos sistemas de signos sociais “extra cerebrais” (Veer e Valsiner, 1999, p.244), ou seja, a formação do pensamento humano esta condicionada às relações que mantém enquanto parte de uma cultura, como representante a qual carrega a história do desenvolvimento biológico da espécie e na interação com outros seres humanos.

Por fim, na terceira parte do capítulo a contribuição das teorias de Feuerstein da Aprendizagem Mediada e da Modificabilidade Cognitiva Estrutural nos permitiu considerar a predisposição de todos os seres humanos para a aprendizagem como potencial individual e social, além de oferecer uma nova maneira de se pensar e planejar uma prática de aula

baseada nos desenvolvimentos das funções cognitivas deficientes, na qual o professor assume o papel de mediador do processo cognitivo do aluno.

Modernidade

Para essa pesquisa a Modernidade tem caráter estrutural uma vez que consideramos que é o período em que estamos vivendo e que os pilares e princípios concebidos nesse período se aplicaram em toda a civilização, mesmo as quais tenham assumido características diferentes quando assimilados em culturas locais. Ademais, a Modernidade também é o contexto no qual se desenvolve as instituições sociais, entre elas a Escola, na qual a educação inclusiva aparece como exigência dos sujeitos e se transforma em política de Estado.

Nesta parte nos propomos construir o recorte macro-temporal da Modernidade ressaltando a emergência dos princípios do Iluminismo na sociedade e como estes se transformaram para produzir uma sociedade produtora da Modernidade (Touraine, 2002, p.69). É importante ressaltar que a história da Escola no Brasil e da educação como instituição moderna, não se distancia do percurso que ela sofreu nos países berço da modernidade, como a França e a Grã-Bretanha, uma vez que o país esteve sob administração da metrópole portuguesa até o início do século XIX, portanto seguindo o modelo de modernidade colocado pelas potências europeias⁷.

No período que é conhecido como a Modernidade Clássica, na qual os filósofos da ilustração (Touraine, 2002, p.20) como Rousseau, evocam uma Educação que abra os indivíduos “ao conhecimento racional e a participação em uma sociedade que a ação da razão organiza”, a escola pode se tornar o “lugar de ruptura com o meio de origem e de abertura ao progresso, ao mesmo tempo pelo conhecimento e pela participação em uma sociedade fundada sobre os princípios racionais”.

⁷ Porém mesmo com a vinda da família real a educação ainda tinha uma importância secundária, apresentando-se como projeto de formação do cidadão apenas no século XX com a industrialização.

A Razão é colocada como caráter universalizante⁸ de toda a humanidade, pois trata da unidade da espécie. Para o iluminismo⁹, a Razão é o veículo que proporciona a humanidade a sair do obscurantismo e controle das superstições, da tradição e da religião, instituindo na sociedade ocidental uma lógica pautada na experimentação, na verificação dos fatos e no aprimoramento da Ciência, onde o conhecimento científico, das ciências e na Razão é concebido como o caminho para a autonomia dos homens.

Embora, a racionalidade constitua uma parte importante da Modernidade, Touraine (2002 p. 218), nos atenta que ela não é a única característica fundadora, uma vez que, a Modernidade é constituída do diálogo entre a racionalização e a subjetivação¹⁰, “é a emergência do sujeito humano como liberdade e criação”, envolto em possibilidades técnicas e também na criatividade do homem. O sujeito, para Touraine (2002 p.220) “é a vontade de um indivíduo de agir e de ser reconhecido como um ator”¹¹ é a possibilidade de o indivíduo exercer o controle sobre suas ações e de seu comportamento, construir sua história.

Neste relatório consideramos a Escola como um ambiente de formação de sujeitos sociais da Modernidade, porque como local de interações e aprendizagens da vida social ela

⁸ O princípio iluminista do universalismo, segundo Rouanet (1993 p. 34) “... tem a ver com a unidade da natureza humana, que em toda parte produz e reproduz suas condições de existência com base numa estrutura psíquica comum e de uma razão que não varia essencialmente conforme as culturas”.

O universalismo levantado por Rouanet (1993, p.34), não desconsidera que “as aspirações e necessidades universais do homem são expressas e simbolizadas de modo diverso segundo as diferentes formas de vida, e essa variedade, além de esteticamente enriquecedora, é eticamente valiosa, desde que as práticas particulares não violem princípios universais da justiça”. Para Morin (2004, p.37), “o tesouro da vida e da humanidade é a diversidade”, a natureza humana contempla uma gama imensa de diversidade individual, cultural, de língua, mas tem que preservar e batalhar pela identidade terrena.

⁹ Para Rouanet (1993), “o Iluminismo é um *ens rationis*, não uma época ou um movimento... Enquanto construção, o Iluminismo tem uma existência meramente conceitual: é a destilação teórica da corrente de idéias que floresceu no século XVIII em torno de filósofos enciclopedistas...” (p. 13) e que se estendeu pela Modernidade através das categorias que formulou. Para Japiassu (2012, p.10), o Iluminismo tem a construção do homem baseado na educação (individual) e pela cultura (social).

¹⁰ Para Touraine (2002 p. 222), “a subjetivação é a penetração do Sujeito no indivíduo, portanto, a transformação – parcial – do indivíduo em sujeito”, construído pelas interações sociais e pela ação de agências de sociabilização.

¹¹ Touraine (2002, p.221) esclarece que a concepção de ator é daquele que modifica o ambiente material e, sobretudo social no qual está colocado, modificando assim as demais estruturas sociais, econômicas e culturais, é aquele que “se conduz segundo a razão ou o sentido da história, cuja práxis é por isso impessoal” (p.216). No entanto, na Modernidade esta produção do ator pelo sujeito pode fracassar e o ator pode ser reduzido à lógica da procura de seus interesses.

deve ensinar e contribuir para a formação do pensamento científico¹² e também para a subjetivação. Consideramos, portanto que a escola abriga tanto o lado filosófico como institucional da Modernidade, sendo um espaço que dialoga no dinamismo entre a ideologia e a concretude dessa sociedade permeada pela característica da reflexividade¹³, que segundo Giddens (1991 p.47) “é definidora de toda ação humana” e necessária para conter as infinitas possibilidades técnicas da humanidade, as quais sem a ética atingem níveis de destruição globais.

Portanto, compartilhamos com Touraine (2002, p.220) de que “só há produção do sujeito à medida que a vida resiste no indivíduo”. O trabalho na escola tem que compreender a construção individual¹⁴ promovendo o desenvolvimento das capacidades mentais, sem desconsiderar que o indivíduo só pode se tornar real na totalidade à medida que se apropria dos signos sociais,

O desenvolvimento individual e a apropriação dos signos sociais convergem para a criação da *Autonomia*¹⁵. A escola organizada sobre este princípio possibilitaria a formação de indivíduos que consideram como Touraine (2002, p.219) que “não existe modernidade a não ser pela interação crescente entre sujeito e a razão, entre a consciência e a ciência...” e que concebem as regras da vida em sociedade como meio “para aumentar o espaço aberto à liberdade individual.” (Touraine, 2002, p.273) ¹⁶.

¹² Segundo (2002, p. 20). O pensamento científico, na esfera do saber contribui para a prática com a “verdade científica”, enquanto, na esfera da moral fundamenta a norma ética.

¹³ Para Giddens a Reflexividade da Modernidade esta “introduzida na própria base da reprodução do sistema, de forma que o pensamento e a ação estão constantemente refratados entre si” (p.48). Essa característica é baseada na monitoração do comportamento e de seus contextos, sendo essencial para a construção do sujeito enquanto ser individual produtor do social. O pressuposto da reflexividade dá ao conhecimento um caráter incerto, com a possibilidade de ser reformulado a qualquer instante. Portanto, o pensamento científico altera as práticas sociais à medida que informam o sujeito, os quais no movimento de avaliação da razão também alteram as descobertas científicas.

¹⁴ Para Rouanet (1993), “a individualidade significa que esses seres humanos são considerados como pessoas concretas e não como integrantes de uma coletividade” (p.9).

¹⁵ Segundo Rouanet (1993, p.37), a autonomia idealizada no Iluminismo só pode existir a partir da confluência de dois extratos, a liberdade que tem a ver com os direitos e a capacidade, que é o poder efetivo de exercê-los. Portanto, a autonomia carrega o caráter individual e o social, “a autonomia individual precisa de dispositivos sociais que a assegurem e esses dispositivos se reforçam com a ação do indivíduo autônomo” ().

¹⁶ Para Touraine (2002), a aceitação dessas dicotomias conduz à criação dos instrumentos que contribuem para a emancipação dos indivíduos como as teorias da justiça e as leis sobre direitos das mulheres, das crianças, dos

No entanto na prática, o aspecto filosófico da educação foi dominado pelas dimensões institucionais da Modernidade¹⁷, transformando a escola em projeto político e ideológico e colocando em segundo plano a formação do sujeito social. Da construção da escola Moderna até o projeto da inclusão efetiva de todos os seres humanos no sistema educacional formal, teremos mais de dois séculos de lutas sociais, inovações tecnológicas, conflitos armados, expansão de relações econômicas que darão conteúdo as políticas públicas que asseguram o direito aos portadores de necessidades educacionais especiais à Escola formal em nível global e, portanto, no cenário brasileiro.

Consideramos que exista uma diferenciação quanto à maneira de abordar as relações sociais no percurso da Sociedade e da Escola Moderna, delimitada pelo período em que a racionalidade assume aspectos da barbárie e põe em evidência os direitos humanos, a Segunda Guerra Mundial. Com isso, propomos dois subtítulos para a análise da construção da *Escola para todos* demarcados pela década de 50 do século XX, que destacam a Escola Moderna como instituição da modernidade e a Escola Moderna como possibilidade de emancipação.

É relevante esclarecermos que essa divisão que estabelecemos nesta parte do relatório não implica na dissolução completa de políticas, métodos e práticas da Educação e na Escola,

trabalhadores e dos deficientes mentais e físicos, por outro lado, a negação dessas interações gera o controle da sociedade, da política e da economia por poucos, fortalecendo as instituições como aparelho de Estado e renegando a elas o caráter emancipatório.

¹⁷ Consideramos a partir de Giddens (1991, p.67) que não existe “um só nexos institucional dominante das sociedades modernas”, e que devemos analisar as estruturas organizacionais da sociedade moderna a partir das *Dimensões institucionais*, as quais têm suas dinâmicas e finalidades entrecruzadas. Para tanto Giddens seleciona quatro dimensões institucionais da modernidade, são elas:

- 1ª dimensão: O Capitalismo – como um “sistema de produção de mercadorias, centrado sobre a relação entre propriedade privada do capital e o trabalho assalariado sem a posse de propriedade, esta relação formando o eixo principal de um sistema de classes”. (p.67)
- 2ª dimensão: O Industrialismo – como modelo de produção de bens caracterizado pelo uso de fontes de energia em larga escala, combinado ao papel da maquinaria.
- 3ª dimensão: O Aparato de Vigilância – como uma estrutura de supervisão das atividades da população na esfera política, sendo feitas diretamente como em prisões, escolas, locais de trabalho ou indiretamente, baseada no controle da informação, não estando limitada apenas ao Estado, mas necessária para “controle coordenado” deste sob o território (p.69).
- 4ª dimensão: O controle dos meios de violência – exercido através do poder de Estado sob as forças armadas e sobre a atmosfera de segurança da nação, explicitados através das leis criminais, da presença e da atuação da polícia.

porém incentivaram a reformulação de diversos parâmetros educacionais globais e locais que modificaram a sociedade.

ESCOLA como instituição da modernidade.

A Escola da Modernidade nasce no ambiente religioso, organizada e dirigida ideologicamente por grupos jesuítas do século XVI, com a concretização do espaço escolar e com o aparecimento dos primeiros elementos fundadores, como o material didático, o professor e as séries escolares com cursos em classes separadas (Julia, p.14, 1995). O pensamento religioso contribuiu para o desenvolvimento do pensamento racionalista à medida que foi aceitando posições científicas nos dogmas da Igreja.

De fato, o que ocorreu no início da Modernidade foi uma reconfiguração das ideologias iluministas que consideravam a separação plena da Razão e da Igreja, para desenvolver na prática uma modernidade que concebia a Razão e a Religião, na qual a oposição entre o pensamento modernista e o pensamento religioso variava segundo as relações do poder político e da autoridade religiosa, até no século XVIII, a Revolução Francesa e a industrialização da Grã-Bretanha deram possibilidades técnicas e ideológicas para o ser humano não estar mais subordinado as leis naturais se tornando sujeito social e histórico¹⁸.

Nesse contexto a escola carregava conteúdos clássicos, literários e em crescente aparição as disciplinas científicas. Por mais que todos tivessem acesso à escola, ela se dava de maneira diferente para as classes sociais, a aristocracia e a burguesia tinham acesso garantido

¹⁸ Marshall Berman (1986), em seu livro, *“Tudo o que é sólido se desmancha no ar. A aventura da modernidade”* resalta a posição de Marx em afirmar que “a burguesia, revolucionária, liberou a capacidade e o esforço humano para o desenvolvimento, para uma mudança permanente da vida social e pessoal, resultando no enfraquecimento das crenças e tradições” para a produção de uma história da própria época. Esse processo de mudança viabilizou também o crescimento de outra classe que se formara o proletário que agora, fundamental para o processo de produção capitalista e para a indústria, começa a descobrir “suas reais condições de vida” e impor sua palavra. A modernização do espaço rural força o despejo de mais migrantes pobres nas cidades, tornando-os visíveis aos olhos da política e economia que se constrói.

até o nível superior enquanto a classe operária cursava apenas a escola primária. A abertura da escola moderna vinculada à caracterização da população urbana, crescente devido à industrialização no século XVIII, significa um controle dos rumos da sociedade moderna, seguindo os pressupostos de ascensão social do liberalismo e do controle de comportamentos, orienta a inclusão de todas as classes sociais (Julia, 1995).

As Escolas são colocadas sobre a égide do Estado e estruturadas, segundo os princípios da Razão, apenas no fim do século XVIII (Julia, 1995) esse fato transforma, efetivamente, o papel e o funcionamento da escola e causa um impacto imenso sobre a civilização. Segundo Touraine (2002, p. 18), “A racionalização passa a ser tida como o único princípio de organização da vida pessoal e coletiva”. A sociedade moderna é organizada com base na razão e a Escola tem a obrigação de introduzir as crianças e jovens nesse método de análise do mundo, o método das ciências.

No Brasil a escola vai se tornar científica com a criação da República no fim do século XIX e início do século XX, quase dois séculos depois da instituição desse modelo nos países europeus. A reforma de Benjamin Constant (1890) introduziu os princípios da modernidade, os ideais iluministas e a filosofia positivista na escola, através da laicidade e da gratuidade obedecendo ao que já estava colocado na Constituição de 1824, mais especificamente no artigo 179 que declarava a educação primária gratuita para todos. Nesse mesmo período é instituído o ensino primário para o sexo feminino.

