



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**IZIS THELMA ARAÚJO SANTIAGO**

**A GEOGRAFIA FÍSICA CRÍTICA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A  
INCLUSÃO ESCOLAR**

**SALVADOR  
2021**

**Izis Thelma Araújo Santiago**

**A GEOGRAFIA FÍSICA CRÍTICA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A  
INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de mestre em Geografia.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Grace Bungenstab Alves.

Linha de pesquisa: Estudos Ambientais

**SALVADOR  
2021**

**Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária de Ciências e Tecnologias Prof. Omar Catunda, SIBI – UFBA.

S235 Santiago, Izis Thelma Araujo  
A Geografia física crítica como estratégia pedagógica para a inclusão escolar/ Izis Thelma Araujo Santiago. – Salvador, 2021.

148 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Grace Bungenstab Alves.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Instituto de Geociência, 2021.

1. Geografia. 2. Geografia Escolar. 3. Inclusão Escolar. 4. Geografia Física. I. Alves, Grace Bungenstab. II. Universidade Federal da Bahia. III. Título.

CDU 911.3

## TERMO DE APROVAÇÃO

### A GEOGRAFIA FÍSICA CRÍTICA COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

IZIS THELMA ARAÚJO SANTIAGO

BANCA EXAMINADORA

**Profª Drª Grace Bungenstab Alves (Orientadora)**  
Programa de Pós-Graduação em Geografia (UFBA), Brasil

**Profª Drª Núbia Beray Armond**  
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil



Documento assinado digitalmente  
Rosemy da Silva Nascimento  
Data: 12/03/2021 15:37:12-0300  
CPF: 371.531.101-00  
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

**Profª Drª Rosemy da Silva Nascimento**  
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Aprovada em Sessão Pública em 11 de março de 2021

Dedico esse trabalho às minhas amadas avós, Eliana e Áurea, que hoje habitam outro plano, que sempre acreditaram em mim e estiveram ao meu lado; aos meus filhos, Yasmim, Emanuel e Arthur Vicente, que são a força motriz da minha vida; ao meu companheiro de vida Anderson por incentivar e acreditar nos meus sonhos e projetos.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, aos Orixás, aos meus Guias espirituais, à todas as Energias que me sustentaram, me orientaram e me mantiveram firme para enfrentar todas as adversidades, fortalecendo e direcionando os meus pensamentos e caminhos.

À minha orientadora. Grace Alves, por ter acreditado e confiado em mim e no meu projeto, pelo incentivo e apoio incondicional, pela paciência com as minhas dúvidas e inseguranças.

Ao programa de Pós-Graduação em Geografia (POSGEO) UFBA, por me permitir desenvolver esta pesquisa com todo apoio necessário tanto por parte da coordenação como pelos secretários, Itanajara e Joseane, sempre simpáticos e disponíveis.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa o que foi fundamental para a realização desta pesquisa.

À banca avaliadora pelas contribuições, sugestões e orientações feitas com rigor acadêmico e respeito.

Aos estudantes, professores e gestão escolar participantes por me receber e permitir o desenvolvimento desta pesquisa, sem eles este trabalho não seria possível.

Aos colegas da turma 2019.1, mestrandos e doutorandos, que contribuíram com discussões, sugestões e orientações tanto acadêmicas como pessoais, em especial a Crislane Rosa e Marcos Antônio, pelas conversas, trocas e compartilhamentos de experiências não só acadêmicas.

Aos colegas do Grupo de pesquisa Colapso, pelo apoio, pelas discussões, sugestões e parcerias, em especial ao professor Paulo Zangalli Jr., sempre disponível e presente em cada debate.

À Naiara Chierici, por todo apoio na elaboração do pré-projeto, pelas sugestões, orientações e aconselhamentos que foram fundamentais para o meu amadurecimento tanto acadêmico como pessoal.

A todos os colegas da graduação em Geografia da UFBA, que acompanharam o processo desde as primeiras discussões, sempre me apoiando e incentivando, principalmente a João Manuel que participou diretamente de todas as etapas desta caminhada.

Aos meus amigos da vida, Michele, Marcus, Daniele, Mila, Mariana, Amanda, por estarem sempre por perto torcendo e vibrando a cada conquista.

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber

**Paulo Freire**

## RESUMO

A Geografia Escolar muitas vezes ainda apresenta uma dicotomia entre a Geografia Física e a Geografia Humana, além de carecer de temas contemporâneos voltados para a inclusão e a diversidade. Consideramos a inclusão escolar para além das deficiências, envolvendo aspectos que muitas vezes são motivos de segregação e reprodução de preconceitos em sala de aula, como as questões socioeconômicas, culturais, étnico, raciais, de gênero, orientação sexual e religiosa. Embora exista uma ampla legislação que regulamente a inserção destes temas, já na formação inicial docente, ainda parece faltar debate teórico e aplicação prática para os docentes que atuam no Ensino Básico, tal situação pode estar relacionada a existência de um padrão de normalidade socialmente imposto e falta de acesso aos debates sobre as temáticas. Desse modo, a pesquisa teve como objetivo compreender como se dá a abordagem da inclusão e da diversidade na formação inicial em Geografia, na produção científica e na prática docente na Geografia Escolar. Para entender e discutir a formação inicial docente em Geografia no estado da Bahia, partimos da análise dos currículos dos cursos de licenciatura à luz da legislação vigente sobre as temáticas. A produção científica foi analisada de acordo com o cenário nacional das discussões de inclusão e diversidade na Geografia Escolar, através de publicações em revistas científicas dedicadas à área de Geografia e Ensino. A prática docente foi elaborada e desenvolvida a partir da abordagem da Geografia Física Crítica (GFC) como possibilidades pedagógicas de superação da dicotomia no ensino de Geografia com a elaboração de recursos didáticos relacionados ao contexto dos estudantes, considerando as suas especificidades culturais, sociais e econômicas. Portanto, partindo da realidade de Salvador (Bahia), que possui quase metade da população vivendo em áreas de risco a deslizamento, enxurradas e alagamentos, elegemos o conceito “risco” como tema gerador. Foi possível identificar que os currículos da formação inicial do docente em Geografia na Bahia são constituídos apartados das temáticas pesquisadas, que as produções acadêmicas sobre a temática possuem pouca expressividade no cenário nacional se comparadas a outras propostas, há uma propensão à escolha de alguma deficiência e área da Geografia específicas ao lidarem com o assunto, além de um ensino de Geografia dicotômico e apartado da realidade do estudante. Foi possível também, experienciar a GFC como estratégia para a ressignificação das escolhas pedagógicas capazes de promover a diversidade, reconhecendo e valorizando as especificidades de cada contexto escolar, bem como as origens dos seus estudantes, propiciando o desenvolvimento da autonomia do sujeito e da perspectiva crítica do estudante com o espaço em que se encontra. Essa experimentação se deu em uma sala de aula, a partir de observação, intervenção e avaliação crítica da prática docente no ensino de Geografia em uma escola pública de Salvador. Neste sentido a GFC como abordagem na construção de práticas pedagógicas auxiliou na criação de uma análise integradora dos aspectos físicos e humanos bem como, no reconhecimento e compreensão das relações de poder atuantes na sociedade. Diante dos dados levantados compreendemos que a abordagem integradora e inclusiva deve se dar ao longo da formação docente até sua práxis, no ensino básico e superior, para que realmente possamos pensar numa sociedade mais igualitária, papel este que a Geografia deve assumir devido a sua posição de ciência que estuda o espaço e as relações que neste se desenvolvem.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia, Educação para Equidade, Geografia Escolar e Neurociência.

## ABSTRACT

School Geography often presents a dichotomy between Physical and Human Geography, lacking contemporary themes focused on inclusion and diversity. We consider school inclusion more than deficiencies. We include aspects that are often reasons for segregation and reproduction of prejudices in the classroom, such as socioeconomic, cultural, ethnic, racial, gender, sexual and religious orientation. Although there is legislation to regulate these themes' insertion, the initial teacher education still lacks theoretical debate and practical application; such a situation could be the social imposition of the normality and absence of debates about these themes. Thus, our goal is to understand how inclusion and diversity appear in Geography's initial formation, scientific production, and teaching practice in School Geography. To understand the initial teacher formation in Geography in Bahia, we started by analyzing the undergraduate course structure, considering the current legislation about inclusion and diversity. We analyzed the publications about inclusion and diversity in School Geography in scientific journals dedicated to Geography and Teaching to observe the scientific production. The teaching practice started from the Critical Physical Geography (GFC) approach as pedagogical possibilities to overcome the dichotomy in Geography with the development of didactic resources related to the students' context, considering their cultural, social, and possible specificities. Therefore, starting from the Salvador reality (Bahia), which has almost half of the population living in areas at risk of landslides or floods, we chose the concept of "risk" as the central theme. The undergraduate course structures in Bahia are insufficient to teaching about diversity and inclusion. The specific academic publications about these themes have little expressivity when compared to other thematic. There is a propensity to choose some disability and specific Geography areas when researching these subjects. Besides, the School Geography teaching is dichotomic and disconnected from the student's reality. The GFC works how a strategy for the re-signification of pedagogical choices capable of promoting diversity, recognizing, and valuing the specificities of each school context, as well as the origins of its students, enabling the development of the subject's autonomy and critical perspective of the student with the space in which he finds himself. In this sense, the GFC approach helps create an integration of physical and human aspects in Geography and understand students' realities, empowering them. Finally, we realize that an integrated and inclusive approach must occur in teacher praxis, in primary and higher education, to a more equitable society. Geography's role must assume due to its position of science that studies space and the relationships that develop in it.