No século XIX na Inglaterra os direitos sociais são abordados como integrantes da cidadania, com isso nasce o direito à Educação como *pré-requisito necessário da liberdade civil e, como tal, um pré-requisito de exercício de outros direitos* (Marshall, 1967). Nesse mesmo período é instituída a obrigatoriedade escolar nos países que se organizavam segundo as ideias iluministas e a modernidade instrumental, efetivamente os professores são encarregados de levarem a ciência e a Razão como objeto central da escola¹⁹.

¹⁹ No Brasil a obrigatoriedade escolar só vai aparecer no século XX na Primeira República com a Constituição Federal de 1937, instituindo a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, no contexto da preparação de mão de obra para as novas atividades do mercado que ascendia no país, criando a atmosfera legal para exercício desse direito.

Conforme a modernidade e o capitalismo²⁰ vão readequando o mundo, a ciência²¹ também se transforma, ela captura novas situações sociais e dispõe de tecnologias que reconstitui o arcabouço teórico da sociedade. O resultado é o desenvolvimento de diversas linhas teóricas apoiadas em interpretações filosóficas, econômicas, e políticas. Para Touraine (2002, p.69), “a modernização econômica acelerada teve como consequência principal transformar os princípios do pensamento racional em objetivos sociais e políticas gerais”. No decorrer do século XX as mudanças das relações humanas já em fluxos globais transformaram também a escola, o ensino foi partido e designado como ferramenta para o mundo econômico, o que de certa forma contribuiu para a teoria da homogeneização da sociedade e direitos igualitários, pois objetiva formar uma mão de obra especializada de trabalhadores para o sistema capitalista. A escolarização proposta a todos tem, portanto, amplos objetivos políticos e econômicos. Expõe duas faces da modernidade, a utilidade social através da formação do cidadão e as categorias sociais na construção do indivíduo (Touraine, 2002, p.62).

No Brasil, a revolução de 1930 marca a entrada do país no mundo capitalista da produção industrial, e a escola assume o papel formativo profissionalizante, o governo em 1931 organiza a educação secundária e a universidade²² por decretos conhecidos como *Reforma Francisco Campos*. No período do estado Novo (1937-1945), o governo do país assume as políticas mercadológicas e declara o objetivo da educação como orientação para o mundo capitalista, assim como propõe o direcionamento da educação para outras instituições tirando do Estado a obrigação de garantir a escolarização da população. Em 1942 são criadas as Leis Orgânicas de Ensino, delas resulta a criação do SENAI que reafirma o ensino profissionalizante como objetivo escolar do país.

²⁰ Neste relatório entendemos como capitalismo a definição de Touraine (2002) de que este é uma forma da ideologia modernista no mundo econômico.

²¹ A ciência foi uma das estruturas que se ergueram para sustentar as ideologias do Iluminismo e posteriormente, que se sujeitou ao capitalismo. Ela representa um dos pilares da articulação da sociedade e de certa forma, foi a indutora de grandes transformações, quanto ao uso e ocupação do espaço global, o qual na atualidade é o lugar onde se tomam decisões e se formulam leis que influenciam nas estruturas de grande parte do mundo ocidental. Para Japiassu (2012, p.28), “a ciência não deve ser entendida apenas como resultados de teorias bem elaboradas, de conceitos claros e bem construídos e de experiências empiricamente comprovadas. Por que nossas ideias são veiculadas por homens e instituições social e historicamente condicionadas”.

²² Apesar da organização jurídica das universidades em 1931, a primeira universidade a USP, surgirá em 1932.

Sendo assim, é fundamental considerar como coloca Touraine (2002, p.10) que, “a visão racionalista do universo e da razão humana foram substituídas por uma concepção, puramente instrumental da racionalidade”, consequentemente a Escola tecnicista serve como aparelho do Estado dando continuidade à formação da massa que garanta o desenvolvimento e o progresso econômico, colocando a Razão a serviço de demandas que acentuam a individualidade egoísta (Rouanet, 1993) e a falsa liberdade, culminando em um conflito que reúne os avanços técnicos proporcionados pela Ciência, as relações econômicas e políticas dos Estados-Nações a nível global e um potencial de destruição planetário.

Com o fim da 2ª Guerra Mundial, as instituições modernas têm que ser revistas em partes consideráveis do planeta, aparece sujeitos de direito que até então tinham sido calados pelos regimes nazi-fascistas e pela sociedade capitalista, a emergência destes sujeitos exige das instituições globais uma maneira de os incluírem na sociedade a fim de evitar tragédias que acometeram o mundo e paralisaram o funcionamento das estruturas produtivas.

ESCOLA MODERNA lugar de todos.

A criação da Organização das Nações Unidas para Educação, Cultura e Ciência – UNESCO, em 1945, define os princípios que devem reger as relações humanas de grupos semelhantes ou diferentes, nos mais diversos Estados-Nações do globo.

Na Carta da Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, adotada em Londres, em 16 de novembro de 1945, foram declarados os seguintes princípios:

“Que a ampla difusão da cultura, e da educação da humanidade para a justiça, para a liberdade e para a paz são indispensável para a dignidade do

homem, constituindo um dever sagrado, que todas as nações devem observar, em espírito de assistência e preocupação mútuas;

Que uma paz baseada exclusivamente em arranjos políticos e econômicos dos governos não seria uma paz que pudesse garantir o apoio unânime, duradouro e sincero dos povos do mundo, e que, portanto, a paz, para não falhar, precisa ser fundamentada na solidariedade intelectual e moral da humanidade.

Por esses motivos, os Estados partes desta Constituição, acreditando em oportunidades plenas e iguais de educação para todos, na busca irrestrita da verdade objetiva, e no livre intercâmbio de ideias e conhecimento, acordam e expressam a sua determinação em desenvolver e expandir os meios de comunicação entre os seus povos, empregando esses meios para os propósitos do entendimento mútuo, além de um mais verdadeiro e mais perfeito conhecimento das vidas uns dos outros;

Em consequência, eles, por este instrumento criam a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, com o propósito de fazer avançar, através das relações educacionais, científicas e culturais entre os povos do mundo, os objetivos da paz internacional, e do bem-estar comum da humanidade, para os quais foi estabelecida a Organização das Nações Unidas, e que são proclamados em sua Carta. ”

A declaração da promoção da paz como princípio motor das relações humanas, vai de encontro com a abordagem de Ernesto Laclau (2011. p.94), para a universalidade, na qual esta precisa ser enredada por algo incomensurável (neste caso a Paz), que para ser atingida vai tomar as proporções locais do particularismo. Cada nação terá que criar seus próprios sistemas para buscar o propósito universal da Paz.

Ainda segundo Laclau (2011, p.94 -95), “a função da universalidade é introduzir cadeias de equivalências num mundo, que de outra forma, é desigual”. Ou seja, essa universalidade é sempre relativa, pois opera segundo o contexto de cada nação. Na primeira conferência da UNESCO, ficou determinada também a liberdade dos povos de assumirem o seu sistema de Educação e de que a interferência da UNESCO não incidiria sobre a *autodeterminação dos povos*.

No Período da Nova República no Brasil (1946 - 1963) o Estado assume a legislação sobre as diretrizes e bases da educação nacional e a obrigatoriedade de se cumprir o ensino primário volta com uma nova Constituição (1946), reafirmando a educação como direito de todos e resultando no surgimento do MEC em 1953 como ministério próprio de administração da educação escolar. No entanto apesar das longas lutas ideológicas por um projeto de educação nacional que vise os princípios formulados pela nova constituição, o poder das instituições religiosas e do ensino particular prevaleceu.

No período que se inicia com o fim da 2ª G.M, conhecido pela bipolaridade a modernidade se torna mais globalizante²³ do que nunca, levada pelas influências diretas das superpotências e a adesão aos modelos produtivos e políticos do capitalismo ou do socialismo. Contrariando os próprios princípios da paz, a bipolaridade reforça no planeta, mais uma vez a distorção dos princípios da convivência em prol do progresso e do desenvolvimento. Alimentando sistemas políticos totalitários por todos os continentes, com o objetivo de garantir maior área de influencia para seus sistemas econômicos.

Segundo o site da UNESCO no Brasil, as relações com o país eram restritas desde a fundação do escritório no país na década de 60 no período militar. Nesse contexto a educação brasileira sofreu uma derrota, o caráter antidemocrático se instalou na educação como um todo e esta deveria ser dirigida para a formação profissionalizante. A educação foi vista como o lugar de propostas contrárias ao regime, as disciplinas sociais sofreram intervenções diretas do governo, professores foram presos e demitidos, universidades foram fechadas e alunos foram perseguidos. Somente em 1992 após a proclamação do programa da Educação para Todos, elaborada na *Conferencia Mundial de Educação para Todos* na Tailândia em 1990, a UNESCO e o governo brasileiro organizaram um trabalho conjunto.

Nesse período conhecido como da bipolaridade as organizações supranacionais que funcionam pela participação de seus membros, Estados-Nações também sofreram os impactos da Guerra Fria, esse fato pode ser encontrado nos textos das conferências da UNESCO desse período, onde havia uma grande preocupação em assegurar que a instituição estivesse livre das influências socialistas.

A conferência *Educação para Todos*, que ocorreu em 1990, na Tailândia, deu um panorama geral das condições da Educação no mundo, citando no preâmbulo:

“ Mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário:
Mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento:

²³ Para Giddens (1991, p.76) a Globalização se refere “ao processo de alongamento, na medida em que as modalidades de conexões entre diferentes regiões ou contextos sociais se enredaram através da superfície da Terra como um todo”.

Mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais: e

Mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. ”

No capítulo terceiro, a carta delimitou e esclareceu a necessidade de se olhar para as populações desfavorecidas na sociedade como as mulheres, migrantes, diferentes etnias e portadores de necessidades especiais. Cobrando dos países membros da UNESCO, uma posição quanto à inclusão dessas populações nas escolas regulares, respeitando suas diferenças, como podemos acompanhar no parágrafo 2 do artigo 1,

“A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente. “

A integração dessas pessoas na escola convencional ganha outras dimensões filosóficas, ainda mais se admitirmos como Laclau que, *a posição do sujeito é um lugar específico no interior de uma totalidade*. (2011, P 48). A escola para todos é a luta maior, a inclusão escolar representa no sistema a totalidade da aceitação do diferente. Nas minorias, a busca de direito tem que se dar pelo universalismo desse direito e pela junção de todos os grupos prejudicados (Laclau, 2011). Para Laclau (2011, p.69), “a diferença intelectual se torna semelhança a partir do momento que se encontra num limite tênue do que é ser humano”.

Mas a inclusão de crianças com necessidades especiais na escola convencional não pode obedecer apenas aos parâmetros da Igualdade. Se, somos todos iguais, porque somos todos diferentes, a rigidez da igualdade pode trazer a exclusão dessas crianças já dentro da escola. Cury (2002) assinala que, em um novo contexto, onde o direito à educação já é comum a todos, podemos considerar que,

“A defesa das diferenças, hoje tornada atual, não subsiste se levada adiante em prejuízo ou sob a negação da igualdade. Estamos assim diante do homem

como pessoa humana em quem o princípio de igualdade se aplica sem discriminações ou distinções, mas estamos também ante o homem concreto cuja situação deve ser considerada no momento da aplicação da norma universal.” (p.7)

A inclusão como projeto mundial da UNESCO, foi uma forma de reafirmar a existência do grupo e forçar as políticas voltadas a ele. Para Evaldo Vieira (2002, p 13), *nessa sociedade, cidadania representa igualdade jurídica*, foi o critério global da obrigatoriedade das políticas inclusivas, justificado pela necessidade do direito a diferença ter de ser afirmado, como coloca Laclau (2011, p.62), *no interior de uma comunidade global*, na convivência com outros grupos que possibilitou a abertura da Escola para os portadores de necessidades educacionais especiais.

Em 1996, o documento *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI* dá outros referenciais para a questão da Educação, e declara que como função, a educação:

“situa-se no âmago do desenvolvimento da pessoa e das comunidades; sua missão consiste em permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e potencialidades críticas, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal” (p.10).

Neste mesmo documento, ficam estabelecidos quatro princípios que devem nortear a Educação nos países signatários da organização, a fim de mudar a condição e prepará-los para as mudanças do século que já apontavam um redesenho das relações sociais com a inserção de novas tecnologias. Os princípios são eles: *Aprender a conhecer, Aprender a fazer, Aprender a viver juntos e Aprender a ser*.

Sem desconsiderar outras abordagens não formais de educação, o documento concebe o sistema formal de educação como garantia a cada indivíduo para a iniciação às mais diversas disciplinas do conhecimento e que a ela “cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele”. E ao professor o papel de, “transmitir ao aluno tudo o que a humanidade já aprendeu acerca de si mesma e da natureza, além do que ela tem criado e inventado de essencial” (UNESCO, 1996, p.12). Essa possibilidade de se produzir no mundo e de reivindicar os seus direitos enquanto sujeito social dá a Educação Escolar novamente o caráter de dimensão fundante da cidadania (Cury, 2002).

A globalização como “intensificação das relações sociais em escala mundial” (Giddens, 1991, p.76), justifica a adesão dos parâmetros internacionais da UNESCO para a Educação por diversos países do globo, inclusive o Brasil. Mas juntamente com organismos internacionais que prezavam por garantir os direitos humanos e orientar a Escola para todos, aparece também à imposição de organismos supranacionais da economia sobre a educação, como por exemplo, as exigências do BIRD e do FMI na política educacional dos países com os quais mantém relações econômicas.

A sociedade brasileira conquistou o direito à educação formal, através dos projetos internacionais de Educação, mas para alcançar as metas estabelecidas, a inserção de todos os cidadãos em idade escolar na instituição pode tornar-se o fato hegemônico na questão ao acesso a escola, enfraquecendo toda a continuidade do processo, o que faz com que o *sistema seja precário e contestado* (Laclau, 2011. P.90). Ou seja, a obrigatoriedade escolar no Brasil, garantida pela lei, se tornou uma política visando à quantidade e não a qualidade da escola.

Talvez, devido a isso, no site da UNESCO do Brasil o órgão já avisa que das metas colocadas para 2015 pelo projeto *Educação para Todos*, a certeza por hora é de que o país alcance apenas a primeira.

No fim do século XX e início do XXI a ideologia de livre mercado não possuía mais instrumentos para controlar os efeitos sociais das flutuações econômicas (Hobsbawn, 1995, p.550). A economia mundial se tornara cada vez mais poderosa, redirecionando para os países de terceiro mundo a produção de mercadorias, incentivando o consumo de massas nesses países e prescrevendo a crise nos países desenvolvidos, que já ensaiavam o fim da política de seguridade e previdência social pública para reduzir os custos que cabiam ao aparelho de Estado, porém desencadeando um rebaixamento na qualidade de vida dos países ocidentais e consequentemente do resto do mundo.

O modelo neoliberal capitalista do fim do século XX dá à escola o caráter tecnicista e assistencial, distanciando-a do objetivo de desenvolver intelectualmente as crianças e jovens, ao mesmo tempo em que as políticas universais de direitos humanos garantem a diversidade nas instituições educacionais, como resultados têm a formação de indivíduos que não dominam os sistemas conceituais da ciência e nem os principais instrumentos culturais.