**Keywords:** Teaching Geography, Education for Equity, School Geography and Neuroscience.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fatores de formação do solo a partir da fotografia de uma vertente exposta em um bairro popular de Salvador. ....	65
Figura 2: Formação do solo/Diferenciação de horizontes. ....	66
Figura 3: Fotografia do experimento de diferenciação de horizontes. ....	66
Figura 4: Banca de temperos e condimentos na feira popular e tradicional de São Joaquim em Salvador. ....	67
Figura 5: Propriedade de agricultura familiar. ....	67
Figura 6: Fotografia da pulverização manual de agrotóxico em área de monocultura. ....	68
Figura 7: Fotografia aérea do bairro da Barra em Salvador. ....	68
Figura 8: Fotografia aérea do subúrbio ferroviário de Salvador. ....	68
Figura 9: Mapa de distribuição do saneamento básico na cidade de Salvador. ....	69
Figura 10: Mapa de distribuição de pobreza na cidade de Salvador. ....	70
Figura 11: Mapa de riscos associados encostas na cidade de Salvador. ....	71
Figura 12: Bairros Itaigara e Nordeste de Amaralina separados pela mata do parque da cidade, em Salvador. ....	71
Figura 13: Fotografia da comunidade de Paraisópolis e um condomínio de alto padrão, no Morumbi, ambos em São Paulo. ....	71
Figura 14: Imagem composta por uma gravura e uma fotografia da falha de Salvador. ....	72
Figura 15: Movimento de massa ocorrido na localidade do Barro Branco em um bairro próximo a escola. ....	73
Figura 16: Moradias em palafitas na antiga localidade dos Alagados no bairro do Uruguai em Salvador. ....	74
Figura 17: Alagamento em um bairro em Salvador. ....	74
Figura 18: Dique do cabrito, um córrego contaminado por efluente e lixo domésticos localizado no subúrbio ferroviário. ....	74
Figura 19: Experimento Maquete Interativa de Movimento de Massa em vertente ocupada por moradias. ....	75
Figura 20: Mapa de localização das instituições de ensino com curso de Geografia presencial no estado da Bahia. ....	78
Figura 21: Quadra poliesportiva. A fotografia foi registrada do prédio do AEE, retrata a quadra e o acesso interno ao prédio de aulas regulares. ....	104
Figura 22: Pequeno jardim que separa as salas de aulas no pavimento térreo, as janelas laterais são de salas de aulas. ....	105
Figura 23: Acesso gradeado da escada que liga os dois pavimentos do prédio de aulas regulares. ....	106
Figura 24: Imagem do acesso principal. ....	106
Figura 25: Imagens impressas e plastificadas utilizadas na intervenção pedagógica. ....	113

Figura 26: Desenho de um dos estudantes retratando as condições de uma localidade próxima a escola. ....	114
Figura 27: Desenho de um dos estudantes retratando a diferença entre dois bairros da cidade sendo um periférico e outro central. ....	115
Figura 28: Experimento Maquete Interativa de Movimento de Massa durante simulação de precipitação.....	122
Figura 29: Experimento Maquete Interativa de Movimento de Massa após simulação de precipitação.....	122

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Componentes Curriculares obrigatórios ofertados pelas instituições de ensino superior com cursos de Licenciatura em Geografia. ....	80
Tabela 2: Componentes Curriculares optativos oferecidos pelas instituições de ensino superior com cursos de Licenciatura em Geografia .....	81
Tabela 3: Publicações sobre Ensino de Geografia entre 2010-2018 nas revistas REGEP, PESQUISAR, Ensino em Geografia e GEOMAE. ....	98

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2 REVISÃO TEÓRICA .....</b>	<b>22</b>
2.1 Formação dos professores de Geografia: um olhar sobre a história da Geografia Escolar no Brasil.....	22
2.2 Cidadania, inclusão e equidade na educação.....	27
2.3 A formação de professores de Geografia e as pesquisas sobre inclusão escolar e diversidade.....	32
2.4 Políticas educacionais, inclusão escolar e formação humanizada dos professores .....	36
2.5 Geografia Escolar .....	39
2.6 A neurociência e a Geografia Escolar .....	45
2.7 Geografia Física Crítica e o conceito de risco para a Geografia Escolar .....	49
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>55</b>
3.1 A formação do licenciado em Geografia na Bahia para a diversidade e a inclusão escolar .....	56
3.2 Panorama das produções acadêmicas com a temática inclusão escolar e/ou diversidade na Geografia .....	57
3.3 O chão da escola, o ensino de Geografia e a inclusão escolar.....	59
3.3.1 Nível Compilatório.....	60
3.3.2 Nível Correlativo .....	61
3.3.3 Nível Semântico .....	64
3.3.4 Nível Normativo.....	76
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>77</b>
4.1 A formação do licenciado em Geografia na Bahia para a diversidade e a inclusão escolar .....	77
4.2 Panorama das produções acadêmicas com a temática inclusão escolar e/ou diversidade na Geografia .....	97
4.3 O chão da escola, o ensino de Geografia e a inclusão escolar.....	103
4.3.1 A Observação da escola.....	103
4.3.2 A intervenção.....	112
4.3.3 As atividades: os estudantes e o professor participante.....	124
4.4 As contribuições da neurociência, da Geografia Física Crítica e dos experimentos para a promoção da equidade na Geografia Escolar .....	125
<b>5 CONCLUSÕES .....</b>	<b>130</b>

<b>8 REFERÊNCIAS .....</b>	<b>132</b>
----------------------------	------------

<b>APÊNDICES.....</b>	<b>140</b>
-----------------------	------------

Apêndice 1 Entrevista com professor participante .....	141
--	-----

Apêndice 2 Checklist para observação .....	142
--	-----

Apêndice 3 Checklist para observação da parte interna da escola .....	143
---	-----

Apêndice 4 Checklist para observação das relações nas áreas comuns .....	145
--	-----

Apêndice 5 Checklist para observação em sala de aula do professor participante.....	146
---	-----

Apêndice 6 Questionário aplicado com os estudantes.....	149
---	-----

Apêndice 7 Sequência didática da intervenção pedagógica .....	151
---	-----

## 1 INTRODUÇÃO

O espaço geográfico, em suas múltiplas determinações, pode ser considerado o principal conceito da Geografia (HARVEY, 2015), que enquanto ciência, busca justamente o conhecimento do espaço, o reconhecimento das relações que nele se materializam, o organizam e o produzem. O espaço geográfico compreende as diversas estruturas sociais, como estas se relacionam com o meio natural transformando-o e sendo transformadas por este, permitindo assim uma leitura da paisagem, das ocupações e apropriações da natureza ao longo do tempo. Por vezes, o estudo do espaço geográfico é dividido em Geografia Física, associada às condições naturais do ambiente, e Geografia Humana, relacionada às características sociais. No entanto, entendemos que o espaço geográfico compreende as duas dimensões da Geografia, neste sentido, a Geografia Física Crítica (GFC) seria a mais alinhada a um pensamento integrador (LAVE et al., 2019) e capaz de lidar com as diversidades que encontramos no mundo. A GFC pode ser facilmente transposta à Geografia Escolar, de modo a permitir um entendimento mais eficiente, não fragmentado e desconectado da realidade dos estudantes. Assim, uma abordagem pedagógica pautada na perspectiva proposta pela GFC pode contribuir para uma educação que esteja pautada na equidade e que possibilite a formação para cidadania e para autonomia dos sujeitos.

As perspectivas de conceituação da ciência geográfica variam de acordo com a linha teórica dos autores e com o período em que foram cunhadas. Moraes (1987) aponta definições sobre o objeto de estudo da Geografia da antiguidade até a modernidade, que variam da concepção kantiana da Geografia como ciência sintética e descritiva, tendo como objetivo uma visão de conjunto do planeta, até a definição da Geografia como estudo do espaço. Desde a origem da ciência geográfica não foi tarefa fácil para os geógrafos, realizar uma articulação entre aspectos naturais e sociais (NUNES e SUERTEGARAY, 2001), dessa forma, foi sendo estruturada a compartimentação da Geografia em duas grandes áreas de estudo, a Geografia Física e a Geografia Humana.

De maneira bem sucinta podemos afirmar que a Geografia Física concentra seus estudos nos elementos da natureza como clima, rochas, relevo, solos e vegetação; já a Geografia Humana dedica-se a estudos sobre estrutura da vida social, a interação entre a sociedade e a organização do espaço, bem como a localização e distribuição de fenômenos econômicos, políticos, culturais entre outros. Essa dicotomia está diretamente relacionada com o momento histórico de sua consolidação, quando a ciência era dividida em ciências da natureza e da sociedade (NUNES e SUERTEGARAY, 2001).

A fragmentação da Geografia, entre a Geografia Física e a Geografia Humana, teve consequências diretas nas salas de aula, tanto na formação de professores de Geografia como na educação básica. Essa fragmentação acabou gerando compreensões distorcidas dos objetivos e funções dos estudos e análises geográficas nos diversos níveis e modalidades de ensino. A dicotomia dificulta a articulação necessária entre os conhecimentos geográficos, considerando o contexto social e histórico local. Essa realidade tem como consequência a construção de uma visão fragmentada da realidade.

A superação dessa fragmentação é a proposta orientadora da GFC, que está se estruturando como uma corrente que busca relações entre as características físicas, sociais, econômicas e políticas que influenciam a produção do espaço e as relações sociais. Apesar de possuir o vocábulo “Crítica” em seu título não há ligação direta com a Geografia Crítica, vertente da Geografia Humana que, predominantemente, não relaciona os aspectos físicos em suas análises. As duas propostas caminham em direções diferentes, além de terem sido estruturadas em contextos e tempos históricos específicos. Porém, precisamos destacar que a parte da Geografia Humana que a GFC utiliza é justamente a Geografia Crítica, sobretudo através do marxismo e da perspectiva decolonial.

A abordagem proposta pela GFC considera os elementos naturais relacionados às condições sociais, compreendendo as paisagens como sócio biofísicas e como resultado de fatores sociais, discutindo desde as relações de poder desequilibradas, o legado do colonialismo e as desigualdades de raça e de gênero, até os fatores hidrológicos, biológicos e climáticos (LAVE et al., 2019). Acreditamos que esta abordagem favorece a compreensão de que o conhecimento se situa no tempo e espaço, podendo contribuir com a superação da dicotomia existente na Geografia Escolar.

Discutir a origem da Geografia como disciplina escolar no Brasil possibilita levantar hipóteses dos caminhos da formação e manutenção da dicotomia, tanto no ensino básico, quanto no superior. Sabemos que a Geografia Escolar teve como padrão o ensino mnemônico e descritivo, que se manteve absoluto até a década de 1920, quando surgiu uma proposta diferente, classificada de moderna, que passou a colocar os estudantes como personagens centrais na construção do conhecimento, considerando o seu contexto e conteúdo no ensino de Geografia (ROCHA, 1998; ALBUQUERQUE, 2014), apesar dos avanços propostos por esta corrente e pela presença de outras perspectivas que apresentaram variações de forma e conteúdo que expressão as diferentes maneiras de se entender a Geografia Escolar nesses cem anos, a dicotomia entre os aspectos físicos e humanos predominava. Ainda é necessário discutirmos

formas de superar essa visão dualista que no ensino só dificulta a compreensão da realidade por parte dos alunos.