Considerações e conclusões sobre a Modernidade

A Modernidade é um período que reestrutura a maneira de o homem estar e pensar no seu mundo e no planeta a partir da disseminação dos ideais da Universalidade, Igualdade e Autonomia aplicados e transformados em todas as esferas da vida social, a racionalidade é construída como elemento principal nesse processo uma vez que possibilita ao homem se desvencilhar das crenças e de um mundo no qual a mística controla o destino das pessoas. Com isso, a Ciência é utilizada na análise e construção das diversas instituições modernas e nas suas dimensões.

Para ser possível a adesão dos preceitos indicados acima ao mundo moderno pelas instituições e pela humanidade, a sociedade moderna constrói os projetos de progresso e desenvolvimento, o que possibilita a hegemonia da economia frente às outras esferas da humanidade, como a política e a cultura, resultando em divisões acentuadas dos papéis dos indivíduos na sociedade e dos Estados no sistema de relações globais. Essa situação cria a atmosfera para se desenvolver forças políticas totalitárias e estruturas econômicas isenta de responsabilidade social, o capitalismo como modelo econômico domina o mundo e através do liberalismo garante a liberdade para os agentes econômicos se auto - regularem, garantindo a soberania econômica.

Porém, as diversas formas que os princípios da Modernidade assumem na sociedade resultam na mais alta falta de racionalidade já conhecida na história humana com a Segunda Guerra Mundial, após a barbárie os princípios da Universalidade, Igualdade e Autonomia são revistos e a Educação em nível global é vista como uma maneira de garantir a humanidade, a Escola é entendida como o lugar da educação formal de acesso a todos, construída com base na racionalidade e respeitando aspectos culturais locais.

A Escola, espaço de formação para a mão de obra, para políticas da sociedade e para a construção do indivíduo, recebe e vai inserindo em seu universo as dinâmicas sociais da globalização, como as tecnologias e o acesso rápido às culturas de todos os lugares. A escola

é aberta para todos seguindo os pressupostos dos organismos internacionais de direitos humanos, porém os projetos se mantêm os mesmos influenciados pelas instituições supranacionais da economia.

Consideramos que a inclusão na escola convencional é o primeiro passo para uma educação que contemple o diferente, para Vitor da Fonseca, “a educabilidade máxima do potencial intelectual de todo o cidadão só ocorre quando integrado social e humanamente” (Fonseca, 1987, p.62). A luta pela inclusão redefine a identidade presente do aluno, desperta o engajamento em pluralidade de iniciativas políticas, a inclusão na escola tem o objetivo de modificar, trabalhar o aluno e todas as outras ambições deles como sujeitos de direito.

No entanto, incluir sem trabalhar é excluir novamente. O sistema de ensino não pode impor a homogeneização tem de aceitar condições e ritmos distintos. A filosofia e o desenvolvimento do currículo deverão respeitar os estilos e biorritmos preferenciais de cada criança (Fonseca, 1987). A inclusão escolar deverá ter os mesmos objetivos educacionais de toda a Escola e deve possibilitar a mudança da aula baseada no desenvolvimento intelectual de todos os alunos.

Então o que ensinar na Escola? Para Laclau (2011, p.43), “se somos limitados, finitos, nossa atividade intelectual também é. Não há conhecimento absoluto, os próprios seres humanos são criadores da sua historia e ninguém carrega a verdade sobre o mundo. Então temos que considerar as análises e interações todas possíveis”. Ensinar habilidades de interpretação e análise para que cada aluno possa construir sua própria crítica do mundo e serem assim sujeitos produtores de sua história, parece estar mais de acordo com a preservação das liberdades individuais e construção de sujeitos.

Na segunda parte nos propomos a analisar como se desenvolve esse indivíduo moderno com ou sem deficiências, que só pode alcançar o pleno desenvolvimento de suas funções intelectivas em sociedade. Para tanto, evocamos a teoria da perspectiva histórico-cultural de Lev S. Vygotsky para analisar o desenvolvimento humano sobre duas linhas, a biológica e a social.

Teoria da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky

Nesta parte do relatório analisamos como a teoria da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky²⁴ contribui para a escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais trazendo à luz a questão da formação dos processos psicológicos superiores nos indivíduos como um meio de libertá-los das condições fisiológicas que os diferenciam dos ditos “normais” e os colocam em situação de *Inclusão*. A consideração sobre as diferenças culturais e possibilidades cognitivas do ser humano, fazem com que a teoria histórico-cultural represente um passo à frente no nosso entendimento de povos de diferentes ambientes culturais.

A teoria da perspectiva histórico-cultural e os estudos sobre a defectologia²⁵ formulados por Vygotsky²⁶ possibilitaram considerar a pré-disposição para o aprendizado em indivíduos que pareciam dominados pelo curso do desenvolvimento biológico ao constatar que, as estruturas inferiores perdem parte de suas funções e participação nas ações humanas à medida que as funções superiores se desenvolvem, sendo assim os portadores de deficiências inatas podem contornar muitas de suas limitações biológicas com o desenvolvimento das funções superiores (Der Veer e Valsiner, 1999, p.212).

²⁴ A teoria da perspectiva histórico-cultural de L.S.Vygotsky é permeada pelos princípios iluministas discutidos na primeira parte do 1º capítulo do relatório e também influenciadas pelas práticas sociais que distorcem tais princípios e os transformam em lógicas sociais instrumentais. O autor desenvolveu todo seu trabalho sob o regime socialista da URSS, que distanciava publicamente as crenças e a superstição da vida social, o pensamento racional era interpretado como o ápice do desenvolvimento humano. Colocando o autor como um cientista moderno.

²⁵ A defectologia, como era chamada o estudo das deficiências no início do século XX, chamou a atenção de Vygotsky, uma vez que ele considerava que nessas pessoas era mais evidente a diferenciação entre processos naturais e culturais que estão presentes em todos os seres humanos e representam o curso do desenvolvimento do indivíduo.

²⁶ Vygotsky considerava que o problema das crianças deficientes “resultavam da falta de adequação entre sua organização psicofisiológica desviante e os meios culturais disponíveis”, sendo assim o potencial de desenvolvimento deveria ser trabalhado na área das funções psicológicas superiores já que as inferiores eram menos educáveis (Van Der Veer e Valsiner 1999, p.83).

A integração biológica, social e ambiental, segundo Vigotski, é a totalidade da estrutura da atividade produtora de comportamento, agindo diretamente sobre essa mesma relação. Nas formas superiores de comportamento humano²⁷, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela, na infância o controle do comportamento ocorre primeiro no coletivo e posteriormente se transforma em força interna o que faz com que a criança tenha que dominar os processos superiores individualmente no contexto da interação social (Leontiev et al, 2005, p.39), com isso as interações escolares contribuem no próprio processo de intelectualização do indivíduo e a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na escola convencional possibilita o refinamento do comportamento nessas crianças. Para Vygotsky o trabalho com deficientes intelectuais na orientação pedagógica tradicional, encerra o deficiente nas suas limitações (Leontiev et al, 2005, p.38).

Para Vigotski (2007, p.8), as formas de inteligência prática, nas quais o uso de instrumentos representa o aspecto mais importante e de inteligência abstrata, se desenvolvem da interação social e da transformação da atividade prática. Portanto, à experiência social não cabe somente o papel de desenvolver a criança com esquemas motores, ela provoca mudanças que ocorrem na estrutura interna das operações intelectuais. Kozulin (2000) expõe que para Vygotsky o desenvolvimento da fala está intimamente relacionado aos diferentes tipos de comunicação verbal do cotidiano, crianças com síndromes e deficiências múltiplas muitas vezes além de apresentarem afasias, acabam por ter contatos sociais reduzidos que causam impactos na internalização das funções psicológicas, como na construção da fala interior.

À medida que ocorre a internalização da fala, simultaneamente ocorre a socialização do intelecto prático e a criação da atitude social. Segundo Van Der Veer e Valsiner (1999, p.250) a introdução da fala no desenvolvimento da criança conduz a “intelectualização da inteligência prática”, a criança passa a operar no campo semântico. Esse processo se dá no relacionamento direto com a ação. Inicialmente, a fala segue a ação, à medida que ocorre a

²⁷ Segundo Van Der Veer e Valsiner (1999) os níveis de comportamento podem ser divididos em três:

1º Reações Inatas ou reflexos não condicionados.

2º Reflexos Condicionados, resultante da associação de reflexos não condicionados com os estímulos ambientais que diferem para cada indivíduo.

3º Intelecto, definido como o nível comportamental dos processos intelectuais que envolvem o uso dos instrumentos culturais.

apropriação do modelo a fala dirige, determina e domina a ação, até se tornar uma função planejadora e de reflexão do mundo exterior que acresce descobertas no planejamento tornando-o mais refinado, conforme essa função é mais utilizada, o campo psicológico muda (Vigotski, 2007, p. 16).

No controle do ambiente, a fala ocupa papel central, uma vez que incorporada ao uso de instrumentos transforma e organiza outras ações (Vigotski, 2007, p.9) é o mecanismo do desenvolvimento no meio cultural. À medida que a criança se apropria da fala, ela desenvolve uma nova relação com o ambiente, novas formas da organização do próprio comportamento ganha terreno e confiança de se colocar no mundo (Fonseca, 1998). Portanto, o processo de desenvolvimento do intelecto da criança se inicia antes da escola.

Segundo Vygotsky, a “aprendizagem escolar dá algo novo ao curso do desenvolvimento da criança” (Leontiev et al, 2005, p.34). O processo de aprendizagem da criança incide sobre a regulação geral no desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores, sendo um momento essencial para se desenvolver “características humanas não naturais, mas formadas historicamente” (Leontiev et al, 2005, p.40)

Para a escola é importante considerar o desenvolvimento natural/fisiológico da criança, pois existe uma “relação entre o nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem”, que é a *Zona de Desenvolvimento Potencial*²⁸. A formulação do conceito da ZDP influi diretamente sobre a mediação, já que ela é definida pela “diferença entre o nível das tarefas realizadas com o auxílio de um adulto e o nível das tarefas que a criança pode desenvolver na atividade independente” (Leontiev et al, 2005, p.36).

No texto de Van Der Veer e Valsiner (1999, p.78) os autores atribuem aos estudos sobre defectologia de Vygotsky o início das formulações da ideia de mediação, uma vez que para Vygotsky o desenvolvimento cultural dessas pessoas está relacionado ao apoio em outros sociais ou em instrumentos sociais. Nesse relatório concebemos que o desenvolvimento das crianças e adolescentes em caráter de Inclusão deva contar com a mediação de ambos, pessoas

²⁸ A ZDP é outro conceito que sofre com as traduções da obra de Vygotsky, neste relatório optamos por utilizar a definição de René Van Der Veer e Jaan Valsiner na obra “Vygotsky. Uma síntese”, 1999.

e instrumentos (professor e materiais) a serem trabalhados sobre os paradigmas da Aprendizagem Mediada e da Modificabilidade Cognitiva Estrutural do professor Feuerstein.

Compartilhamos com Vygotsky (2007) de que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento do aluno, para tanto a escola tem que desenvolver seus programas de ensino tendo em vista o aprimoramento dos instrumentos psicológicos, o desenvolvimento das funções mentais, o ensino de conceitos científicos e o trabalho de conteúdos específicos das áreas da ciência organizadas nas disciplinas escolares de maneira estruturada que possa levar ao desenvolvimento da cognição²⁹ de todos, sem exceções patológicas ou sociais.

Consideramos que os instrumentos psicológicos colocados em relevância por Vygotsky contribuem para o sistema global de ensino formal à medida que mediam a atividade mental e possibilitam à Escola o desenvolvimento do aluno além da decodificação e da codificação que são trabalhados na alfabetização.

A definição dos instrumentos psicológicos feita por Kozulin (2000) coloca-os como formações artificiais e instrumentos sociais que se dirigem para dominar os processos cognitivos e as condutas naturais do ser humano, se orientando para o interior do indivíduo à medida que transformam processos psicológicos naturais inferiores em funções mentais superiores. Vygotsky atribui à fala, à escrita, aos signos, aos gráficos, aos conceitos, entre outros a função de instrumentos psicológicos na forma exterior que devem ser internalizados para o controle da conduta.

Anteriormente já abordamos a contribuição da fala para o processo de desenvolvimento cultura do indivíduo, em *Construção do pensamento e da linguagem*, Vigotski (2000, p.56) confere à fala o papel de planejamento. À medida que a criança fala, ela subordina suas ações a um plano, promovendo a atividade racional. É através da fala que a criança se torna capaz de se libertar do espaço próximo e do tempo presente, isto é, do campo perceptivo uma vez que isola elementos individuais que superam esse campo. Isto porque a

²⁹ Para Vitor da Fonseca (1998), a cognição é o ato de conhecer, captar, integrar, elaborar e exprimir informação, ao mesmo tempo em que é estrutura total e função cerebral, direcionada e vocacionada para processar dados de informação.

inteligência sensório-motora estava quase inteiramente confinada ao interior dessas fronteiras espaços-temporais.

Para o Vygotsky aprender a falar e a escrever marcam profundamente a fase de desenvolvimento da criança e do adolescente respectivamente (Leontiev et al, 2005, p.41). Porém Van Der Veer e Valsiner (1999) nos atenta que escrever é completamente diferente de falar uma vez que falta a entonação e os objetos referidos não estão presentes, é preciso se conscientizar de sua própria fala o que torna o ato de escrever mais difícil. Para escrever o indivíduo necessita dominar outros signos.

A utilização de signos é um grande atributo da espécie humana e possibilita entre muitas coisas o domínio do indivíduo sobre suas funções cognitivas, uma vez que eles são orientados internamente e tem capacidades de generalizações. Segundo a leitura de Vygotsky na obra de Van Der Veer e Valsiner (1999, p.77) na escola com alunos de necessidades educacionais especiais muda-se o signo e não o significado³⁰, uma vez que isto possibilita construir outros instrumentos para ensinar a mesma coisa.

Para Vygotsky a formação de conceitos científicos é comparável ao domínio da escrita e possível quando a criança sabe fazer generalizações, ou seja, domina o sistema simbólico, sendo a aprendizagem escolar fundamental para a construção desses instrumentos uma vez que eles ocorrem pela atividade estruturada e organizada, Kozulin ressalta que eles não devem estar relacionados com questões científicas apenas a sua estrutura obedece a essa forma de organização (2000, p.65).

A formulação de conceitos pelo indivíduo se divide em duas categorias, os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, na escola ambos se relacionam no aprendizado do aluno, no entanto é o domínio sobre os conceitos científicos que vai proporcionar a ele a capacidade de manipular estruturas do pensamento, a aplicação generalizada em outras projeções daquilo que aprendeu e a impulsão do desenvolvimento cognitivo. Ademais, segundo Kozulin (2000, p.69) a aquisição dos conceitos científicos tem relação e intervém na

³⁰ Os autores explicam essa posição de Vygotsky pela seguinte citação, “ler escrita romana, Braille não é diferente dependem da mesma conjunção de estímulos por vias diferentes” (1999, p.77).

formação do discurso, influenciando diretamente sobre a fala, a escrita e conseqüentemente a autoestima do aluno.

No caso dos indivíduos com necessidades educacionais especiais acreditamos que trabalhar o conhecido, os conceitos espontâneos é privá-lo da possibilidade de se emancipar intelectualmente, de dominar conteúdos que o torne mais desperto para o mundo, construir estruturas mentais novas, é mantê-los nas suas limitações.

A fala juntamente com a ação se torna uma função complexa dirigida para a solução do problema em questão, por isso o método de ensinar por problemas motiva resultados positivos na escola. Segundo Van Der Veer e Valsiner (1999, p.263) para Vygotsky a solução de problemas gera apoio e internalização de instrumentos psicológicos superiores.

Na obra de Vygotsky, *A Formação Social da Mente* (2007, p.17), o autor considera que a fala e os signos constituem um meio de contrato social com os outros, e que o domínio sobre eles é importante por que possibilita ao aluno nessa situação além de se expressar e controlar seu comportamento se inteirar dos signos e de seus significados enquanto parte da sociedade.

Para as funções intelectuais superiores a aprendizagem de habilidades específicas em um domínio transforma o funcionamento intelectual em outras áreas, tornando a modificação estrutural, essa transformação será abordado pelo paradigma da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Reuven Feuerstein na próxima parte desse capítulo.

Considerações e conclusões sobre a Teoria da Perspectiva Histórico-Cultural e a defectologia (INCLUSÃO)

Na escola o ser humano passa por importantes fases do desenvolvimento natural e cultural, a interação com outros indivíduos possibilita enriquecer esse processo tornando-o mais complexo do ponto de vista do domínio da natureza, do uso de instrumentos e signos e do controle sobre seu próprio desenvolvimento.

O conhecimento eleva o ser humano a outro patamar dos seres vivos, uma vez que, esse permite a ele planejar suas ações e criar instrumentos que o auxiliem na dominação do espaço e do próprio comportamento. Segundo Leontiev (2005, p.90), o grande trunfo do desenvolvimento humano está “no processo de assimilação ou ‘apropriação’ da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social”, e é transmitido de geração em geração de forma externa, ou seja, pela transmissão da informação.

A compreensão do funcionamento neurológico do ser humano é importante para a construção da educação, porém tem que ficar claro que as características biológicas servem, para possibilitar a formação das capacidades e funções mentais, mas estas serão adquiridas apenas no ambiente em contato com os outros, por “relações práticas ou verbais” (Leontiev et al. , 2005), comunicadas através do discurso. Com o tempo as adaptações cognitivas passam a ser parte da carga genética da pessoa, mas para isso acontecer ela tem que passar por todo um processo de desenvolvimento das funções cognitivas deficientes.

A escola tem que perceber e considerar os dois cursos do desenvolvimento, porém só pode incidir sobre um deles, o desenvolvimento cultural e ela podem fazer isso através do desenvolvimento dos instrumentos psicológicos e das funções mentais superiores. Segundo a teoria da perspectiva histórico-cultural a modificação do sistema simbólico da criança reformula todo o desenvolvimento. (Leontiev et al. , 2005, p. 41) “A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento”. A Escola deve encaminhar a

criança intelectualmente onde ela tenha carência, “para o desenvolvimento que lhe falta” (Leontiev et al, 2005, p.38)

A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais passa pela dicotomia da inclusão social/afetiva e da inclusão intelectual, defendemos que ambas são importantes porem só o intelecto³¹ vai poder viabilizar uma mudança efetiva, inclusive no curso do desenvolvimento desses alunos, compartilhamos com Vygotski que ao considerar que a biologia e a cultura humana se desenvolvem por um período indefinido de interações ao longo da história do indivíduo, o desenvolvimento biológico será dominante até construir na criança as estruturas primitivas, porém os desenvolvimentos culturais responsáveis pelos processos psicológicos superiores multiplicam as probabilidades de atuação desse indivíduo no meio e na sua própria história e em períodos mais lentos atrai possibilidades para outros desenvolvimentos biológicos.

Para pensarmos a aprendizagem e a escola sobre parâmetros que produzam um indivíduo mais seguro de si e de seu papel social, defendemos a aplicação de uma metodologia baseada na construção de conceitos e na mediação clara e intencional na qual são atribuídos papéis relevantes à fala³², à escrita e ao desenvolvimento de funções cognitivas deficientes, dentro desse pressuposto consideramos o trabalho do professor Reuven Feuerstein como o que gera resultados estruturais mais positivos para a emancipação intelectual da criança e do adolescente em situação de necessidades educacionais especiais.

³¹ Segundo Der Veer e Valsiner (1999), Vygotski utiliza-se da produção de Wagner na psicologia comparativa russa que separa o *instinto* e o *intelecto*. O instinto é o conjunto dos processos fisiológicos e diz respeito aos processos psicológicos inferiores, não é modificável pela experiência, mas pode regular sua presença, ausência ou substituição por outro instinto que atenda as necessidades psicológicas e fisiológicas do indivíduo no momento. Já o intelecto, para Wagner é desenvolvido pela aprendizagem, pela experiência e tem o potencial de progredir sobre as bases das estruturas anteriores, segundo os autores, para Vygotsky o intelecto representa os processos psicológicos superiores.

³² Existem controvérsias quanto à tradução dos textos de Vygotsky, algumas traduções atribuem à linguagem papel relevante no processo cultural e outros à fala. Nesse relatório compartilhamos das traduções de René Van Der Veer e Jaan Valsiner que coloca a FALA como destaque das teorias de Vygotsky.

TEORIA DA APRENDIZAGEM MEDIADA E A TEORIA DA MODIFICABILIDADE COGNITIVA ESTRUTURAL ³³

Nesta parte analisaremos as contribuições das teorias do professor Feuerstein³⁴ para a aprendizagem, sinalizando possíveis métodos de intervenção em sala de aula com alunos de necessidades educacionais especiais a fim de desenvolver no indivíduo funções cognitivas ineficientes e operações mentais para dar suporte ao aprendizado de geografia como resultado do processo *de aprender a aprender* do indivíduo. Compartilhamos com Feuerstein de que a herança e fatores genéticos não são a última palavra no desenvolvimento de um indivíduo e, portanto não podem ser limitadores no desenvolvimento de crianças em situação de inclusão.

O trabalho de Feuerstein se relaciona ao de Vygotsky por diversas maneiras, ambos determinam para a cultura o papel de instrumentalizar e desenvolver cognitivamente o ser humano. Segundo Gomes (2002), para Feuerstein “a cultura é o meio que permite a emancipação do homem” à medida que modela a estrutura cognitiva do indivíduo e o permite incidir sobre sua própria cultura.

O processamento gigantesco de informações pelo cérebro humano, juntamente com as inúmeras possibilidades de ação sobre o meio, viabilizou para os seres humanos transmitirem a sua cultura pelo processo de aprendizagem na interação humana (Gomes, 2002) modificando o padrão funcional do indivíduo. Portanto, a transmissão cultural incide sobre o desenvolvimento cognitivo e a formação do sujeito social por duas vias: *transmissão de informações (exposição direta)* e *a transmissão por mediação (exposição indireta)* (Gomes, 2002, p.77), para Kozulin apesar de os dois meios interagirem constantemente para a

³³ Nesta parte a tradução dos textos de Kozulin e Feuerstein originais são de responsabilidade nossa.

³⁴ O professor Reuven Feuerstein tem seus textos publicados apenas em inglês e hebraico, então para discutir essa parte do relatório, utilizo uma de suas obras *Beyond Smarter*, entrevistas com o professor no Brasil e no exterior, e autores nacionais e estrangeiros que analisam e trabalham com as teorias da Experiência de Aprendizagem Mediada e da Modificabilidade Cognitiva Estrutural. Todas as referências apresentadas no presente relatório que estão em língua estrangeira foram traduzidas pela pesquisadora.

formação do indivíduo é a transmissão cultural mediada que vai dar o significado e mudar a maneira como a pessoa se relaciona com a exposição direta.

Na obra *Beyond Smarter*, Reuven Feuerstein (2010), explica as possibilidades da experiência de aprendizagem indireta se tornar estratégias para o indivíduo, no seguinte trecho:

“As experiências indiretas de aprendizagem possibilitam ao estudante usar suas experiências acumuladas com o objetivo de repetir ações de sucesso e superar os erros. Nós diferenciamos esses tipos de mudanças pois dão um caráter especial as experiências, aprimorando o entendimento do próprio indivíduo sobre elas e provocando uma interação com o mundo diferente do que já fora experimentado anteriormente. Este tipo de mudança requer o rearranjo das estruturas do pensar e das perspectivas sobre como se posicionar – como lidar com um estímulo, como operar (manipular, sequenciar, comparar, entre outras operações).” (p.7)³⁵

Ciente desse processo Feuerstein constatou que o refinamento do aparato cognitivo e as mudanças nos padrões intelectivos só poderiam acontecer na relação de aprendizagem indireta, com a presença de um mediador humano transmitindo conteúdos da cultura de forma clara e precisa dando significados à aprendizagem, resultando na modificação das estruturas cognitivas. Com isso Feuerstein desenvolveu a teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE) e a Teoria da Experiência Mediada (EAM) como aportes teóricos e metodológicos no desenvolvimento da aprendizagem do ser humano e domínio sobre os instrumentos de sua cultura estabelecendo novamente uma ligação com a teoria histórico-cultural de Vygotsky (Kozulin, 2000, p.104).

Para Feuerstein (2010, p.20) a transmissão cultural é uma forma de continuação da existência humana e por esse caráter geracional da cultura nos faz modificável à medida que também se baseia na formulação de experiências que gerações futuras terão que se adaptar.

³⁵ Tradução livre a partir do seguinte trecho da obra *Beyond Smarter*, Reuven Feuerstein (2010): “These relatively direct learning experiences enable students to use their accumulated experience in order to repeat successful actions and to avoid mistakes. We differentiate those types of changes, which give a different character to their experiences and enable the understanding of their experiences, from changes that lead one to interact with the world differently than what had been previously experienced. This type of substantive change requires a whole array of thinking strategies and perspectives about the manner of its taking place – how to attend to stimuli, how to operate (manipulate, sequence, compare, and so forth) ”. (p.7)

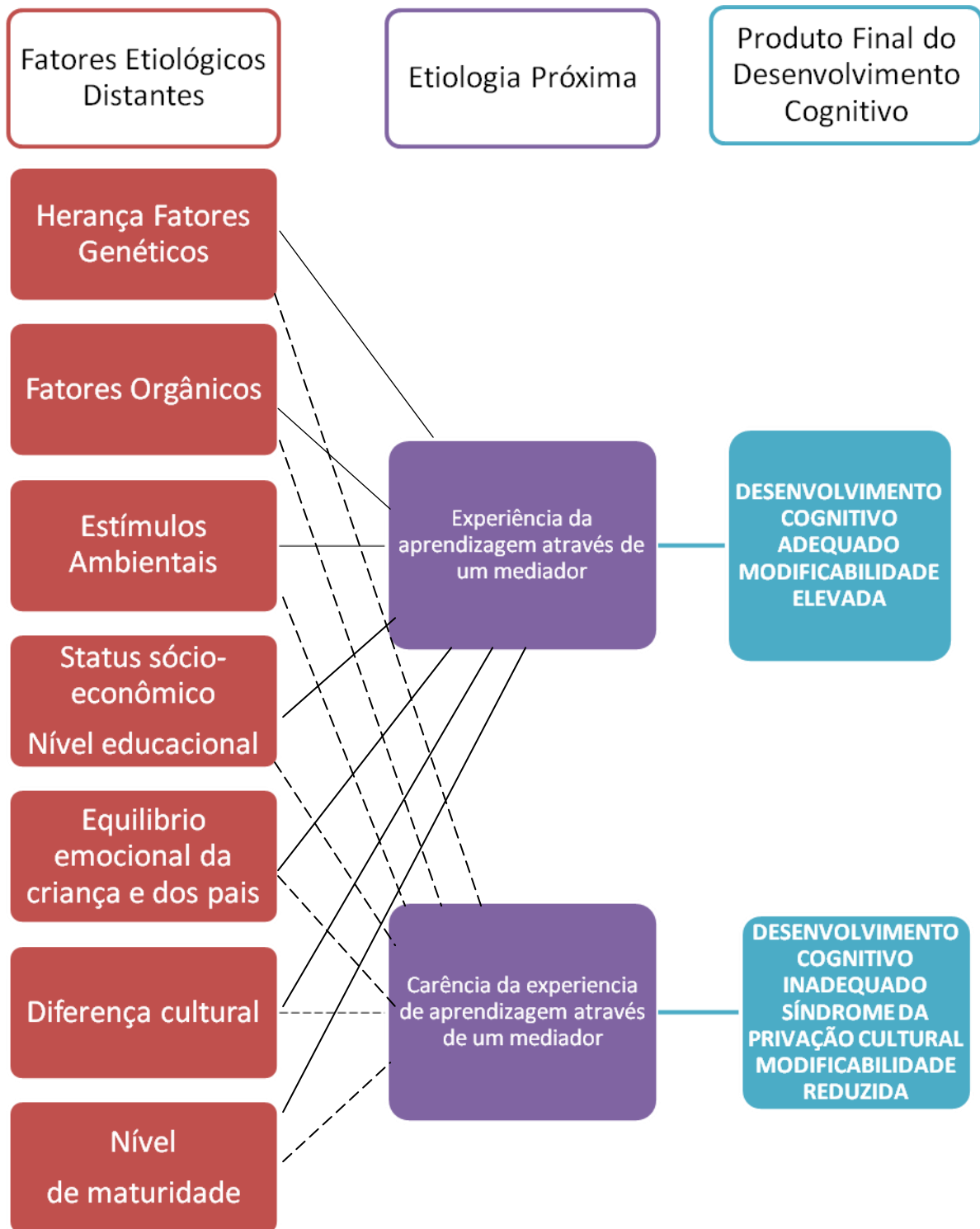
Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE)

A Modificabilidade Cognitiva Estrutural, segundo Fonseca, “concebe a inteligência humana como algo dinâmico, flexível e modificável que é base para a adaptabilidade da espécie ao longo do percurso histórico-social” (Fonseca, 1998, p.8). A MCE é a teoria de estrutura de raciocínio que define ações e reações ao mundo, caracterizada pela sua permanência e consolidação central intrínseca. Segundo Gomes (2002) para Feuerstein a modificabilidade é condição filogenética da espécie e também fator sociocultural possibilitada pela mente humana plástica e propensa ao aprendizado.

A natureza estrutural da modificabilidade cognitiva está no potencial do indivíduo de se transformar e alterar seus padrões mentais na estrutura como um todo sendo sustentada pela duração, frequência e intensidade de três elementos a *permanência*, a *penetrância* e a *centralização*, este último segundo Gomes (2002, p.66) é onde se encontra a maior dificuldade nos indivíduos com necessidades educacionais especiais, uma vez que esta relacionada com a auto-regulação fisiológica e cognitiva em processar mudanças e pode ser levada a cristalização e rigidez mental em alguns casos de deficiências mentais.