Durante muito tempo as propostas conservadora e moderna conviveram, atualmente ainda é possível identificar o reflexo das abordagens conservadoras na sala de aula. A atuação docente em Geografia baseada na dicotomia, em abordagens equivocadas e escolhas de metodologias que não dialogam com os contextos e necessidades escolares, colaboram para que os estudantes não identifiquem o valor e a importância dos conteúdos e dos princípios geográficos que poderiam ser facilmente reconhecidos em suas vidas.

A Geografia Escolar deveria ter como alicerce a integração dos conteúdos geográficos, as práticas pedagógicas deveriam ser pensadas de maneira a superar a dicotomia entre a Geografia Humana e a Geografia Física possibilitando uma leitura significativa da realidade. No entanto, há uma tendência que os conteúdos apareçam separados nos livros didáticos, muitas vezes com um menor espaço para Geografia Física e até mesmo com explicações equivocadas sobre alguns temas (STEINKE e FIALHO, 2017; MENDES e JESUS, 2015; BERTOLINI e VALADÃO, 2009)

A perpetuação desta perspectiva tem grande contribuição da formação inicial do docente em Geografia que muitas vezes não é pautada em conhecimentos específicos da ciência geográfica, aliados aos pedagógicos, como se a parte pedagógica não tivesse que ser dominada pelos professores de Geografia no ensino superior. Além disso, o profissional em formação nem sempre é estimulado a pensar as possíveis transposições dos conhecimentos científicos para as salas de aula da educação básica, não desenvolvendo a capacidade de relacioná-los com os mais diversos contextos escolares, inclusive desconsiderando a diversidade da sociedade brasileira.

O currículo da formação inicial docente e a sua atuação estão fundamentadas em políticas educacionais, que por muitas décadas tiveram viés elitista e excludente, estruturada num padrão pré-estabelecido de estudante. Padrão este que, historicamente, contemplava prioritariamente os meninos, brancos e sem deficiência.

A pessoa com deficiência por muito tempo foi considerada, a partir do modelo caritativo de compreensão da deficiência, como “vítima do infortúnio da vida e, portanto, merecedora de cuidados e atenção especial” (BOCK, 2018, p. 1). Já a interpretação biomédica considerava, em muitas interpretações ainda considera, o corpo lesionado como limitado para participação social. Porém, a partir da década de 1970, no Reino Unido e nos Estados Unidos, ganha espaço o debate da deficiência também no campo das humanidades, desse modo “a deficiência passou a ser entendida como uma forma particular de opressão social, como a sofrida por outros grupos minoritários, como as mulheres ou os negros” (DINIZ, 2007, p. 8). Essas discussões deram

origem ao modelo social para compreensão das deficiências, este modelo entende que a desigualdade e a exclusão se manifestam pela existência de “contextos sociais pouco sensíveis à compreensão da diversidade corporal como diferentes estilos de vida” (Idem, p. 4). Esse debate e posicionamento político foi fundamental para o avanço das discussões sobre a retirada de barreiras que dificultavam, ou impediam, participação dos deficientes na sociedade, ou seja, a inclusão.

No Brasil, nas últimas décadas, a partir de movimentos sociais, foram implementadas uma série de políticas públicas que estabelecem, para o currículo de formação docente e para educação básica, a introdução de temáticas acerca da inclusão escolar e da diversidade, como é o caso do ensino de LIBRAS, da história e cultura afro-brasileira e indígena e da inclusão dos estudantes com deficiência nas classes regulares. No entanto, é necessário entender se a inclusão destas políticas públicas tem sido suficiente para que de fato os futuros professores possam ensinar de formas mais igualitárias, pois a despeito da inclusão destas políticas, as universidades ainda contam com professores formados em outras circunstâncias.

Percebemos que as leis visam a garantia de direitos e a construção de uma sociedade mais justa e equânime para todos, porém, a existência das normativas legais não seria suficientemente capaz de garantir, em si, a sua implementação. É necessário compreender se os currículos das licenciaturas e as práticas docentes estão sendo pensadas de maneira a contribuir com a promoção da cidadania, da inclusão escolar, da diversidade e da equidade. Seja para o cumprimento da legislação, seja por compromisso com a promoção da equidade na educação. O professor deveria ser capaz de identificar atitudes excludentes e discriminatórias em suas práticas pedagógicas, no comportamento dos estudantes, na gestão e comunidade escolar, mas para tanto é preciso que ele compreenda o quão grave podem ser as consequências, individuais e coletivas, desses posicionamentos.

A construção dessa percepção deveria ser desenvolvida ao longo da formação docente, a partir de um currículo que se propusesse a formar professores que entendam e valorizem as diferenças, através de uma educação que seja pensada para promover os direitos humanos. O professor deve se manter vigilante sobre seus atos e palavras, para não reproduzir preconceitos, afinal ensinar exige a aceitação do outro e a rejeição qualquer forma de discriminação (FREIRE, 2016).

É necessário construir estratégias para promover o ensino mais igualitário através da Geografia Escolar, partindo do objetivo de incluir e emancipar os sujeitos, visando a construção de uma sociedade que valorize a sua diversidade. Acreditamos que isso seria possível através de práticas que partem do contexto e da realidade do estudante (FREIRE, 2016). Na Geografia

é possível partir dos conhecimentos geográficos dos alunos, sejam eles provenientes dos saberes escolares ou das suas vivências, e promover a construção e o desenvolvimento de uma consciência cidadã, responsável e atuante, construindo um pensamento crítico e autônomo e ainda favorecer uma leitura espacial holística e integradora. As escolhas pedagógicas e os valores do profissional da educação fazem parte da sua construção pessoal, sua concepção de mundo e do seu engajamento social. Sendo a Geografia uma ciência do espaço que se dedica a compreensão das relações entre as práticas sociais e o meio ambiente, é necessário pensar se os professores que a lecionam realizam abordagens pedagógicas pautadas em princípios individuais e/ou coletivos, esses princípios podem estar afinados com propostas de dominação ou de libertação.

A Geografia Escolar permite a articulação com conhecimentos e estudos emergentes que possibilitam a (re)significação da atuação docente, a exemplo temos os estudos das neurociências aplicados à educação que podem colaborar significativamente com inclusão escolar e a valorização da diversidade. Ao compreender o funcionamento do cérebro para a aprendizagem é possível considerar a diversidade de inteligências e possibilidades de aprendizagem partindo dos sentidos, das emoções, da cooperação, empatia e afetividade para uma aprendizagem mais colaborativa e significativa.

Isso seria possível através de uma prática pedagógica que busque promover uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1973), que relacione novos conhecimentos com aqueles já consolidados que sejam relevantes e de interesse dos estudantes, considerando o conhecimento das neurociências, pautada pelas referências da inclusão, da valorização da diversidade e da equidade para a Geografia Escolar. Além disso, deve ter como orientação a superação da dicotomia entre a Geografia Física e Humana, por intermédio de um olhar geográfico holístico integrador como é o caso da GFC (LAVE et al., 2019).

A partir da GFC é possível permitir aos estudantes o reconhecimento dos conhecimentos geográficos no seu dia a dia, integrando aspectos físicos e humanos, superando, assim a histórica e tão criticada dicotomia, além de permitir a abordagem da diversidade e das diferenças, nos mais diferentes aspectos, sejam eles sociais, econômicos, étnicos, raciais e de gênero presentes em um país profundamente desigual como o Brasil.

A desigualdade socioeconômica tão comum no país, se torna escancarada na capital baiana (*lócus* da pesquisa), que é a cidade brasileira com o maior número de ocorrência de deslizamentos, com 45,5% da população vivendo em áreas de risco a deslizamentos, inundações e enxurradas (IBGE,2018), cujos eventos são registrados desde a fundação da cidade

(OLIVEIRA e GIUDICE, 2019). Assim, do ponto de vista geográfico, é essencial que a temática risco seja incluída nas diretrizes curriculares da Geografia Escolar de Salvador.

O risco pode ser econômico, industrial, social, de saúde ou ambiental, sendo definido como resultados das ações políticas e do ambiente (VEYRET, 2007). O risco é determinado quando há apresentação de uma ameaça iminente com possibilidade de causar danos a população. Os riscos podem ser naturais e potencializados pela ação humana, pelo descaso do Estado, dentre outros, são muitos os riscos que a população está exposta, principalmente a população mais vulnerável socioeconomicamente.

Compreendendo que as áreas de risco são ocupadas, majoritariamente, pela população mais pobre, que é justamente a parcela da sociedade que está nas escolas públicas, setor com o maior número de matrículas na educação básica (INEP, 2020a; 2020b), vimos a necessidade de articular os fatores sócio biofísicos, através da temática de riscos para as atividades propostas ao longo da pesquisa.

Embora os estudos sobre ensino de Geografia tenham aumentado nas últimas décadas (FONSECA, 2019), ainda há pouco debate sobre a temática inclusão e diversidade na Geografia Escolar (SANTIAGO e ALVES, 2019). No estado da Bahia essa produção é ainda mais escassa, no entanto é necessário reconhecer as causas. Não há pesquisas que indiquem quais os percursos formativos dos licenciandos em Geografia no estado. Além disso, há poucas produções que busquem investigar os desafios e realidades para inclusão escolar nas práticas pedagógicas da Geografia na educação básica baiana. É importante que estudos busquem realizar um panorama integrado de como está a formação inicial, a prática docente e a produção acadêmica no que diz respeito ao ensino inclusivo na Geografia.

Dessa forma nosso objetivo é compreender como se dá a abordagem da inclusão e da diversidade na formação, produção e prática docente na Geografia Escolar, através da análise da estrutura curricular dos cursos de licenciatura em Geografia no estado da Bahia; da produção acadêmica em Geografia Escolar sobre a inclusão e a diversidade no Brasil; e na sala de aula, a partir de observação, intervenção e avaliação crítica da prática docente no ensino de geografia em uma escola pública de Salvador.

O desenvolvimento desta pesquisa seguiu a proposta de Libault (1971), através da divisão em quatro níveis dos procedimentos metodológicos: o compilatório, o correlativo, o semântico e o normativo. No primeiro é realizada a coleta de dados, em seguida inicia-se a análise dos dados a partir da sua organização lógica e hierárquica, logo após são organizados de forma sistemática, interpretados e organizados para que seja possível testar hipóteses e na

última fase, a normativa, são traduzidos os resultados, analisando as hipóteses testadas buscando direcionar o objetivo final da pesquisa.