As mudanças estruturais não são iguais de um indivíduo para outro ou em diferentes situações, dado a soma de fatores biológicos, ambientais e culturais que influem sobre a cognição humana e segundo Feuerstein (2010, p.14) tem que ser revistas toda vez que manipuladas, no esquema abaixo podemos observar as inúmeras possibilidades de formação do ser humano a partir da organização dos estímulos de diferentes naturezas, essas interações foram organizadas pelo professor Feuerstein (1980) na obra *Instrumental Enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*.

Figura 2. Fatores do desenvolvimento humano.



Adaptado de; Feuerstein, Reuven, "Instrumental Enrichment: an intervention program for cognitive modifiability", Glenview (Illinois): Scott, Foresman and Company, página 18, 1980.

No elemento gráfico acima observamos que na estrutura do desenvolvimento humano todos os fatores têm que ser considerados para o sucesso do desenvolvimento cognitivo, todos os estímulos tem igual importância, porém não se manifestam da mesma maneira nos indivíduos. A chave do desenvolvimento cognitivo está na experiência de aprendizagem através de um mediador que vai orientar para o desenvolvimento das funções cognitivas deficientes adequadas promovendo um alto nível de modificabilidade (Feuerstein, 2010).

Servindo como base para elaborar seu trabalho e as ferramentas de intervenção Feuerstein (2010, p.14) descreveu quatro parâmetros para a mudança estrutural:

1ª permanência, como habilidade de preservar o que está sendo ensinado e que serve em outras situações.

2ª Resistência considerando o que foi preservado no novo sistema cognitivo.

3ª Flexibilidade/adaptabilidade, como o que muda no novo sistema cognitivo para se adequar as novas situações.

4ª Generalização/transformação, como o nível mais alto da modificabilidade proporciona a comparação do específico ao global para poder levantar resultados das experiências.

Como barreiras para a MCE (possíveis, mas não intransponíveis) Feuerstein (2010, p.7 – p.12) considera:

1. Etiologia, como a causa das condições de déficit ou disfunções, podem ser de origem; orgânicas, do processo de desenvolvimento da maturação, adquiridas por fatores externos.
2. Idade, como fator de identificação da carência e do início do tratamento gerando resultados diferentes no processo de Modificabilidade.
3. Condições severas e múltiplas podem ser físicas, sensoriais e/ou mentais. Nesse caso Feuerstein considera a possibilidade de não haver a modificabilidade devido às condições múltiplas neurológicas do indivíduo que podem causar impactos profundos sobre as atividades que dão suporte a modificabilidade.

Segundo Feuerstein (2010, p.19) o terceiro pilar que contribui na formação do ser humano é a Experiência de Aprendizagem Mediada utilizada como um método para verificar as dimensões da mudança estrutural e como estratégia para superar as barreiras da etiologia, da idade e das condições severas. Para Feuerstein (2010, p.23) “o organismo é modificado (quanto à experiência e quanto à estrutura) no curso do processo de aprendizagem”.

O autor declara como papel da EAM....

Assim temos como terceira ontologia – a necessária contribuição do desenvolvimento através da experiência de aprendizagem mediada (EAM). Consideramos que a EAM é um aspecto essencial do desenvolvimento humano, particularmente, uma vez que pode não ocorrer suficientemente em situações de exposição direta aos estímulos e experiências no mundo – biológico e sócio-cultural. Ela é necessária para adicionar à experiência direta e na concretização do desenvolvimento humano. Seres humanos que não recebem suficiente EAM no curso do seu desenvolvimento são privados de aspectos essenciais do desenvolvimento da experiência. EAM é utilizado entre gerações, de pais para filhos, de avós para netos, e em sistemas familiares (irmão para irmão), para enriquecer e intensificar experiências sócio-culturais. O uso é voluntário e consciente, de maneira objetiva e recíproca. Nós defendemos que essa ontologia é especialmente importante em situações em que o indivíduo necessite de mais do que a exposição que talvez tenha – ou foram– disponibilizados para eles em suas experiências de vida. (p.19-20)³⁶

Segundo Feuerstein (2010, p.37) a experiência de aprendizagem mediada é o principal pilar da teoria e da prática da modificabilidade cognitiva estrutural e tem como funções principais:

- Explicar ao aprendiz que todos têm a capacidade de se modificar.

³⁶ Tradução livre a partir do seguinte trecho da obra *Beyond Smarter*, Reuven Feuerstein (2010): We thus come to the third ontology- the necessary contribution to the development through *mediated learning experience* (MLE). We have come to consider MLE is an essential aspect of human development, particularly as it may not occur sufficiently in situations of direct exposure to stimuli and experiences in the world – the biological and the sociocultural. It is needed to add to direct experience and to fully materialize human development. Human beings who do not receive sufficient MLE through the course of their development are deprived of essential aspects of development experience. MLE is used intergenerationally, from parent to child, from grandparent to grandchild, and within the family system (sibling to sibling), to enrich and intensify sociocultural experience. It is used voluntarily and consciously, in a goal-directed and reciprocal manner. We contend that this ontology is especially important in situations where individual need more exposure and focusing that may be - or have been- available to them in their life experiences.(p.19-20)

- Possibilitar a modificabilidade de indivíduos que por várias razões, tem o potencial de modificabilidade fraco ou inexistente.

Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM)

Para Feuerstein (2010, p.26), a aprendizagem direta não garante a aprendizagem de princípios de operação e das características do fenômeno, este tipo de interação está confinado as atividades sensoriais e físicas não envolvendo as funções do pensamento para compreender eventos, a atenção não se mantém na atividade fazendo com que toda ação seja feita como se fosse a primeira vez, já que não recorre as experiências anteriores para elaborar a resposta. Como contraponto a EAM ocorre de modo organizado, despertando a cooperação no trabalho através de um relacionamento interativo, coordenado a partir do comportamento intencional do mediador que cria condições conceituais e cognitivas necessárias para a descoberta do evento (Feuerstein, 2010, p.30).

Segundo Kozulin (2002, p.105) “o papel da EAM é criar requisitos cognitivos essenciais para que a aprendizagem direta tenha êxito” considerando que a exposição direta incide sobre o nível cognitivo já maduro e presente trazendo novas informações do mundo. Isso é possível porque a EAM ativa o sistema cognitivo e provoca nele uma construção estrutural e flexível do desenvolvimento do indivíduo.

No processo de mediação de qualidade, chamado por Feuerstein (2010, p.135) de Experiência de Aprendizagem Mediada, o mediador intercede junto ao estímulo ativando os neurônios-espelhos, um mecanismo distribuídos por todo o córtex que organizam a operação mental da representação de uma informação sequencial, ou seja, disparam quando o sujeito executa ações dirigidas a metas ou por imitação, onde o comportamento após a imitação é integrado estruturalmente.

O mediador para Gomes (2002, p.83) é o sujeito encarregado de impulsionar o desenvolvimento da estrutura cognitiva do indivíduo promovendo para o mediado o aprendizado ordenado e intencional ao dirigir o processo para a mediação de funções cognitivas deficientes. Para Feuerstein (2010, p.35) “o mediador transforma cada evento e cada experiência em uma oportunidade para a mudança e para a expansão da esquemata da atividade mental”.

O objetivo do trabalho entre mediador e mediado, é que a mediação proporcione ao mediado desenvolver ferramentas, estratégias e meios de refletir e se posicionar no mundo e se tornar um mediador eficiente para as gerações futuras. Para Feuerstein (2010), o alcance desse objetivo de mediação é a chave para a construção de novos conhecimentos e domínio de novas informações.

Se considerarmos a concepção de Feuerstein do conhecimento, não há transmissão de conhecimento, este só pode ser formado na esfera individual e não pode ser transferido, pois, o ato da passagem em si já provoca uma alteração da informação assimilada, como no caso das transmissões sinápticas. Então, o que existe é a transmissão e compartilhamento de estruturas que possibilitem ao indivíduo formular suas próprias crenças sobre as coisas e sobre o universo, ou seja, gerar e construir seu próprio conhecimento.

A interação mediada, segundo Feuerstein (2010, p.40) é composta por dois grupos de parâmetros:

- 1º grupo – Compreendem os três parâmetros responsáveis pelo caráter universal do fenômeno da modificabilidade humana, caracterizado pela plasticidade humana e devem estar presentes para que a EAM ocorra. São eles: *Intencionalidade e reciprocidade, Transcendência e Mediação de Significados*.
- 2º grupo – Parâmetros que influenciam a modificabilidade de diferentes maneiras dependendo da cultura e de diferenças interpessoais e podem enriquecer a EAM. Esses parâmetros não ocorrem em todas as interações, mas estão relacionados às experiências específicas e necessidades do mediado, segundo Feuerstein (2010, p.49) são responsáveis pela transmissão de valores, estilos, áreas de interesse e formas de comportamento e podem influenciar

decisivamente na mediação de pessoas com necessidades educacionais especiais.

O grupo é composto por nove critérios de mediação exposto na tabela em conjunto com algumas das principais características de cada parâmetro. Feuerstein (2010) nos atenta que os grupos de parâmetros não se anulam, e a necessidade da articulação deles na EAM se dão pela conjunção de elementos individuais e culturais específicos para cada ser humano.

Os critérios de intencionalidade e reciprocidade formatam o conteúdo específico da EAM, esclarecem os objetivos da experiência, os componentes da atividade e o que é esperado do mediado pelo mediador. A intenção da mediação segundo Feuerstein (2010, p.41) modifica as três partes envolvidas, o mediado, o mundo dos estímulos e o mediador. Para Feuerstein (2010, p.41), “o mediador com intencionalidade modifica o estímulo dando a ele mais relevância, mais potência, mais imposição e por último, mais compreensão e importância ao mediado”³⁷.

Ademais, a transferência para o mediado das intenções do mediador desenvolve a reciprocidade é a criação do vínculo. A relação de intencionalidade-reciprocidade permite ao mediado compreender objetivos além das tarefas que esta realizando levando o à transcendência.

O segundo parâmetro universal é a transcendência, segundo Feuerstein (2010, p.44) permite ao indivíduo antecipar respostas e pensar alternativas, sendo uma das principais características do desenvolvimento humano uma vez que o permite agir fora do tempo-espaço e planejar ações, fazer projeções futuras com altos níveis de abstração e generalizações dos conceitos/princípios adquiridos.

A transcendência na mediação tem função de criar sistemas de necessidade diferentes daquelas primordiais do ser humano já que se relacionam as generalizações, mas também torna essencial se voltar para situações imediatas que cada cultura cria para verificar a aplicação do que foi aprendido. Feuerstein (2010) esclarece com relação a esse parâmetro da mediação:

³⁷ Tradução livre a partir do livro *Beyond Smarter*, Reuven Feuerstein (2010, p.41).

A mediação da transcendência cria no ser humano uma grande diversidade de possibilidades de ação e reação, que resultam significativamente na flexibilidade e criatividade da resposta, e permite o desejo da propensão para a modificabilidade permanente pela adaptação a novas situações. (p.45)³⁸

O terceiro parâmetro que compõe os critérios universais da EAM é a mediação de significados, segundo Gomes (2002) esse critério mobiliza o emocional e o motivacional, relaciona os significados produzidos historicamente na sociedade aos significados concebidos individualmente. Através da significação do processo de mediação pelo mediador este estende ao mediado os valores, costumes e atitudes culturais e pessoas criando o motivo para que a mediação seja aceita, absorvida e utilizada pelo mediado. Gomes (2002) tece suas considerações sobre a mediação de significado dizendo:

Portanto, a mediação de significado é a ponte entre o plano cognitivo e o plano afetivo-emocional. Quando o mediador transmite significados ao mediado, não só dá a sua visão de mundo, mas também prepara o outro para que ele igualmente possa ter a sua própria visão de mundo, a sua própria interpretação. A troca de sentimentos e vivências é enfatizada, e o vínculo estabelecido pela intencionalidade e pela reciprocidade ganha *substancia*. Não podemos falar em relacionamentos *significativos*, como a própria palavra o diz, se não houver a mediação e a produção de significados. Assim, uma interação humana somente ganha sentido em sua intenção quando é provida, qualificada e enriquecida, a todo o momento, de significado. (p.91)

Os nove parâmetros do 2º grupo segundo Feuerstein (2010, p.49) tiveram a elaboração motivada por situações específicas ao contexto externo e ao desenvolvimento intra-individual que influem no sucesso da EAM e podem ser expressas como;

- Necessidades particulares que demandam constante adaptação, como as mudanças culturais e tecnológicas colocadas para a sociedade no contexto da globalização.
- Pessoas que por motivos diversos não tenham acesso a uma aprendizagem mediada.

³⁸ Tradução livre a partir do seguinte trecho da obra *Beyond Smarter*, Reuven Feuerstein (2010): The mediating of transcendence creates in a human being a great diversity of possibilities of action and reaction, whose significance is the resulting flexibility and creativity of response, and wish enables the propensity for a permanent modifiability to adapt to new situations. (p.45)

Na figura 1, elaborada para este relatório, junto aos parâmetros estão relacionados os impactos que são causados pela presença ou ausência na mediação com base na caracterização de Feuerstein (2010) e de Gomes (2002) ³⁹.