Durante a intervenção pedagógica realizada nos apropriamos da metodologia pesquisa-ação (THIOLLENT, 2007), que não almeja apenas a descrição, diagnóstico ou a compreensão da prática, mas também visa a transformação. Um fator importante da pesquisa-ação é que este tipo de estudo não possui uma metodologia fixa, ou seja, fechada em si própria. A pesquisa-ação pressupõe estudos flexíveis por se tratar de situações práticas da vida cotidiana, ou seja, a pesquisa-ação se orienta pelas próprias situações que surgem no processo, sendo este sempre dinâmico.

A partir das referidas metodologias, esperamos entender o contexto da pesquisa acadêmica sobre a inclusão e a diversidade, que é fundamental para compreender de que maneira a Geografia Escolar vem lidando com essas questões e como a temática é, ou não, desenvolvida na formação inicial dos professores de Geografia no estado, para então discutirmos as dificuldades encontrados pelos docentes no chão da escola.

Consideramos inovadora a perspectiva de Geografia Escolar, com uma leitura a partir da GFC associada às neurociências com vistas à construção de uma educação para equidade. A partir dela esperamos contribuir com o avanço de propostas para a inclusão na formação, produção e prática docente na Geografia Escolar.

## **2 REVISÃO TEÓRICA**

### **2.1 Formação dos professores de Geografia: um olhar sobre a história da Geografia Escolar no Brasil**

Uma, entre as várias atribuições da Geografia, é estimular um constante diálogo do aluno com os conhecimentos do seu espaço, sua realidade, suas emoções e sonhos, relacionando-os com a natureza e a sociedade que faz parte. A leitura espacial, de símbolos e signos contribuem para que o aluno consiga se beneficiar das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda sua vida (ANTUNES, 2018). Um ensino de Geografia através de uma perspectiva inclusiva, deve considerar as habilidades cognitivas espaciais através dos princípios geográficos (localização, descrição, comparação, evolução e conexão), o desenvolvimento do pensamento crítico, a leitura e a compreensão das relações espaciais, permitindo potencializar o processo de inclusão escolar e social, possibilitando desenvolver os conteúdos curriculares que visem atender as mais diversas necessidades inclusivas.

Para compreender as questões atuais da Geografia Escolar é fundamental compreender a sua origem. O ensino da Geografia teve seu início no séc. XVIII, anterior a sistematização da Geografia enquanto ciência, um dos primeiros professores de Geografia foi o filósofo Immanuel Kant (RIBEIRO, 2011). Nesse momento o ensino de Geografia se dava em meio à outras disciplinas voltadas à uma lógica utilitária e naturalista, com atenção direcionada para a influência da natureza na economia.

A Geografia Colonial, desenvolvida do séc. XVI ao início do séc. XIX, enxergava o ser humano pela ótica populacional – consumo e mão de obra – como intenções e objetivos, muitas vezes, a serviço das elites colonizadoras (MOREIRA, 2017). Em contraponto a esse modelo de Geografia Escolar, o geógrafo russo Piotr Kropotkin, no texto intitulado “O que a Geografia deve ser” de 1885, afirma que a Geografia realizada nas escolas se tornou “um dos temas mais áridos e carentes de significado” (KROPOTKIN, 1994, p. 1). O autor destaca a diferença entre a Geografia dos pesquisadores baseadas em relatórios de viagens, que seria mais interessante para as crianças, e a Geografia Escolar, desconexa da realidade e dos interesses dos estudantes.

Para Kropotkin (1994) a Geografia Escolar deve perseguir três princípios: o primeiro despertar nas crianças a afeição pelas ciências naturais em seu conjunto; o segundo ensinar as crianças que todos os homens são irmãos quaisquer que sejam suas nacionalidades, e o terceiro princípio seria combater preconceito, influências hostis e construir o respeito às chamadas

“raças inferiores”. Este termo é adotado pelo autor devido ao momento histórico no final do séc. XIX de colonização da África e Ásia, do pensamento eurocentrista como os “civilizados”.

É quase seguro que não existe outra ciência que possa tornar-se tão atrativa para a criança como a geografia, e que possa se constituir num poderoso instrumento para o desenvolvimento geral do pensamento, assim como para familiarizar o estudante com o verdadeiro método de investigação científica e para despertar sua afeição pela ciência natural. (KROPOTKIN, 1994, P. 1-2).

Yves Lacoste afirma que no final do século XIX existiam basicamente duas Geografias, um dos Estados-maiores centrada no saber estratégico dominada pelos dirigentes que a utilizavam como instrumento de poder, e outra, a Geografia dos professores separada das práticas políticas e militares assim como das decisões econômicas.

(...) a Geografia dos professores se desdobrou como discurso pedagógico de tipo enciclopédico, com discurso científico, enumeração de elementos de conhecimento mais ou menos ligados entre si pelos diversos tipos de raciocínios, que têm todos um ponto comum: mascarar sua utilidade prática na conduta da guerra ou na organização do Estado (LACOSTE, 2012, p. 32).

Na realidade brasileira a Geografia Escolar não se constituiu de forma muito diferente da Europa, assim como na França, de Lacoste, e na Rússia, de Kropotkin. A Geografia Escolar no Brasil surge ainda deslocada da realidade local e desconsiderando os interesses dos estudantes. A Geografia se instalou no ensino brasileiro sem o devido protagonismo, os conhecimentos geográficos eram colocados em segundo plano nas aulas de gramática clássica de maneira a contribuir para a descrição de um território ou de um povo. A concepção de Geografia Escolar até o século XIX era a geografia matemática pautada em ensinamentos sobre a astronomia, cosmografia, cartografia e geometria (ROCHA, 2000). Em 1837, no Brasil, a Geografia passa a ter autonomia em relação às demais disciplinas no currículo escolar, porém ainda, baseada no modelo enciclopédico francês, na memorização e descrição (ROCHA, 1998).

O estabelecimento da Geografia como disciplina autônoma e consolidada no sistema educacional brasileiro foi lento, certificado aos poucos e teve como principais motivações a necessidade da construção do nacionalismo e da formação cultural necessária para acesso ao modelo civilizatório europeu (SILVA, 2012). A atuação do professor de Geografia no Brasil teve início com os jesuítas, primeiros e principais responsáveis pela educação formal brasileira, atuaram desde a chegada dos portugueses até início do século XIX (ROCHA 2000; SILVA 2012). Os professores jesuítas tinham formação erudita, na maior parte das vezes com formação em Filosofia. As aulas tinham como eixo central estudos literários e a gramática clássica, os conhecimentos geográficos surgiam como ferramenta para descrever povos e territórios. A

concepção geográfica da época era matemática, ainda sem o status de disciplina autônoma, seus ensinamentos eram sobre conhecimentos da Terra, astronomia, cosmografia, cartografia e geometria. Os jesuítas eram também os responsáveis pela realização da distinção entre a Geografia dos professores, o que era permitido ensinar, e a Geografia dos Estados Maiores, do poder (ROCHA, 2000). A Geografia permaneceu como ferramenta de ensino sem ser classificada como disciplina escolar durante os mais de dois séculos de monopólio da educação jesuítica.

A Geografia passa a ser considerada como disciplina no currículo escolar brasileiro com a fundação do Colégio Dom Pedro II, em 02 de dezembro de 1837, no Rio de Janeiro, sede da antiga corte (SILVA, 2012). O Colégio Dom Pedro II foi fundado para organizar o ensino secundário e servir de excelência para as escolas públicas ou privadas a serviço das elites. Para tanto, foi implantado o modelo francês de ensino com a metodologia e materiais didáticos importados da França. Ainda predominava o estudo literário, nos moldes dos jesuítas, mas outras disciplinas como as ciências físicas e naturais, História, línguas modernas e Geografia passaram a ser ensinadas separadamente.

Com apropriação do modelo francês de ensino pelo Colégio Dom Pedro II o conhecimento geográfico passou a reproduzir os conteúdos ministrados nas aulas de Geografia dos liceus franceses. Os conteúdos eram selecionados de acordo com os interesses franceses da época. Até os anos de 1920, o ensino de Geografia se limitava a descrições superficiais da paisagem, observações dos aspectos físicos e memorização de conteúdo (ROCHA, 1998; 2000).

Rocha (1998) e Albuquerque (2014) afirmam que a década de 1920 foi um marco nas transformações da Geografia Escolar. Nesse período emergiu uma nova proposta de ensino que levou a conflitos entre professores que defendiam o modelo conservador, descritivo e mnemônico, e os que defendiam o moderno, com propostas de renovação da metodologia e dos conteúdos ministrados. Para o autor, Delgado de Carvalho foi o grande defensor da nova orientação do ensino de Geografia nas escolas brasileiras, utilizando os métodos pedagógicos ativos. Esse método propõe que os estudantes ocupem os centros das ações educativas por meio de estratégias pedagógicas que problematizam a realidade dos alunos. Assim, entre a década de 1920 e 1980 o ensino de Geografia foi marcado pela combinação das duas propostas de ensino, a conservadora e a moderna.

Ao longo do séc. XX a formação de professores de Geografia passou por importantes regulamentações que direcionam a prática em sala de aula bem como sua finalidade e sua função para a sociedade. Entre as regulamentações mais importantes destacamos o decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1932, que autorizava a criação de cursos superiores de Geografia com dois

objetivos principais: o desenvolvimento da cultura filosófica e científica, e a formação de professores para o ensino secundário. Os primeiros cursos superiores de Geografia também foram fortemente influenciados pela escola francesa, com a presença inclusive de professores franceses (MACHADO, 2000).

Ainda no início do século XX, a partir formulações de reformas nos paradigmas educacionais, com a proposta de João Luiz Alves (conhecida por Lei Rocha Vaz)<sup>1</sup>, que cria no Art. 1 o Departamento Nacional do Ensino, atualmente Ministério da Educação (MEC), diretamente subordinado ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Esta proposta tinha por objetivo melhorias no ensino primário, secundário e superior estabelecendo inclusive a inserção de pessoas que antes eram excluídos da escola, os cegos, surdos, mudos e menores abandonados, desde que fossem do sexo masculino<sup>2</sup> (VIEIRA, 2009). Essa normativa deveria passar ser atendida nas diretrizes de formação docente, no entanto, não se observou mudanças significativas decorrentes dela.