PARÂMETROS	PRESENÇA NA MEDIAÇÃO	AUSÊNCIA NA MEDIAÇÃO
Mediação do sentimento de competência.	Essencial para: enfrentar desafios, investigar realidades, investigar performances e novas questões.	Segundo Feuerstein (2010, p.50) o sentimento de competência não entra na existência humana sozinho requer um feedback, uma resposta que reforce as habilidades conquistadas.
Mediação de regulação e controle do comportamento.	Manifesta-se de duas maneiras no indivíduo, como forma de restringir respostas imediatas (levando o mediado a parar, pensar e verificar seu conhecimento para responder) e como forma de acelerar o processo de resposta à medida que aparece no pensamento como habilidade de examinar a situação e decidir como e quando agir.	Respostas de “ensaio e erro” no processo de mediação, resposta como reação impulsiva que bloqueia a elaboração de novas etapas do funcionamento cognitivo (Gomes, 2002, p.96)
Mediação de compartilhar experiências.	Segundo Gomes (2002, p.97) esse critério representa um traço cultural de todos os grupos humanos e possibilita a descentralização, a compreensão do outro na relação se relacionando a reciprocidade e incentivando a busca por novas aprendizagens e respeito pela diferença.	A ausência dessa mediação em alguns casos gera o isolamento e a negação dos direitos aos outros indivíduos.
Mediação da individualização e da diferença psicológica.	A individualização não exclui a sociabilização, para Feuerstein (2010, p.54) compartilhar e individualizar são complementaridades do ser humano e propicia ao mediado mais confiança para se posicionar e agir na sociedade. Segundo o autor, essa mediação “legitima diferentes opiniões, tendências, desejos e estilos sem a necessidade de aceitá-los.” (p.54)	Segundo Feuerstein (2010, p.54) esse é o componente da EAM mais influenciado pelas demandas sociais e esta implicado na raiz de conflitos de gênero, de violência e de consumo.
Mediação da busca de objetivos e metas.	Essa mediação trabalha com o indivíduo a perspectiva de futuro, segundo Feuerstein (2010) criando tensão entre vontade-necessidade-significado do objetivo, refletindo na formação abstrata do pensamento (Imaginação) para representar aquilo que não existe ainda.	A ausência de objetivos gera o medo do desafio e a dependência do estado concreto, do aqui e agora em que se encontra o indivíduo.
Mediação de	Capacita o mediado a trabalhar com o	Existência de indivíduos

³⁹ Os nomes dados aos parâmetros foram preferencialmente traduzidos da obra de Feuerstein (2010), porém para alguns deles a tradução possibilita interpretações contraditórias por se aproximarem de outros conceitos utilizados no texto, nesses casos optamos por emprestar os termos traduzidos de Gomes (2002)

desafio, novidade e complexidade.	inesperado, buscar novas informações, se modificar constantemente, para Feuerstein (2010, p.56) é uma mediação muito importante para compreender as mudanças e complexidades do mundo.	passivos, que não modificam seus meios constituindo numa limitação para o desenvolvimento do próprio indivíduo.
Mediação de conscientização da modificabilidade	A noção de que um ser humano é modificável representa o grande passo para práticas ativas e estruturadas de aprendizagem.	A ausência dessa mediação para o indivíduo pode representar o determinismo de condições biológicas e/ou sociais.
Mediação de alternativas otimistas. (p.58)	A mediação positiva gera expectativas no mediado, induzindo a projeção de relações futuras.	O oposto dessa mediação é o pessimismo que segundo Feuerstein (2010, p.58) induz a passividade e implica numa postura emocional negativa do mediado bloqueando o processo de modificabilidade.
Mediação do sentimento de pertencer. (p.59)	Essa modalidade de mediação é importante para trabalhar no indivíduo a autonomia, o reconhecimento enquanto grupo e a segurança. Para Gomes (2002, p.102) “pertencer a algo, além de nos descentrar de uma onipotência egocêntrica, acalenta um sentimento de prazer, de comunhão, já que o ser humano não pode responder sozinho pelas suas questões existências”.	Para Feuerstein (2010, p.59) a ausência dessa mediação contribui para a alienação como o isolamento com relação à diversidade social ao qual pertencemos e pode influenciar na geração de deficiências cognitivas, emocionais e sociais.

Fonte: elaboração com base nos parâmetros da mediação discutidos nas páginas 49 a 59 do livro *Beyond Smarter* de Reuven Feuerstein, 2010.

A experiência de aprendizagem mediada possibilita compensar a falta de mediação natural através do uso de instrumentos psicológicos para ativar funções cognitivas superiores que resultam na derivação de benefícios da aprendizagem direta. Para Kozulin (2000, p.104) “a intervenção de instrumentos psicológicos ativam novas funções psicológicas que tem origem sócio-cultural e cuja natureza é supraindividual”.

Segundo Gomes (2002, p.111) o modelo de Feuerstein das funções cognitivas é baseado na EAM, desenvolvido no estudo da interação natural entre adultos e crianças com atenção especial a relação mãe-bebê que insere a criança no mundo simbolizado, dá os significados entre estruturas naturais e respostas modificadas sociais. Para Gomes (2002) a função cognitiva é elemento estrutural caracterizada como:

Um processo estruturado como um todo, um processo complexo de relações, ao invés de ser um elemento reduzido, básico, que se associa a outros elementos reduzidos. Cada função cognitiva já é um processo complexo e

não redutível que se liga a outras funções, as quais também são complexas e não redutíveis. (p.110)

As funções cognitivas consistem em um arcabouço de estruturas mentais desenvolvidas ao longo da história humana que nos permite processar, operar, modificar e aplicar relações entre nossos conhecimentos passados e futuros. Segundo Gomes (2002) se encontram na relação entre os indivíduos. São divididas em três tipos segundo as fases da atividade mental (Feuerstein, 2010, p.82) descritos superficialmente até o momento, nos debruçaremos sobre elas e a relação da aprendizagem de geografia após esse relatório para a produção do 4º capítulo.

1ª fase funções de entrada – absorção de estímulos da realidade.

2ª fase funções de elaboração – tratamento da informação, raciocínio.

3ª fase funções de saída – execução da ação exterior e redefine o fluxo do processo interno.

As propriedades comuns de todas as funções cognitivas são a *capacidade, necessidade, orientação e operação* e para Gomes (2002, p.113) é necessário que todas estejam funcionando bem para que a função seja eficiente, tais propriedades demonstram a característica dual do processo cognitivo uma vez que são organizadas entre a maturação biológica e a interação humana, novamente ressaltando a teoria de Feuerstein como possibilidade teórica e prática para pensar o desenvolvimento intelectual de todos os indivíduos, mesmo aqueles com barreiras fisiológicas.

Capítulo 2. Espaços contemporâneos da educação inclusiva – “emergência da concepção de necessidades especiais e a educação inclusiva”.

Nesse capítulo nos propomos na primeira parte percorrer a trajetória da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais nos países ocidentais apresentando a situação da escolarização dessas pessoas, a partir das obras *Educação Especial* (1987) de Vitor da Fonseca e *Educação da Criança Excepcional* (2000) de Samuel A. Kirk e James J. Gallagher e dos dados do Relatório Mundial sobre Deficiência da Organização Mundial da Saúde de 2011.

Na segunda parte apontamos o percurso a ser feito sobre a Educação inclusiva no Brasil contemplando as condições de escolarização das pessoas com necessidades educacionais a partir da legislação que abriga os direitos das pessoas em caráter de Inclusão, dos dados do CENSO 2010, do Censo Escolar da Educação Especial, de entrevistas aplicadas a especialistas da área, questionários com professores e pesquisas de campo para avaliar as condições das escolas.

A aprendizagem é a maneira como possibilitamos a comunicação entre mundo interno e externo, que para Vitor da Fonseca (1987, p.10), constitui a “grosso modo”, uma resposta modificada, estável, durável, interiorizada e consolidada no cérebro do indivíduo que desencadeia um processo sensório-neuro-psicológico entre a situação (externa) e a ação (interna). Portanto para o autor é fundamental a comunhão de áreas de conhecimento e políticas que, ofereçam atitudes que favoreçam uma posterior escolarização bem sucedida, temos que prezar por uma visão e métodos do desenvolvimento humano, que percebam a importância da diversidade de abordagens, dos cuidados dos pais, do ambiente, enfim, das interações sociais, ambientais e afetivas na influência do desenvolvimento.

A educação não pode fugir a esse fundamento, sendo necessário reunir as condições de saúde, economia e cultura dos indivíduos e de suas famílias, uma vez que, intervenções em crianças mais novas geram resultados mais rápidos, pois os indivíduos mais jovens têm uma

plasticidade maior, e maior facilidade em remodelar seu comportamento (Fonseca, 1987, p.10).

Contudo temos que considerar que a história da educação especial começou a muito tempo e carrega consigo vestígios de modelos tradicionais de mais de um século. O início da história da assistência a portadores de necessidades especiais remonta ao século XVI na Europa para crianças surdas de famílias abastadas, seguido 200 anos depois, no início do século XVIII, da instrução para cegos, ambas feitas no contexto de professores particulares. No século XIX surgem as primeiras instituições que atendem pessoas com deficiências físicas na Alemanha (1832) e nos Estados Unidos (1848) se inicia o atendimento da pessoa com deficiência mental nas instituições residenciais. Contudo o caráter educacional do atendimento a portadores de deficiências mentais só ocorre no início do século XX nos EUA, a partir desse fato houve uma adesão por parte de muitos países e os projetos educacionais foram ganhando força com o movimento de pais, das organizações e instituições não governamentais e dos organismos supranacionais.

Na análise da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais consideramos, com base em Fonseca (1987), ser necessário estabelecer algumas definições e critérios quanto às dificuldades de aprendizagem e as deficiências para termos uma análise mais precisa dos problemas relacionados à aprendizagem, além de tornar mais direto os problemas e soluções relacionados à rotulação dessas pessoas. Para o autor,

A definição de “criança deficiente” aceita internacionalmente, e que foi aprovada pelo Council of Exceptional Children (CEC) no I Congresso Mundial (Stirling - 1978) sobre o Futuro da Educação Especial, é a seguinte: *“A criança deficiente é a criança que se desvia da média ou da criança normal em: (1) características mentais; (2) aptidões sensoriais; (3) características neuromusculares e corporais; (4) comportamento emocional e social; (5) aptidões de comunicação e (6) múltiplas deficiências; até o ponto de justificar e requerer a modificação das práticas educacionais ou a criação de serviços de educação especial no sentido de desenvolver ao máximo suas capacidades”* (p.27)

Quanto ao tipo de deficiência que a pessoa apresenta o autor definiu,

Segundo a confirmação da investigação e da prática clínica, a criança com *paralisia cerebral* apresenta essencialmente um problema neuromotor. Do mesmo modo, a *deficiente mental* apresenta uma inferioridade intelectual generalizada como denominador comum. Por outro lado, na criança *deficiente*

visual ou *deficiente auditiva*, o problema situa-se no nível da acuidade sensorial. No que respeita a criança *emocionalmente perturbada*, esta apresenta um desajustamento psicológico como característica comportamental predominante. (p.27)

No entanto é muito importante ressaltar que a presença ou não de deficiências biopsicossocial não é o único fator da dificuldade de aprendizagem, neste âmbito temos pessoas com deficiências que aprendem dentro dos parâmetros da “normalidade” e temos crianças sem deficiências com sérios problemas de aprendizagem que comprometem seu desenvolvimento cognitivo. A terminologia adotada nesta pesquisa, *necessidades educacionais especiais*, visa contemplar a questão do indivíduo que está inserido na escola, mas não consegue participar ativamente do processo escolar e por apresentar situações educacionais inadequadas, avaliadas por médicos, tornar se sujeito da Educação Inclusiva. Na medida do possível, tentaremos abordar a questão das crianças sem laudo médico que apresentam dificuldades de aprendizagem que por experiência sabemos que estão presentes na maior parte das salas de aula do Brasil.

Kirk e Galllagher (2000, p.407) consideram que os distúrbios de aprendizagem abrigam crianças que tradicionalmente não são categorizadas como deficientes, mas que apresentam problemas com o desenvolvimento ou aprendizado, entre eles se encontram a dislexia e as deficiências de percepção. Para os autores as crianças com distúrbios de aprendizagem podem ser definidas pelos seguintes critérios:

- Desconexão entre as áreas de desenvolvimento, capacidade intelectual e realização acadêmica.
- Distúrbios de origens não explicados pela área médica e relacionados a fatores ambientais e/ou sociais.
- Necessidade de reforço, auxílio para o desenvolvimento.

Segundo o Relatório Mundial sobre a deficiência, publicado pela Organização Mundial da Saúde em 2011 entende-se por Educação Inclusiva:

Educação que se baseia no direito de todos os estudantes a uma educação de qualidade que atenda suas necessidades básicas de aprendizagem e enriqueça suas vidas. Focada especialmente em grupos vulneráveis e marginalizados, busca desenvolver todo o potencial pleno de cada indivíduo. (2011, p.312)

Como justificativa da Escola Inclusiva ao invés da Escola Especial o relatório considera que:

Enquanto as crianças com deficiência têm sido historicamente educadas em escolas especiais separadas, as escolas normais inclusivas em áreas urbanas e rurais fornecem uma visão de vanguarda com eficácia de custo. A educação inclusiva é mais capaz de chegar até a maioria e evitar o isolamento das crianças com deficiência de suas famílias e da comunidade. (2011, p.234)

Consideramos que as categorizações feitas neste relatório compartilham da posição de Fonseca (1987, p.29) de que o objetivo não é rotular as crianças e sim classificar o comportamento. As classificações geram rotulações equivocadas, mas também contribuem para a construção de políticas que atendam a Educação Inclusiva.

Educação de crianças “especiais”

Segundo Kirk e Gallagher (2000), a relação histórica da sociedade com as pessoas portadoras de síndromes, deficiências e outras diferenças fisiológicas e mentais passou por profundas mudanças, indo do extermínio e exclusão do grupo, ao tratamento passivo como caridade, até a aceitação e inclusão destas pessoas nas diferentes estruturas da sociedade moderna. Resultando do processo de tratamento surgiram métodos baseados em fundamentações ideológicas, filosóficas e experimentais que conduzem o tipo de intervenção na abordagem para esse grupo e resultaram em mudanças desde a terminologia pela qual são denominadas essas pessoas até em metodologias que visam desenvolver as capacidades intelectivas desses seres humanos, como as teorias de Feuerstein discutidas na terceira parte do primeiro capítulo.

A presença de seres humanos diferentes quanto aos aspectos físicos, emocionais, mentais e culturais é uma condição intrínseca da espécie humana e é causada pelas inúmeras combinações de fatores do desenvolvimento individual e social como foi demonstrado na figura 1.

Fonseca (1987, p.16) discrimina quatro fatores considerados pelo campo médico como origem das deficiências e de muitos distúrbios de aprendizagem, o autor nos informa que eles podem acontecer pontualmente ou todos juntos e acarretam inúmeras formas de deficiências, dificuldades e síndromes, são eles:

- Fatores pré-natais – desenvolvimento intrauterino
- Fatores perinatais - parto
- Fatores neonatais – desenvolvimento neuro e sensório-motor
- Fatores pós-natais – desenvolvimento biopsicossocial

Os fatores *pós-natais*, são aqueles que se formam no período do desenvolvimento fisiológico da criança em interação com o meio sociocultural e consideramos que a intervenção imediata nesse período pode gerar um processo de modificabilidade duradouro resultando na superação de varias dificuldades do desenvolvimento e privações culturais, como apontados por Feuerstein (2010) e Fonseca (1987).

Para Fonseca (1987, p.76) o trabalho da escola começa onde termina o da medicina, pois cabe à escola instrumentalizar e viabilizar o desenvolvimento das capacidades cognitivas do aluno a fim de impulsionar o seu desenvolvimento além das dificuldades que do ponto de vista médico não podem ser curadas, não dispensando a necessidade do trabalho conjunto das instituições de saúde e educação para viabilizar a detecção e o atendimento mais efetivo para essa população.

A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais é um movimento dialógico que necessita de uma estrutura flexível que comporte enxergar o aluno de inclusão como indivíduo e como grupo em um sistema integrado globalmente na troca de informações e compartilhamento de objetivos. Ignorar esse contexto e aplicar uma metodologia generalizante como de Piaget ou Paulo Freire, segundo Fonseca (1987, p.78) não garante que será possível “ultrapassar os problemas melindrosos do sistema educacional”.

Os dados dos relatórios das organizações mundiais de saúde, educação, direitos humanos apontam que as estimativas de 2010 da população mundial indicaram que o número de pessoas com alguma deficiência no planeta está em torno de um bilhão de indivíduos

(OMS, 2011, p.269), dos quais cerca de 975 milhões tem 15 anos ou mais e 95 milhões são crianças entre 0 e 14 anos. O Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2011) relatou diferentes níveis de dificuldades relacionados a 16 áreas de funcionalidade da Pesquisa Mundial de Saúde, com relação à Educação, as áreas relativas à cognição apresentam altas proporções nos níveis baixo e moderado de deficiências como pode ser observado na tabela 3.

Tabela 3. Proporção de entrevistados que relataram diferentes níveis de dificuldade em 16 áreas de funcionalidade da Pesquisa Mundial de Saúde.

	Nenhum	Leve	Moderado	Severo	Extremo
Mobilidade					
Locomoção	64.8	16.5	11.4	5.9	1.3
Atividade extenuante	50.7	16.0	13.3	10.3	9.7
Cuidados pessoais					
Cuidados Pessoais	79.8	10.7	5.9	2.6	1.0
Aparência, cuidados com a aparência	80.4	10.7	6.0	2.2	0.9
Dor					
Dores físicas	45.2	26.3	16.8	9.5	2.2
Desconforto físico	49.2	24.9	16.1	8.0	1.8
Cognição					
Concentração, memória	61.5	20.0	11.8	5.5	1.3
Aprendizado	65.6	17.3	9.8	4.7	2.5
Relações interpessoais					
Participação na comunidade	76.8	13.1	6.6	2.4	1.2
Lidar com situações de conflito	74.4	14.4	6.7	3.0	1.5
Visão					
Visão de longe	75.4	11.6	7.1	4.3	1.6
Visão de perto	76.3	11.9	7.0	3.8	1.0
Sono e energia					
Excesso de sono	60.9	18.9	10.0	6.6	1.6
Sentir-se descansado	57.2	22.1	13.1	6.2	1.4
Afeto					
Sentir-se deprimido	56.1	22.5	12.9	6.6	2.0
Preocupação, ansiedade	51.2	22.9	14.0	8.3	3.6

Fonte: Relatório Mundial sobre Deficiência, OMS, 2011, p.227.

Para Kirk e Gallagher (2000) os modos de encarar as causas da deficiência por parte da sociedade e das instituições sofreram uma mudança do enfoque médico para o enfoque ecológico nos últimos 50 anos provocados pelas transformações tecnológicas da sociedade moderna que fizeram aparecer níveis de dificuldades relacionados às habilidades requeridas por uma população urbana, pelo trabalho cada vez mais especializado no plano intelectual e

de técnicas científicas. Como resultado os diagnósticos de TDAH, TANVI, DPAC⁴⁰ e outros distúrbios de aprendizagem que são dificuldades representadas mais seriamente no desempenho intelectual, estão cada vez mais presentes nas escolas e justificam em partes os números crescentes de crianças com dificuldades de aprendizagem na escola.

Na tabela 4, sobre o percentual de alunos com deficiência que recebem recursos educacionais no continente Americano e nos países da OCDE, elaborado no Relatório Mundial sobre a Deficiência, da Organização Mundial de Saúde (OMS) observamos que o incentivo a educação de deficientes está se concretizando como um todo, mesmo que ocorra um decréscimo no numero de alunos atendidos a medida que suba o nível de escolaridade e que a diferença das políticas de atendimento nos países “desenvolvidos” seja clara quanto ao numero de alunos beneficiados e ao tempo de escolarização deles.

Tabela 4. Percentual de alunos com deficiência que recebem recursos educacionais por país e por nível educacional.

País	(%)Educação compulsória	pré-primário (%)	Primário (%)	Secundário (%)	Curso nível médio (%)
Belize	0.95	–	0.96	–	–
Brasil	0.71	1.52	0.71	0.06	–
Chile	0.97	1.31	1.17	1.34	–
Colômbia	0.73	0.86	0.84	0.52	N/A
Costa Rica	1.21	4.39	1.01	1.48	N/A
Guiana	0.15	N/A	0.22	N/A	N/A
México	0.73	0.53	0.98	0.26	–
Nicarágua	0.40	0.64	0.40	–	–
Paraguai	0.45	N/A	0.45	N/A	N/A
Peru	0.20	0.94	0.30	0.02	N/A
Uruguai	1.98	–	1.98	–	–
Estados Unidos da América	5.25	7.38	7.39	3.11	3.04
New Brunswick, Província do Canadá	2.89	–	2.19	3.80	3.21
Mediana dos países do OCDE	2.63	0.98	2.43	3.11	1.37

Nota: O México é um país do OCDE. Só dados parciais estão disponíveis para países listados em itálico.

N/A = não aplicável, não disponível / nunca coletado.

Fonte: Relatório Mundial sobre Deficiência, OMS, 2011, p.227.

A escola representa apenas uma parte da vida dessas pessoas, estando o desenvolvimento biológico, intelectual e emocional relacionado às possibilidades anteriores à escola pela maneira como a família aborda a dificuldade da criança e posteriores influenciadas

⁴⁰ Vide lista de abreviaturas.

pelas condições do país de sustentar os recursos educacionais e de incluir essas pessoas no mercado de trabalho. Como podemos observar na Tabela 3, nota-se uma diferença entre a conclusão de ciclos de ensino em países de baixa renda e de alta renda.

Tabela 5. Resultados de educação para respondedores com deficiência e sem deficiência.

Indivíduos	Países de baixa renda		Países de alta renda		Todos os países	
	Não Deficientes	Deficientes	Não Deficientes	Deficientes	Não Deficientes	Deficientes
Homens						
Conclusão do Fundamental	55.6%	45.6%*	72.3%	61.7%*	61.3%	50.6%*
Média de Anos de Educação	6.43	5.63*	8.04	6.60*	7.03	5.96*
Mulheres						
Conclusão do Fundamental	42.0%	32.9%*	72.0%	59.3%*	52.9%	41.7%*
Média de Anos de Educação	5.14	4.17*	7.82	6.39*	6.26	4.98*
18–49 anos						
Conclusão do Fundamental	60.3%	47.8%*	83.1%	69.0%*	67.4%	53.2%*
Média de Anos de Educação	7.05	5.67*	9.37	7.59*	7.86	6.23*
50–59 anos						
Conclusão do Fundamental	44.3%	30.8%*	68.1%	52.0%*	52.7%	37.6%*
Média de Anos de Educação	5.53	4.22*	7.79	5.96*	6.46	4.91*
60 ou mais anos						
Conclusão do Fundamental	30.7%	21.2%*	53.6%	46.5%*	40.6%	32.3%*
Média de Anos de Educação	3.76	3.21	5.36	4.60*	4.58	3.89*

Nota: As Estimativas são ponderadas usando pesos da WHS pós estratificados, quando disponíveis (pesos de probabilidade quando não) e padronizado por idade.

* t-teste sugere diferença significativa de Não Deficientes de 5%.

Fonte: Relatório Mundial sobre Deficiência, OMS, 2011, p.215.

Ainda segundo o relatório é necessário adotar estratégias que promovam a Inclusão e que incluam poder público, sociedade e todos os sujeitos da escola uma vez que muitos países ainda não organizaram seus sistemas de inclusão. Os pontos orientados pelo relatório foram os seguintes (OMS, 2011, p.234)⁴¹:

Figura 2. Estratégias para promover a Inclusão.

- O foco deve ser educar as crianças o mais próximo possível da normalidade. Isto inclui, se necessário, estabelecer vínculos entre instalações de educação especial e as escolas normais.
- Não construir uma nova escola especial se não existirem escolas especiais. Ao invés, usar os recursos para prover suporte adicional para crianças com deficiência nas escolas normais.

⁴¹ Texto retirado do documento Relatório Mundial sobre Deficiência, OMS 2011, p. 234-235.

- Garantir uma infraestrutura educacional inclusiva, por exemplo, tornando compulsórios padrões mínimos de acessibilidade ambiental para permitir acesso à escola de crianças com deficiência. O transporte acessível também é vital.
- Conscientizar os professores de suas responsabilidades para com todas as crianças e construir e aperfeiçoar suas competências para ensinar crianças com deficiência. Educar professores sobre a inclusão de crianças com deficiência pode acontecer idealmente na educação de professores pré-serviço e em serviço. Devem-se enfatizar especialmente professores de áreas rurais, onde há menos serviços para crianças com deficiência.
- Apoiar professores e escolas para mudar do modelo de “tamanho único” para abordagens flexíveis que se ajustem a diferentes necessidades dos educando, por exemplo, planos educacionais individualizados podem garantir que as necessidades de aluno sejam atendidas.
- Dar orientação técnica e explicar como agrupar alunos, diferenciar a instrução, usar pares para prover assistência, e adotar outras intervenções de baixo custo para dar suporte a alunos com dificuldades de aprendizado.
- Esclarecer e reconsiderar políticas de avaliação, classificação e colocação de alunos de modo a levar em consideração a natureza de interação da deficiência, não estigmatizar crianças e beneficiar indivíduos com deficiência.
- Promover o direito à educação de crianças surdas reconhecendo seus direitos linguísticos. Crianças surdas devem ser expostas desde cedo à língua de sinais, e educadas como políglotas em leitura e escrita. Treinar professores na língua de sinais e prover material educacional acessível.

Muitas dessas orientações feitas pelo relatório abordadas na figura 2 já estão em prática em muitos países signatários da Conferência de Salamanca em 1992, como é o caso do Brasil.

Condições apontadas nas escolas brasileiras.

Nesta parte pretendemos localizar previamente os objetivos quanto ao estudo do sistema de inclusão nas escolas convencionais do país.

Em meados do século XIX o Brasil teve suas primeiras instituições para surdos e cegos reproduzindo o modelo europeu do trabalho manual e da comunicação em sistemas de internatos que visavam o abrigo e proteção desses indivíduos. De 1905 até 1950, foram criados os institutos assistencialistas para receber o deficiente mental, particulares ou públicos os espaços eram insuficientes para o tamanho da população que necessitava do atendimento o que ocasionou a ampliação das estruturas particulares e o deslocamento da educação especial

para dentro das escolas regulares em classes especiais, em 1957 o Estado assume em todas as suas instâncias o ensino de deficientes. Do início da década de 60 até a Constituição Federal de 1988, diversas leis e decretos promulgaram os direitos de portadores de necessidades especiais em vários âmbitos da vida, entre elas a Educação.

Contudo, é a partir da Declaração de Salamanca em 1994, que o Brasil vai desenhar seu projeto da inclusão obrigatória das pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular, na Declaração de Salamanca ficou determinado que:

Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia 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 governos e organizações sejam guiados. (1994, p.1)

Foram proclamados na Conferência os seguintes princípios:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.

Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas.

Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades.

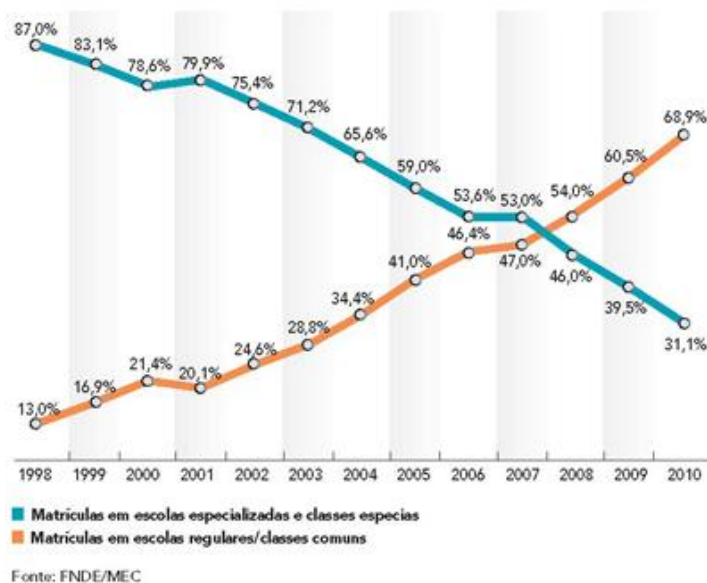
Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades.

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (1994, p.1)

Em 1996, a instituição da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional desenhou o cenário da Inclusão no país. Como podemos observar no gráfico de matrículas do MEC de 2010, segundo o órgão houve um crescimento de cerca de 1000% das matrículas. Representando a obrigatoriedade e a adesão das famílias ao sistema de Inclusão e alimentando

a necessidade de reformas do Estado para atender os mais de 700 mil alunos que se enquadram como necessidades educacionais especiais.

Gráfico 1. Numero de matriculas de necessidades educacionais especiais em escolas convencionais (Inclusão) e em escolas especializadas. 1998-2010.



Considerando o quadro atual do crescente número de alunos, associações e instituições e pesquisas que envolvem a Inclusão, pretendemos na sequência deste relatório elaborar as entrevistas, os questionários e os planos de pesquisa de campo para levantar as condições da Inclusão na escola brasileira com foco no estado de São Paulo e na cidade de São Paulo, a fim de verificar os métodos que estão sendo desenvolvidos, o funcionamento das estruturas da escola e a formação do professor, para produzirmos materiais que possam efetivamente ser aplicados nos locais onde todos os portadores de necessidades educacionais especiais tenham acesso, a Escola Pública.

3º capítulo. A Geografia da academia e a geografia da escola.

Neste capítulo pretendemos discutir a Geografia como ramo da ciência e como disciplina da escola e suas possíveis interações. Segundo Monbeig (2006) “toda e qualquer ciência é uma técnica” e, portanto possível de ser transmitida e aprendida pelo homem, no entanto apesar do ensino de geografia ser resultante de uma geografia feita na academia, principalmente das suas implicações políticas e ideológicas, o que se estuda na academia não é o que se ensina na escola, ou pelo menos não deveria ser. Já que segundo a contribuição de Vygotsky, contemplada na discussão sobre *conceitos científicos* na segunda parte do primeiro capítulo, o que deve ser ensinado na escola de científico é o método de resolução dos problemas e não o conteúdo.

Para a produção deste capítulo iremos recorrer aos seguintes autores e suas ideias.

- Jean Piaget – Epistemologia científica.
- Milton Santos – Meio técnico-científico-informacional, configurações de instituições econômicas, sociais e políticas e o redesenho do espaço geográfico e de suas relações.
- Paul Claval – Cultura como objeto de estudo da geografia.
- Pierre Monbeig – A geografia da escola, objetos de estudo da ciência geográfica e formação do professor de geografia.

Geografia da academia

Nesta parte pretendemos abordar a ciência Geográfica através dos seguintes critérios:

1º - A Geografia no sistema das ciências (Piaget, 1970).

Segundo Piaget (1970, p.107) a geografia se encontra no intercâmbio entre as ciências da natureza e as ciências do homem o que dá a ela a possibilidade de utilizar métodos dos dois campos e dialogar entre eles construindo reflexões que possam compreender e explicar a complexidade dos fenômenos que atingem a sociedade.

2ª – A geografia enquanto estudo das relações espaciais e o desenvolvimento cultural.