Em 1950 houve uma ampliação dos cursos superiores em Geografia, tanto público, como privado. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 4024/61, regulamentou os cursos superiores com a definição do currículo mínimo nacional. Os cursos superiores de Geografia foram regulamentados pelo Conselho Federal de Educação através do parecer 412/62, com base na lei nº 4024/61, esse parecer definia o currículo destinado para a formação de professores de nível médio.

Em 1968, com a reforma universitária do período militar, diversas alterações foram realizadas na educação básica brasileira, incluindo a obrigatoriedade de disciplinas como Educação Física e Estudos dos Problemas Brasileiros. A lei nº 5692/71 dividiu a educação básica em dois níveis, primeiro e segundo grau, e suprimiu as disciplinas de História e Geografia da educação básica. No nível superior, as licenciaturas em Geografia e História também foram extintas, passando a compor o currículo dos cursos de Estudos Sociais, sob uma perspectiva de suposta integração entre essas ciências com bases em outras ciências humanas como antropologia, sociologia, política e economia. Estas mudanças levaram ao empobrecimento da formação humanista além do desprestígio das disciplinas de História e Geografia (ROCHA, 2000; ALBUQUERQUE, 2014). Segundo os autores, essa supressão durou até o final da década

---

<sup>1</sup> Decreto Nº 16.782 A – de 13 de janeiro de 1925

<sup>2</sup> Decreto Nº 16.782 A – de 13 de janeiro de 1925 Art. 28 – O ensino profissional, a cargo do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, será ministrado: I – No Instituto Benjamin Constant, para cegos; II – No Instituto Nacional de Surdos-Mudos; III – Na Escola 15 de Novembro, para menores abandonados do sexo masculino;

de 90, quando a lei nº 9394/96, a nova LDB, levou revisão dos programas pedagógicos e dos currículos da educação básica e dos cursos superiores.

A partir do final da década de 1990 foram elaborados documentos orientadores para os cursos de licenciaturas, entre eles o parecer CNE/CES nº 492/2001, que estabelece o objetivo da formação em Geografia:

Compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia. Dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico (BRASIL, 2001, p. 10).

O documento estabelece ainda que o “curso de licenciatura deverá ser orientado também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior” (BRASIL, 2001, p. 11). Essas diretrizes estabelecem no Art. 3º que:

A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os 4 direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015b, p. 3).

O entendimento de educação abordado nas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior considera que os **processos formativos** são os que “se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura” (BRASIL, 2015b, p. 4) e a **formação de professores** deve estar em consonância com:

projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, **inclusiva** e que promova a **emancipação** dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e **à valorização da diversidade** e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015b, p. 4, grifo nosso).

De acordo com os marcos normativos acima citados, fica evidente que a formação de professores de modo geral, da Geografia em específico, deve ser encaminhada a considerar as diferenças. Assim, seria possível contribuir para a redução das desigualdades socioeconômicas

e valorizar a diversidade cultural, étnica e racial da sociedade brasileira, garantindo o cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, de 2013, que estabelecem fundamentos e procedimentos para a orientação das escolas brasileiras indicando diretrizes específicas para a: Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, além das Educação em Direitos Humanos.

## **2.2 Cidadania, inclusão e equidade na educação**

Originada do latim, a palavra cidadania significa um conjunto de direitos atribuídos ao cidadão. A palavra cidadania, na Roma antiga, foi utilizada em referência a situação política de uma pessoa e assim subentendia-se quais eram os seus direitos, para os antigos romanos apenas os abastados eram considerados cidadãos e podiam praticar a cidadania (PINSKY, 2007). Na atualidade existem outras formas de abordagem da cidadania, dentre elas, pode ser considerado cidadão um indivíduo que nasce num determinado país e, assim, tem seus direitos como nativo garantidos. Embora a sociedade contemporânea busque garantir a cidadania das pessoas, estas são submetidas a imensas desigualdades sociais e econômicas, não sendo possível compreender a cidadania sob uma única perspectiva, como se tivesse as mesmas características para todos os cidadãos.

Milton Santos em seu livro “O Espaço Cidadão” questiona quantos habitantes realmente são cidadãos no Brasil e, ainda, quantos nem sequer sabem que não são, para o autor:

Viver, tornar-se um ser no mundo, é assumir, com os demais, uma herança moral, que faz de cada qual um portador de prerrogativas sociais. Direito a um teto, à comida, à educação, à saúde, à proteção contra o frio, a chuva e as intempéries; direito ao trabalho, à justiça, à liberdade e a uma existência digna (SANTOS, 2007, p. 19).

A cidadania pode ser compreendida como o direito à cidade, entendendo a cidade enquanto construção social, e dependente do acesso e manutenção de direitos humanos e sociais. Estes direitos para serem garantidos precisam estar regidos por dispositivos legais que assegurem o direito de reclamar e ser ouvido (SANTOS, 2007).

No Brasil a normativa legal que rege a manutenção dos direitos individuais e coletivos é a Constituição Federal de 1988, que em seu Art. 1º, inciso II estabelece que “a República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...] II - a cidadania”. Assim, ser cidadão, entre outros aspectos, é participar da sociedade, é ter o direito

à vida, à liberdade e à igualdade. A Constituição de 1988 também afirma que todos os cidadãos são iguais perante a lei, possuem direitos e deveres. Porém, historicamente nem todas as pessoas são tratadas da mesma forma, ou podem acessar todos os seus direitos, esse é o caso das pessoas que não se encaixam nos padrões tidos como normais. Em geral, percebemos que são classificados como normais aqueles que não possuam deficiências (SASSAKI, 2003), e/ou necessidades educacionais especiais, ou ainda aqueles que não se encaixam nos padrões de desenvolvimento estabelecidos<sup>3</sup>. Percebemos que os que não se encaixam nesses padrões acabam sendo excluídos da sociedade, colocados à margem e muitas vezes esquecidos pelo Estado e por grande parte da sociedade.

O final do século XIX e o início do século XX foram marcados por diversos movimentos, nacionais e internacionais que defendiam o direito das pessoas com deficiência. Este é o caso da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e da Declaração de Salamanca, de 1994. A partir destes marcos legais o debate sobre a inclusão ganhou destaque e se fortaleceu em diversos espaços.

A palavra incluir tem como sinônimos: inserir, juntar e introduzir. Logo entende-se incluir como colocar algo, ou alguém, em algum lugar que não seria o seu habitual. No contexto social entende-se inclusão como conjunto de ações que tem como objetivo combater a exclusão provocada pelas diferenças sociais, educacionais, étnicas, raciais, de gênero etc. Alguns teóricos defendem a aproximação conceitual entre as palavras “inclusão” e “integração”, considerando que integração seria apenas a presença dos estudantes na sala de aula sem a sua efetiva participação nas atividades escolares.

Consideramos, neste trabalho, a perspectiva de Mantoan (2015) que estabelece a distância entre os conceitos integração e inclusão, indicando que são termos semelhantes que, no entanto, são empregados em situações de inserção diferentes, originando-se de posicionamentos teórico-metodológicos divergentes. Para a autora, a integração seria utilizada especificamente para indicar a presença do aluno com deficiência na escola comum, mas, não necessariamente o envolvendo de maneira ativa na construção do conhecimento e na vida escolar. Para a autora, a integração escolar seria uma concepção parcial, segregadora e excludente, pois haveria uma seleção prévia dos sujeitos que estariam aptos à inserção. Já a inclusão escolar contemplaria todos, indistintamente, não deixando ninguém fora do ensino regular, desde o início da vida escolar. Assim, a inclusão não atingiria “apenas alunos com

---

<sup>3</sup> Ver: O desenvolvimento humano na teoria de Piaget  
<https://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>

deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2015, p. 28). Dialogando com essa perspectiva, podemos considerar que “a inclusão não é sinônimo de inserção de estudantes com deficiência nas salas de aula, mas uma prática cuja compreensão é a de que todos somos diferentes e, além disso, que nossas diferenças contribuem para coletividade e agregam valor no fazer docente” (BOCK e NUERNBERG, 2018, p. 4).

A concepção de inclusão escolar citada acima dialoga diretamente com o modelo social da deficiência que nega o padrão de normalidade pautado no julgamento estético, socialmente definido que oprime, segrega e que é pouco sensível à diversidade (DINIZ, 2007). Este modelo compreende a remoção de barreiras socialmente impostas, aos que estão fora desse padrão de normalidade, como fundamental para elaboração de políticas públicas que possibilitem a reparação das desigualdades e a justiça social.

No Brasil, mesmo ainda prevalecendo a autoridade biomédica para pensar a inclusão em diversos campos da sociedade e, principalmente, na inclusão escolar, compreendemos que esta é garantida já na Constituição Federal de 1988, no artigo 205, que garante a “igualdade de condições, de acesso e permanência na escola preferencialmente no ensino regular”. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no seu artigo 53, estabelece que “a criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, assegurando a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e o “direito de ser respeitado por seus educadores”. O artigo 55 do ECA determina que os “pais ou responsáveis têm obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Esses dispositivos legais representam significativo avanço na busca por inclusão escolar.

A inclusão escolar, além de ser um direito garantido por lei, deve ser democrática, tendo como premissa básica a promoção da igualdade de oportunidades e de direitos para todos (negros, indígenas, ciganos, quilombolas, pessoas com deficiência física, sensorial, mental, altas habilidades, entre outros), sem exceções.

A inclusão escolar deve considerar as diversas diferenças, proporcionando a equidade. Rawls (2002) defende a igualdade democrática como necessária na busca da equidade, combinando princípios de igualdade de oportunidades com o princípio da diferença, garantindo a reparação das desigualdades, permitindo que o mérito seja proporcional ao ponto de partida de cada um e assim colaborar para uma verdadeira justiça social.

O conceito de justiça social começou a ser desenhado ainda no século XIX, já naquele momento o conceito propunha a busca por um equilíbrio social, de maneira que todos os

indivíduos de uma sociedade possuíssem os mesmos direitos, principalmente que fossem garantidos os seus direitos básicos como saúde, educação e trabalho (RAWLS, 2002). A justiça social está ancorada nos princípios de igualdade e solidariedade e propõem a busca da redução das desigualdades sociais que desde as primeiras fases do capitalismo vem se agravando.