Segundo Milton Santos (2007) o estudo das relações espaciais não pode estar dissociado do estudo da sociedade, uma vez que o interesse da ciência geográfica “é a lei do movimento geral da sociedade, pois é pelo movimento geral da sociedade que aprendemos o movimento geral do espaço”. Consideramos que a cultura é fator essencial das relações humanas e, portanto tem que ser considerada no estudo do espaço geográfico.

3º - Contribuições da Geografia para a sociedade.

Compartilhamos com Monbeig (2006) de que “toda pesquisa visa dar um instrumento útil à coletividade”. Nesta parte pretendemos investigar, as contribuições que as pesquisas de geografia podem trazer para a instituição escolar no âmbito das relações sociais, econômicas e geopolíticas que a permeiam.

Geografia da escola

Nesta parte a Geografia será estudada a partir dos seguintes critérios:

1º Relações escolares como relações de poder.

2º Preceitos e conceitos que fundamentam a aprendizagem de geografia.

3º Dimensão espacial do processo de intervenção cognitiva.

4º Geografia como disciplina escolar que contribui para aprender outras disciplinas.

4º capítulo. Elaboração e aplicação de materiais didáticos para mediação

Buscando conciliar a possibilidade teórica metodológica trabalhada nesse relatório à condição da escolarização das pessoas com necessidade educacionais especiais nos propomos a construir e aplicar materiais para a aula de Geografia com base no aprimoramento dos instrumentos psicológicos que conforme a teoria de Kozulin (2002) pode levar a novas operações mentais a partir do desenvolvimento de conceitos de geografia em conjunto com o trabalho de funções cognitivas deficientes.

Para tanto, pensamos em algumas etapas para a construção desses instrumentos.

- Verificar a possibilidade de trabalhar com crianças com necessidades educacionais especiais os critérios de mediação relacionados ao desenvolvimento de conceitos e conteúdos de geografia para melhorar a compreensão dos fenômenos sociais e planetários e dominar os conteúdos.
- Investigar como a Geografia, ciência do espaço, ensinada na escola pode contribuir no desenvolvimento da cognição.
- Trabalhar a partir de problemas para incitar o desenvolvimento das funções cognitivas, já que aceitamos a ideia de Fonseca (1998, p.7) de que nos desenvolvemos quando nos deparamos com um problema e que a resolução deste é um processo ativo que desperta no indivíduo diversos outros sistemas biopsicossociais.

Considerações parciais

Levando em consideração os fundamentos teóricos e metodológicos dessa pesquisa, além da contextualização do universo da educação inclusiva e do pressuposto das relações sociais como objeto central de modificação do espaço construído, objeto da Geografia constatamos que a cultura é o elo comum de nossa pesquisa. E as diferenças culturais que permeiam o mundo são fundamentais para compreendermos o desenvolvimento diverso que constroem os indivíduos.

A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na escola regular é uma realidade, legitimada e garantida pela lei, e aos poucos vemos o Estado se organizar para oferecer as infra-estruturas necessárias para atenderem esses alunos no espaço escolar. No entanto, o desenvolvimento de métodos e materiais se mostra cada vez mais essencial para que esse projeto gere resultados positivos para as crianças e adolescentes em caráter de inclusão e para a sociedade como um todo.

As teorias de Vygotsky e Feuerstein discutidas no primeiro capítulo abrem precedentes para almejarmos a possibilidade de uma escolarização de qualidade que conduza o aluno para o desenvolvimento de suas potencialidades, de sua autonomia e até na sua emancipação como indivíduo e como sujeito e que possa contribuir na produção da cultura ativamente no legado da humanidade, a escola construída sobre esses objetivos atende não só aos alunos com necessidades educacionais especiais como a todos os outros.

Para a próxima etapa da pós-graduação percebemos ser necessário abordar, com foco nas interações de interesse para a geografia, as relações entre instrumentos psicológicos (Vygotsky) e experiência da aprendizagem mediada (Feuerstein), relação que já foi considerada por Kozulin e Gomes e que penso ser essencial para compreender o papel do desenvolvimento das funções cognitivas deficientes dirigidas ao ensino da geografia.

Cronograma

Período	Atividades
1º semestre de 2014	<ul style="list-style-type: none">• Aplicação do questionário.• Análise e interpretação dos dados do questionário.• Pesquisa de campo.• Entrevistas com pesquisadores e profissionais da inclusão.• Desenvolvimento dos materiais.• Questionário sobre infra-estruturas e materiais.
2º semestre de 2014	<ul style="list-style-type: none">• Aplicação dos materiais desenvolvidos.• Análise dos dados do questionário.
1º semestre de 2015	<ul style="list-style-type: none">• Análise da aplicação dos materiais desenvolvidos.• Apresentação da dissertação.

Referencias Bibliográficas

ALMEIDA, Rosângela Doin de. *O Espaço Geográfico: ensino e representação*. São Paulo: Contexto, 2010.

BAKHTIN, Mikail M. *Estética da criação verbal*. Prefacio a edição brasileira: Tzevetan Todorov. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BRANDÃO, Carlos R. (org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. (org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia, Escola e Construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.

BERMAN, Marshal. *Tudo que é sólido se desmancha no ar. A aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das letras, 1986.

DERRIDA, Jaques. *O animal que logo sou*. Tradução: Fabio Landa. – 2.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Tradução: Renata Gaspar – 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FEUERSTEIN, Reuven. *Creating and enhancing cognitive modifiability: The feuerstein Instrumental Enrichment Program*. ICELP publications: Jerusalém, Israel, 2006.

EVANS-PRITCHARD, E. E. *Os Nuer*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

HARGREAVES, Andy. *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambia los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: ediciones Morata, 1995.

BRASIL. MEC. Evolução da educação especial no Brasil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Sobre a Educação Inclusiva. MEC, 1996. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf >

CLAVAL, Paul. *Les dimensions culturelles du pouvoir*. In: Temas e caminhos da geografia cultural. CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Org). Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2010.

CLAVAL, P. *Terra dos homens*. São Paulo: contexto, 2010.

COSENZA, Ramon M. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CONSTITUIÇÃO da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 24ª ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença*. Cadernos de Pesquisa. Nº116.

DEER VEER, R. V.; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: edições Loyola, 1999.

FEUERSTEIN, Reuven. *Beyond Smarter: mediated learning and the brain's capacity for change*. Published by Teachers College, Columbia University, 2010.

FONSECA, Vitor da. *Educação Especial*. Porto Alegre: artes médicas, 1987.

FONSECA, Vitor da. *Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GOMES, Cristiano Mauro A.. *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

HARVEY, David. *Condição pós moderna*. São Paulo: edições Loyola, 1992.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. *A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos extremos. O breve século XX: 1914- 1991*. Tradução: Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

JAPIASSÚ, Hilton. *A crise das ciências humanas*. São Paulo: Cortez, 2012.

JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. Tradução: Giz ele de Souza. 1995.

KIRK, Samuel A. *educação da criança excepcional*. Tradução: Marília Z. Sanvicente. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1996.

- KOZULIN, Alex. *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2000.
- LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. Edição organizada por Lisa Ullman. São Paulo: Summus, 1978.
- LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Coord. e revisão técnica geral, Alicie Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LACOSTE, Ives. *A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Campinas: Papirus, 1989.
- LEFÈBVRE, Henri. *La présence et l'absence – contribution à la théorie de des representations*. Paris: Casterman, 1980. In: CZESZAK, Wanderlucy A.; Corrêa. O Conceito de Representação de Henri Lefebvre e a Questão do diálogo na relação professor/aluno. Revista Internet, ano III, n8.
- LEMOES, A. I. ; GALVANI, E. (orgs.) *Geografia, tradições e perspectivas: interdisciplinaridade, meio ambiente e representações*. Buenos Aires/São Paulo: Clacso/Expressão Popular, 2009. p. 69-80.
- LENT, Roberto. *100 bilhões de neurônios?: conceitos fundamentais de neurociência*. – 2.ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2010.
- LEONTIEV, Alexis [et al.]. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.
- LÉVI-STRAUSS. *O pensamento selvagem*. Campinas: Papirus editora, 1989.
- MARSHALL, T. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MARX, Karl. *Teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Conrad editora do Brasil, 1990.
- MIRANDA, Maria Eliza. *A importância da geografia na Educação Básica*. Revista do departamento de Geografia da USP, n. 20, 11-22. 2010
- MONBEIG, Pierre. *Papel e valor do ensino da geografia e de sua pesquisa*. Revista Tamoios da UFRJ. Ano II, nº 2, 2006.
- MOREIRA, Ruy: *O Círculo e a Espiral: a crise paradigmática do mundo moderno*. Rio de Janeiro: Obra Aberta/Cooautor, 1993.
- MOREIRA, Ruy. *Sociedade e espaço no Brasil*. Rio de Janeiro: Contexto, 2011.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita. Repensar a reforma, reforma o pensamento*. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*, Portugal: Instituto Piaget, 1995.

MOURA, Marcia A.. *Alfabetização e deficiência mental*. Rede SACI, 16/08/2004. Disponível em: < <http://educacoespecial.blogspot.com.br/2006/10/alfabetizacao-e-deficincia-mental.html> >

PIAGET, Jean. *A situação das ciências do homem no sistema das ciências*. Paris: Mouton – UNESCO, 1970.

REICH, W. *Análise do caráter*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1972.

RIBEIRO, Wagner C. *Globalização e geografia em Milton Santos*. Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, 2002. Disponível em: < <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-124h.htm> >

SANTOS, Milton. *Natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 2008.

ROUANET, Sergio Paulo. *Mal-estar na modernidade: ensaios*. São Paulo: companhia das letras, 1993.

SANTOS, Milton. *Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SANTOS, Milton. *Pensando o espaço do homem*. São Paulo: editora da universidade de São Paulo, 2007.

SANTOS, Milton. *Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SANTOS, Milton. *Por outra globalização. Do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: editora Record, 2001.

SANTOS, Milton. *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Referencial sobre avaliação de aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais*. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SCHILDER, P. *A Imagem do corpo: as energias construtivas da psique*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da modernidade*. Tradução: Elia Ferreira Edel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

- TOURRAINE, Alan. *Como sair do liberalismo*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.
- TOURRAINE, Alan. Entrevista para o programa Roda Viva em 2002.
- TUAN, Yf Fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: DIFEL/ Difusão Editorial, 1980.
- TURNER, Johanna. *Desenvolvimento Cognitivo*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1976.
- UNESCO. Declaração de Salamanca. Salamanca, Espanha 1994.
- UNESCO. Conferência mundial de educação para todos. Jomtiem, Tailândia, 1990.
- UNESCO. Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Adotada em Londres, em 16 de novembro de 1945.
- UNESCO. Educação um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI. 1996.
- VIEIRA, Evaldo. *A política e as bases do direito educacional*. Caderno Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/ 2001.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKY, Lev S. *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

APÊNDICE

Relação de teses sobre educação, ensino de geografia e educação inclusiva.

BANCO DE TESES USP - ensino de geografia

Delacir Aparecida Ramos Poloni. *A política educacional no Brasil e o ensino de geografia: caminhos e descaminhos*. 11/08/1998

Vânia Rocha Vlach. *A propósito do ensino de geografia: em questão, o patriotismo*. 25/10/1988

Maria do Socorro Diniz. *Professor de geografia pede passagem: alguns desafios no iniciada carreira*. 01/07/1999.

Denise Rockenbach. *A geografia urbana no livro didático*. 23/06/1993.

Margarida de Oliveira Almeida Fernandes. *Formação acadêmica e a prática pedagógica do professor de geografia do 1º e 2º grau de Londrina PR*. 20/05/1992.

Mércia Mitsuko Suzuki Kobayashi. *Uma contribuição para o ensino de geografia: estudo dos últimos programas curriculares de 1º grau para o estado de São Paulo*. 30/11/2001.

Maria das Graças de Lima. *A didática do professor de geografia. Caso da cidade de São Paulo*. 10/01/2001.

Diamantino Alves C. Pereira. *Origens e consolidação da tradição didática na geografia escolar brasileira*. 21/02/1990.

Delacir Aparecida Ramos Poloni. *A escola rural no contexto da agricultura paulista. Uma escola desejada*. 26/04/1991.

Maria Eliza Miranda. *Educação, espaço, poder*. 22/09/1992.

Maria Eliza Miranda. *Meio ambiente e habitação popular – o caso do cantinho do céu.* 14/03/2003

Shoko Kimura. *A geografia da escola e do lugar: violência, tensão e conflito.* 30/11/1998.

Nuria Hanglei Cacete. *A licenciatura de geografia na faculdade privada: o exemplo da faculdade Teresa Martin.* 23/04/1993.

Lucia de Fatima B. Marques Piccoli. *Construindo geografia na 5ª série do 1º grau: o pedagógico, o lúdico e o teórico – metodologia na sala de aula – uma experiência.* 16/04/1996.

Iara Viera Guimaraes. *Televisão e ensino de geografia: sujeitos, imagens e praticas.* 05/06/1998.

João Rua. *Em busca da autonomia e da construção do conhecimento: o professor de geografia e os livros didáticos.* 15/12/1992

Christian Dennys Monteiro de Oliveira. *Qual é o sentido de ensinar geografia? Um fenômeno geográfico ara a formação da espacialidade.* 04/06/1993

Juleusa Maria Theodoro Turia. *Água para que te quero...* 14/04/1994

Sandra Mendonça. *Contribuição do ensino de geografia para a construção da autonomia.* 30/04/1997

Lana de Souza Cavalcanti. *A construção de conceitos geográficos no ensino ...* 10/11/1996.

Maria Inez Moura Fazzini. *O desenvolvimento da representação do espaço e o ensino de geografia...* 13/10/2003

Cinyra Ballasini. *O menor entre a escola e o trabalho na periferia paulistana: o caso do jardim Peri.* 30/06/1989.

Lindon Fonseca Matias. *Por uma geografia cartográfica.* 17/05/1996.

Clézio dos Santos. *A cartografia temática no ensino médio de geografia.* 14/08/2002.

Marcio Abondanza Vitiello. *Educação e participação em áreas naturais protegidas.* 07/07/2003.

Luiz Antonio de Moraes Ribeiro. *O estudo da população nos livros didáticos de geografia ara a 5ª série do 1º grau.* 24/06/1987.

Luciana Gonçalves da Silva. 25/10/2004

Nestor Andre Kaercher. 14/03/2005.

Roberto Filizola. *Orientação espacial*. 01/10/1996.

Ana Claudia Ramos Sacramento. *A consciência e a mediação: um estudo sobre didáticas contemporâneas de professores de geografia da rede publica de São Paulo e do Rio de Janeiro*. 20/08/2012.

Waldirene Ribeiro do Carmo. *Cartografia tátil escolar: experiências com a construção de materiais didáticos e com a formação continuada de professores*. 2009

Claudivan Sanches Lopes. *O professor de geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade*. 2010.

BANCO DE TESES USP - ensino educação e educação inclusiva

Maria Angela Vasconcelos Fróes. *As produções acadêmicas em educação especial: uma análise do discurso*. 2007

Jerusa Vilhena. *A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania: uma proposta para o ensino de geografia*. 2010.