Para proporcionar uma educação verdadeiramente justa e inclusiva, ou seja, pautada na equidade, é fundamental a prática da sensibilidade em sala de aula, assim, o professor ao propor as práticas pedagógicas partiria da compreensão das singularidades e realidades dos alunos, compreendendo suas especificidades, suas necessidades e seus interesses. Através da criação de oportunidades para a realização de um trabalho pedagógico efetivo e significativo para todo o contexto escolar, respeitando os estudantes e se colocando de maneira receptiva às suas demandas e necessidades.

Consideramos que em uma sala de aula, seja ela de qualquer nível e modalidade de ensino, classe social ou contexto socioeconômico, há um universo diverso e múltiplo que precisa ser respeitado e considerado durante o planejamento e realização das aulas e das atividades escolares. Assim, a prática pedagógica deve ser pautada no respeito à autonomia e à dignidade dos alunos, compreendendo que somos todos sujeitos que aprendem e crescem nas diferenças, tendo a convicção que qualquer discriminação é imoral e que lutar contra ela é um dever inerente a profissão docente e a condição humana (FREIRE, 2016).

O conceito de inclusão escolar deve se aproximar da abordagem social baseada nos direitos humanos. Estes, por sua vez, são direitos internacionalmente reconhecidos compostos por “um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana” (BRASIL, 2012). Seguindo diversas normativas e políticas internacionais<sup>4</sup> o Conselho Nacional de Educação (CNE), vinculado ao Ministério da Educação Brasileiro (MEC), estabelece as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos na resolução nº 1, de maio de 2012, em seu Art. 3º:

A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:  
I - Dignidade humana;

---

<sup>4</sup> Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos (Resolução A/66/137/2011); Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996); Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH 2005/2014), Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3/Decreto nº 7.037/2009); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH/2006); e diretrizes nacionais do Conselho Nacional de Educação,

- II - Igualdade de direitos;
- III - Reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - Laicidade do Estado;
- V - Democracia na educação;
- VI - Transversalidade, vivência e globalidade; e
- VII - Sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012, p. 1).

O Estado brasileiro reconhece as profundas contradições que marcam a sociedade, como consequência temos as graves violações aos direitos humanos, tais como: a exclusão social, econômica, política e cultural (BRASIL, 2011). Estas violações acentuam as desigualdades, as discriminações e as mais diversas formas de violência contra a pessoa humana.

Estas contradições também se fazem presentes no ambiente educacional (escolas, instituições de educação superior e outros espaços educativos). Cabe aos sistemas de ensino, gestores/as, professores/as e demais profissionais da educação, em todos os níveis e modalidades, envidar esforços para reverter essa situação construída historicamente. Em suma, estas contradições precisam ser reconhecidas, exigindo o compromisso dos vários agentes públicos e da sociedade com a realização dos Direitos Humanos (Brasil, 2013, p. 496)

Grande parte dos avanços legais a respeito da inclusão escolar no Brasil se deu por influência de movimentos internacionais, aliados à pressão social e jurídica nacionais, que foram realizadas por instituições de representativas de grupos sociais que não se sentiam atendidas pelo modelo educacional estabelecido. Os movimentos pela inclusão escolar na perspectiva dos direitos humanos vêm ganhando corpo ao longo das últimas décadas, segundo Mendes et al. (2014, p. 23) essa perspectiva foca nos “fatores sistêmicos externos que podem garantir a alguns grupos de pessoas”, que de alguma forma são excluídos, “a participação como igual na sociedade”, concordamos ainda com as autoras que “na medida que os direitos avançam as desigualdades diminuem”.

Uma das possibilidades para reduzir as desigualdades é investir em promoções de políticas públicas que permitam oportunidades proporcionais a cada grupo segregado, buscando assim a equidade nas oportunidades. A inclusão escolar que defendemos e utilizamos “deve ser pensada como acesso e permanência na escola, onde todos os alunos tenham as suas necessidades de aprendizagens atendidas, considerando as suas realidades sociais, étnicas, raciais, econômicas e físicas” (SANTIAGO e ALVES, 2019, p. 693).

Para alcançar a equidade na educação é urgente voltarmos a atenção para a qualidade e eficiência da prática docente, tendo em mente que há normativas que devem direcionar as disciplinas nas universidades e, principalmente, dar meios para que os professores consigam se sentir pertencentes dessa não tão nova, porém negligenciada realidade, que é a inclusão escolar.

### **2.3 A formação de professores de Geografia e as pesquisas sobre inclusão escolar e diversidade**

Mesmo com todo o suporte e normativas legais, tanto para a educação básica, como para a formação de professores, na prática a inclusão escolar ainda não é uma realidade na maioria das instituições de ensino. É importante valorizar esforços realizados por diversos profissionais da educação que resistem aos poucos recursos oferecidos, a pouca valorização profissional e a remuneração que não condiz com a realidade da atividade docente. Porém, o currículo da formação inicial docente muitas vezes é estruturado numa perspectiva mecanicista, em detrimento de uma formação reflexiva, negando o papel ativo dos professores na formulação do currículo e desconsiderando a escola como espaço de produção cultural (MACEDO, 2006), ocasionando um impacto direto na atividade docente da educação básica.

Essa perspectiva busca, reiteradamente, o atendimento às normativas e políticas públicas implementadas impositivamente, geralmente para o cumprimento de leis e metas preestabelecidas externamente, sem debate com as comunidades e sem o devido planejamento para formação e preparação dos docentes e da estrutura nas instituições de ensino superior. Estes currículos, frequentemente, não consideram a diversidade e a inclusão escolar como temáticas e abordagens relevantes para formação inicial docente, os profissionais que reconhecem a importância da inclusão escolar geralmente buscam especializações e qualificações por conta própria, pensando a sua formação continuada e em exercício.

É fundamental que os profissionais da educação reconheçam que os sujeitos da diversidade somos todos nós, porém com devido destaque aqueles grupos que sofrem mais diretamente com estigmas e preconceitos como os negros, os indígenas, os quilombolas, os ciganos, as pessoas com deficiência, os homossexuais, as pessoas trans, os pobres, as mulheres e os idosos. Desse modo é preciso compreender que a exclusão é uma experiência vivenciada por cada de maneira

única e marcada pela presença de diferentes características identitárias que, muitas vezes, são perceptíveis nos corpos, tais como a deficiência, a raça, o gênero, a geração e outras menos evidentes, a exemplo da religião. Todas essas características identitárias compõem o coletivo escolar, e a compreensão da interseccionalidade dessas características tem se mostrado de extrema relevância para que as ações pedagógicas sejam mais assertivas e acolhedoras para todos os sujeitos (BOCK e NUERNBERG, 2018, p. 1)

É necessário que os professores compreendam que os sujeitos se relacionam de maneiras diferentes com a construção do saber e conseqüentemente com a escola, assim, é preciso construir caminhos para abordagens de conteúdos e práticas pedagógicas que respeitem e

valorizem essas múltiplas vivências e experiências. Os profissionais que são sensíveis à diversidade e à inclusão escolar, acabam recorrendo a adaptações curriculares e produção de recursos didáticos para atender as demandas do contexto que estão inseridos, que podem ser realizadas sem o embasamento teórico esperado. As adaptações curriculares se aplicam aos objetivos, conteúdos, avaliações, metodologias, organização didática e organização curricular (CARVALHO, 1999).

Atualmente há um debate conceitual sobre o uso das expressões “adaptações curriculares” e “adequações curriculares”. A primeira é considerada por alguns autores como empobrecimento do currículo, possibilitando uma conotação negativa a sua utilização (LEITE et al., 2013), a segunda corresponde a concepções curriculares planejadas de maneira estratégica, buscando a aproximação de todos os estudantes considerando as diversas possibilidades de ponto de partida em busca de objetivos comuns de aprendizagem, as adequações curriculares exigem articulações dos conhecimentos do currículo e do contexto escolar (LEITE et al., 2013). Assim as adequações curriculares podem “ser entendidas como estratégias didático-pedagógicas que contemplem a diversidade” (LEITE et al., 2013, p. 67).

Na busca de adequações curriculares que visem uma melhor qualidade do ensino e da aprendizagem para seus estudantes, os professores lançam mão de diversos tipos de materiais, de recicláveis a tecnológicos, para construção de estratégias e práticas pedagógicas que alcancem as especificidades do seu contexto. Porém, a inclusão escolar é muito mais do que adaptar recursos e materiais, é preciso incluir todos os estudantes, com e sem deficiência, considerando suas especificidades e realidades étnicas, culturais e socioeconômicas. As práticas devem contemplar todo o contexto, promovendo a equidade e a interação entre todos os estudantes a fim de “acolher e promover a permanência e o sucesso de todos os estudantes” (LEITE et al., 2013, p. 67) e de estimular as relações entre as diferenças e assim promover a superação de preconceitos.

Para realização efetiva da inclusão escolar, esta, não pode estar subordinada apenas às concepções pessoais do docente a respeito da relevância da temática ou ser originada exclusivamente da sua vontade pessoal de promover a inclusão. O profissional docente precisa ser preparado para tal abordagem, para tanto é preciso que a inclusão escolar seja proposta e projeto de Estado, que os gestores e demais profissionais e pesquisadores envolvidos nas construções dos currículos, da educação básica ou superior, estejam engajados na promoção de uma educação para equidade e justiça social. É preciso compreender a necessidade do estabelecimento de posturas políticas, individuais e institucionais, que entendam o complexo

conjunto de estruturas sociais que foram fundadas sob a opressão, o capacitismo<sup>5</sup> (MELLO, 2018; BOCK e NUERNBERG, 2018) e a discriminação das mais variadas ordens, buscando tencionar estas questões de modo a promover um rearranjo de maneira que as instituições possam fazer alterações importantes e que são fundamentais para o bem-estar dos grupos sociais subalternizados e oprimidos.

De nada adianta o país possuir diversas leis sobre o acesso e a permanência de todos na escola, se a política educacional não for construída a partir da base, ouvindo as demandas dos professores que tão bem conhecem a realidade do chão da escola, sendo pautada pelo direito e garantindo meios para sua efetiva execução.

A Constituição de 1988, o ECA (1995), o ensino de LIBRAS na formação inicial docente (2005), a inclusão da obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira (2003) e indígena (2008), as Diretrizes nacionais para educação em Direitos Humanos (2012), e a lei de inclusão da pessoa com deficiência (2015) foram sem dúvidas conquistas legais<sup>6</sup> oriundas de pressão e disputas política de suma importância para a garantia dos direitos individuais e coletivos, porém, é preciso que essas propostas sejam premissas para construção da formação inicial, continuada e em exercício dos docentes, mesmo dos responsáveis pela formação de novos professores.

A luz dessas orientações legais se faz necessário estudos que se proponham a compreender a estrutura curricular da formação do docente em Geografia, se esta contempla, ou não, as propostas de inclusão escolar e da educação para os direitos humanos, visando a equidade e a valorização da diversidade. É imprescindível compreender como se configura o cenário da produção acadêmica acerca da temática no Brasil, o perfil dos pesquisadores e como estas pesquisas se relacionam com a academia e a formação inicial docente, além de observar quais as temáticas demandadas e as discussões realizadas a partir delas. Essa análise poderá auxiliar na interpretação e compreensão da realidade do chão da escola, nas discussões sobre a

---

<sup>5</sup> Capacitismo é um comportamento preconceituoso que “hierarquiza as pessoas em função da adequação dos seus corpos ao corpo normatividade” (MELLO, 2016, p. 3272). É usado para definir a forma como as pessoas com deficiência são tratadas, de maneira generalizada, como incapazes. O capacitismo pode ainda hierarquizar “as variações funcionais e corporais existentes, privilegiando aqueles que atendem aos padrões normativos, diminuindo, assim, o valor social daqueles que possuem algum impedimento de natureza física, sensorial, mental ou intelectual” (BOCK E NUERNBERG, 2018, p. 4).

<sup>6</sup> Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Lei nº 8.069/1990 - Estatuto da criança e do Adolescente; Lei nº 10.436/2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e dá outras providências; Lei nº 11.645/2008, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; Resolução nº 1/2012 (\*) Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos; Lei nº 13.146/2015, Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

atuação profissional que se desenrola na formação inicial e ainda indicar possibilidades que possam colaborar com a efetiva inclusão escolar.

A luz dessas orientações legais se faz necessário estudos que se proponham a compreender a estrutura curricular da formação do docente em Geografia, se esta contempla, ou não, as propostas de inclusão escolar e da educação para os direitos humanos, visando a equidade e a valorização da diversidade. É imprescindível compreender como se configura o cenário da produção acadêmica acerca da temática no Brasil, o perfil dos pesquisadores e como estas pesquisas se relacionam com a academia e a formação inicial docente, além de observar quais as temáticas demandadas e as discussões realizadas a partir delas. Essa análise poderá auxiliar na interpretação e compreensão da realidade do chão da escola, nas discussões sobre a atuação profissional que se desenrola na formação inicial e ainda indicar possibilidades que possam colaborar com a efetiva inclusão escolar.

Acreditamos que por vezes a formação docente parece não ter compromisso com a diversidade, sendo influenciada pelas políticas públicas que muitas vezes são elaboradas e implementadas de forma vertical ou por escolhas institucionais, sem discussão na base. Se configurando, assim, como uma das principais responsáveis pelas barreiras para a inclusão escolar, mas ao apontar esta como a única causa estaríamos nos isentando da responsabilidade individual sobre a formação continuada, sobre a reflexão crítica da prática docente ou ainda de estarmos intencionalmente escolhendo a posição pedagógica com base na segregação. É preciso ter em mente que os docentes, seja da educação básica, seja da educação superior, não são agentes passivos no processo formativo e na atuação docente, mas sim que são sujeitos, possuindo uma história, sendo contextualizados no tempo e no espaço, com suas origens sociais, suas escolhas e posicionamentos políticos. Mas, é preciso pensar também em qual estrutura social a escola está inserida, com quais propósitos e interesses foram construídos a instituição Escola e quais seus objetivos

Ao elaborar, propor e refletir sobre as estruturas educacionais, pautadas nos princípios da inclusão escolar para promoção da equidade, possibilita-se a reestruturação política e de estratégias educativas, de maneira a não apenas criar oportunidades efetivas de acesso e permanência para estudantes com alguma Necessidade Educacional Especial, mas que estes possam se manter na escola e aprender (MATISKEI, 2004), não só os conteúdos específicos de cada área do conhecimento, mas também a partir da convivência com as diferenças, contribuindo com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

## **2.4 Políticas educacionais, inclusão escolar e formação humanizada dos professores**

As políticas educacionais são um conjunto de ações e/ou medidas adotadas pelo Estado no campo da educação, que compõem as políticas públicas e impactam diretamente nos processos formativos desenvolvidos na sociedade. No Brasil as políticas educacionais estão submetidas a normativas e leis maiores como: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A formação de professores, por sua vez, possui diretrizes e normativas próprias que, como dito no item 2.1 deste, direcionam a formação e a atuação profissional dos professores de todos os níveis e modalidades de ensino. Percebemos nos trechos citados anteriormente<sup>7</sup> a preocupação da garantia legal da formação para a diversidade, considerando as especificidades dos sujeitos e, principalmente, garantindo a inclusão e emancipação destes.

A atuação dos profissionais da educação perpassa por disputas de poder entre os instrumentos normativos, concepções e construções curriculares e os valores inerentes a cada professor. Dentre os instrumentos normativos destacamos os PCN's, a Base Nacional Comum Curricular e o Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola. Os valores embasam as escolhas pedagógicas, embora os documentos orientadores estabeleçam o que o professor deve atender o contexto escolar na sua diversidade, compreendemos que há muitas lacunas no processo de formação inicial e continuada destes profissionais. Muitos professores, ainda, que resistem e consideram seu público como homogêneo, tanto na perspectiva de ensino e aprendizagem, quanto na perspectiva socioeconômica, étnico racial e cultural (BORGES, 2019).

A atuação do profissional da educação difere de outras tantas profissões técnicas e/ou burocráticas, pois ao lidar com pessoas e, mais ainda, pessoas em formação é preciso a cultura do respeito às diferenças e a rejeição a qualquer forma de discriminação. A formação docente se dá através da combinação entre o profissionalismo que se refere ao atributo coletivo da profissão (conhecimentos científicos da sua área de atuação e conhecimentos pedagógicos) e da profissionalidade, esta diz respeito aos atributos individuais construídos a partir da sua formação pessoal, sua cultura e seus valores (ESTEVES, 2015). Assim, consideramos que a formação de um professor (a) deve ser conduzida para o exercício da cidadania, para tanto,

---

<sup>7</sup> Artigo 205 da Constituição Federal, Artigos 53 e 55 do ECA.

precisa respeitar e considerar as especificidades dos sujeitos, os seus objetivos e interesses e principalmente ter claro qual seu papel e sua função enquanto educador.

A prática docente, como todas as ações na vida em sociedade, não é neutra, pois engloba a realidade vivida pelos educandos e educadores, considerando que “não é o discurso que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso” (FREIRE, 2011, p. 37), sendo importante precisar qual é a posição da prática docente e o que se busca com ela. A prática docente deve buscar ser humana e justa frente as crueldades e injustiças sociais impostas a população, principalmente as minorias (os pobres, os negros, os indígenas, os ciganos, os homossexuais, as mulheres, as pessoas fora dos padrões “ditos normais”). Os professores não devem ignorar a realidade diária dos seus alunos, devendo considerar as condições de vida e/ou as vulnerabilidades (alimentação, saúde e segurança) que os alunos estão submetidos. Na busca de uma aprendizagem significativa e emancipadora não é possível abordar conteúdos geográficos que desconsiderem as diferentes realidades sociais, econômicas ou ainda as características dos locais em que os alunos estão inseridos, considerando ainda os contextos geomorfológicos, climatológicos, hidrológicos e biogeográficos.

A prática pedagógica humanista aqui considerada é influenciada por Paulo Freire, assim entendemos que esta deve, em primeiro lugar, ser pensada a partir da diversidade, das diferenças. O docente deve estar disponível ao novo, rejeitando qualquer forma de discriminação, respeitando os saberes dos estudantes, as identidades culturais, criando possibilidades para que os estudantes produzam e/ou construam conhecimento, deve ser humilde, tolerante e lutar em defesa dos direitos dos estudantes, deve estimular neles a curiosidade epistemológica a partir da curiosidade ingênua, tendo como orientação a apreensão da sua realidade. Para o professor que escolhe esse caminho pedagógico é fundamental a clareza de que educar não é transferir conhecimento e é necessário que a reflexão crítica sobre sua prática seja realizada constantemente, além da convicção que a mudança é possível (FREIRE, 2011; 2016).

Uma das características fundamentais da formação docente é a disponibilidade para o diferente e para outros pontos de vista não hierarquizando referências e possibilitando processos de atualizações (SÁ, 2018). A autora questiona a ideia de formação unificada através de um modelo formativo de professores, considera a construção da identidade do professor fruto da relação do sujeito com a sua formação e suas próprias vivências/experiências. Assim, a formação docente resultaria de uma articulação de saberes, em que os saberes acadêmicos (disciplinares) da formação inicial e/ou continuada se articularam com os saberes práticos

originários das experiências, o saber fazer, o exercício docente diário, a vivência com seus alunos e colegas.

Alguns teóricos da educação, reforçando as características acima mencionadas, destacam a importância da atitude proativa dos professores que conseguem enxergar possibilidades pedagógicas nas mais diversas situações diárias, Carvalho e Moraes (2016) classificam esses profissionais como *professor catador de materiais*, o que corrobora com Freire (2016), que refuta a educação como transmissão, destacando ainda quão singular é cada experiência docente na construção da formação individual, a profissionalidade.

Em geral, a perspectiva de formação docente adotada em boa parte dos cursos de formação inicial de professores da pedagogia ou das licenciaturas, ainda não contempla de forma sistemática a formação humanística ou a valorização das experiências para a formação para singularidade, desconsiderando a formação para diversidade (VITALIANO, 2007; CHAVES, 2014). Embora tenhamos diversas normativas, diretrizes e leis que estabelecem que todos devem ter “igualdade de condições, de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988; ECA, 1990; LDB, 2005).

Pensando o papel da escola para a manutenção dos padrões estrutural e historicamente segregadores, Borges (2019) associa a prática do professor com o mito Grego de Procusto que obrigava os viajantes que passavam por ele a atenderem os seus “padrões de gigante”, condicionando-os a deitarem no leito e para atender ao seu tamanho, tinham seu corpo amputado ou esticado, o que, obviamente, resultou na morte do viajante. A autora relaciona a prática do gigante às práticas das escolas, em que os estudantes e os professores são condicionados a atenderem aos modelos e padrões de regras e normalidades socialmente estabelecidos. Assim, jovens e crianças que não se encaixam nesses padrões impostos social e culturalmente, se percebem com “a cabeça ou pés pra fora” da cama/sociedade. Os estudantes “se dão conta que durante a escolarização que terão de “se esticar” para encaixar na cama/escola que produz e reproduz uma sociedade onde a regra é adequar, homogeneizar e normatizar” (BORGES, 2019, p. 246-247).

Nos padrões gerais das escolas regulares, as classes escolares são pensadas de forma homogênea desde a sua estruturação no início do ano letivo, buscando agrupar os alunos por faixa etária, por modelo de comportamento, ou ainda por rendimento no ano anterior. Na maior parte dos casos, não são consideradas as especificidades dos sujeitos, alunos, ou menos ainda seus interesses e objetivos, quando se propõem a ouvir ou a conhecer o estudante é “para melhor administrá-lo, na ideia do conhecer para governar” (BORGES, 2019, p. 250).

As aulas, de maneira geral, são planejadas de forma a atender um modelo ideal de alunos que irá compreender todo o conteúdo, se encaixando no padrão, tendo como resultado um conteúdo que é apresentado da mesma forma, pelo mesmo caminho, sem maiores dificuldades. Caso apareça um percalço pelo caminho, alguém que fuja do padrão, este será responsabilizado inteiramente por não ter se esforçado o bastante. Raramente a culpa será creditada à prática pedagógica homogeneizadora, normativa, capacitista e excludente ou ao modelo escolar a que os alunos são submetidos.

A prática docente exige reflexão crítica que deve ser um exercício permanente (FREIRE, 2016), sendo necessário refletir sobre as escolhas pedagógicas, seus meios e seus fins e, principalmente, se essas colaboram para acentuar segregações ou se incentivam e valorizam a diversidade, as diferenças e a inclusão. Na educação como um todo, mas principalmente na Geografia, que busca a construção da leitura espacial crítica e autônoma, faz-se necessário e urgente a compreensão de que não podemos mais considerar como homogêneos o contexto escolar, a escola ou a sala de aula. O Planejamento das aulas deve levar em conta de onde vem o aluno, qual a sua realidade, quais as suas demandas e os seus interesses, não considerar estes elementos pode acabar reproduzindo na escola estruturas e padrões da “cultura dominante: branca, masculina, adulta, heterossexual” (BORGES, 2019, p. 250), corroborando para manutenção das desigualdades sociais e preconceitos.

Desse modo, precisamos definir qual papel da Geografia Escolar para a construção da cidadania, da inclusão escolar, principalmente para a valorização e a promoção da visibilidade das minorias historicamente excluídas e marginalizadas como as pessoas com deficiências, os negros, os índios, os ciganos, os homossexuais, as mulheres e os pobres.

## **2.5 Geografia Escolar**

A Geografia Escolar está sendo entendida, tanto como as geografias ensinadas na educação básica, quanto um campo de investigação é possível refletir sobre qual seu papel na perspectiva da inclusão. As propostas da Geografia Escolar devem passar pela valorização das diferenças e promoção da equidade, através da compreensão do lastro que fundamenta e evidencia quais são os objetivos e as funções. Assim, é necessário considerar os movimentos que influenciaram a busca por mudanças de perspectivas na Geografia Escolar no Brasil, principalmente entre o final do século XX e início do século XXI.

Diante da modernização nas políticas educacionais, a década de 1920 passa a ser um marco de transformações na Geografia Escolar brasileira, emergindo novos caminhos para o ensino de Geografia. As principais propostas decorrem de Delgado de Carvalho, uma delas era a de que o meio em que vive o aluno deveria se tornar o assunto principal de estudo, independente do tema abordado nas aulas de Geografia (ROCHA, 1998).

No ano de 1950, em artigo publicado no maior jornal de circulação da capital baiana, Milton Santos escreve sobre o ensino de Geografia e as necessárias renovações das metodologias de ensino da ciência geográfica. Santos, em 1950<sup>8</sup>, apresenta três tipos de aprendizado: o espúrio, o passivo e o perfeito (SANTOS, 2019). Segundo o autor, o aprendizado espúrio é o baseado na memorização e repetição dos conteúdos; o aprendizado passivo não seria limitado a memorização, mas também não proporciona meios ao estudante para compreender os problemas focais; já o aprendizado perfeito seria aquele que o estudante aprende o conteúdo, percebe o valor dos problemas levantados e é capaz de reformular com suas próprias palavras as temáticas abordadas, sendo esse o único útil e o que deve ser adotado pelos professores de Geografia.

A Geografia propicia ao estudante a possibilidade de “viver a disciplina, sendo mesmo mais do que uma matéria específica, um verdadeiro elemento de formação mental” (SANTOS, 2019, p. 336), colaborando para um ensino vivo e significativo. Porém, o autor aponta a resistência de alguns professores de Geografia em conceber o “aprendizado perfeito” como útil e significativo para a promoção da aprendizagem “É, na verdade, urgente, a renovação dos métodos de ensino da ciência dos lugares” (SANTOS, 2019, p. 337).

Apesar do movimento de modernização do Ensino de Geografia não ser tão recente, alguns professores continuam a ministrar as suas aulas de maneira tradicional, mnemônica e descolada da realidade dos estudantes. Porém, o movimento de valorização dos sujeitos em sala de aula vem crescendo, sendo necessário deixar claro quais os objetivos e as funções da Geografia Escolar.

Oliveira (2013) aponta que a Geografia deve ser considerada para além da disciplina científica, mas também como disciplina escolar básica que contemple os diferentes níveis de ensino – pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior – bem como os interesses e as necessidades dos educandos. O ensino e a aprendizagem da Geografia devem ser planejados, considerando os diferentes níveis de ensino, atendendo às diferenças dos estudantes

---

<sup>8</sup> Publicação de Milton Santos em 16 de novembro de 1950, no Jornal A Tarde, organizada por Silva e Antunes, 2019.

bem como os seus mais diversos interesses e necessidades, e levando em conta o desenvolvimento intelectual com objetivo de promover uma formação de cidadania responsável, consciente e atuante (OLIVEIRA, 2013). Assim, a Geografia Escolar, enquanto conhecimento que ajuda a construir uma compreensão significativa da realidade, é necessária para o questionamento e para atuação mais autônoma do sujeito nessa realidade (CAVALCANTI, 2011).

O papel da Geografia Escolar é refletir sobre a sociedade e a sua construção social a partir da leitura de mundo, sendo fundamental para quem quer pensar, entender e propor a Geografia como componente curricular significativo (CALLAI, 2011). Assim, através dela perceber a singularidade de suas vidas e reconhecer a sua identidade e pertencimento, bem como as influências dos processos mais globais em seu cotidiano. Para Callai (2011), a Geografia é o componente curricular que colabora para a compreensão do mundo, proporcionando às pessoas meios de se entenderem como sujeitos neste mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais.

A Geografia Escolar tem a responsabilidade de contextualizar temas e conceitos geográficos relacionando com a realidade do aluno, tendo como objetivo a inovação e a reflexão dos estudantes enquanto sujeitos, sendo a Geografia a responsável por promover a análise das relações que envolvem a natureza e a sociedade, esta deve sugerir novas práticas de ensino que sejam capazes de incluir diferentes temas e conceitos relacionando-os com o contexto social dos estudantes com objetivo de desenvolver uma prática reflexiva e inovadora (REINALDO, LIMA e OLIVEIRA, 2017) .

É essencial dar aos estudantes uma “educação geográfica”, um processo de ensinar a Geografia Escolar, que vise contribuir para que eles consigam reconhecer a ação social e cultural de diferentes lugares bem como as interações entre a sociedade e a dinâmica da natureza em diferentes momentos históricos (CASTELLAR e VILHENA, 2014). Para as autoras, isso se deve ao fato de a sociedade ser dinâmica e o espaço geográfico refletir as contradições dos ritmos estabelecidos pelas inovações no campo da informação e da técnica, refletindo nas alterações no comportamento e na cultura da população dos diferentes lugares.

O ensino de Geografia tem um potencial transformador quando desenvolvido de forma a contribuir para que o aluno compreenda a sua realidade a partir do pensamento crítico (STRAFORINI, 2001). O autor aponta que se deve pensar a função do ensino da Geografia dentro do papel da educação, refletindo quais os seus objetivos, abordagens e principalmente qual é o sistema educacional que está inserido. Assim, o ensino de Geografia deve indicar

condições necessárias para que o estudante possa evidenciar as contradições da sociedade materializadas no espaço.

A Geografia Escolar deve favorecer a formação de cidadãos conscientes e críticos da sua atuação na realidade que estão inseridos, para isso é necessário superar a visão clássica e dicotômica, ainda presente na ciência geográfica, entre a Geografia Humana e a Geografia Física (MORAIS, 2013). Para tanto, a autora sugere que a Geografia Escolar aborde as questões ambientais de forma dialética com as relações sociais e, principalmente, que os conteúdos estejam relacionados com a realidade do contexto escolar para promoção de uma aprendizagem significativa, para além da memorização.

A valorização do lugar do estudante como partida para pensar o Ensino de Geografia é ponto de consenso entre os autores apresentados (KROPOTKIN, 1994; SANTOS, 2019; CAVALCANTI, 2011; CALLAI, 2011; REINALDO, LIMA e OLIVEIRA, 2017). Acreditamos que para construção de uma aprendizagem significativa e valorosa é preciso aproximar os conteúdos geográficos abordados em cada nível de ensino, respeitando a maturidade e os conhecimentos prévios dos estudantes, contextualizando-os com a realidade vivida na sua rua, no seu bairro, no seu país.

A abordagem significativa proporciona uma construção da leitura espacial de forma que os estudantes possam perceber as suas particularidades, possibilitando a relação com outros lugares nas mais diferentes escalas de análise, percebendo e compreendendo as diferentes ações sociais nos mais diversos lugares ao longo do tempo histórico. Dessa forma, acreditamos que poderá ser viabilizada a educação geográfica, para além da memorização de conceitos estáticos e desarticulados, superando a dicotomia, ainda persistente, entre a Geografia Física e a Humana.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) para o Ensino Fundamental II em Geografia, se estabelece que os estudantes sejam capazes de: compreender a cidadania como participação ativa no exercício de deveres civis, sociais e políticos; posicionar-se crítica e responsabilmente de forma construtiva nas diferentes situações sociais; conhecer as características brasileiras nas dimensões sociais, culturais e materiais; perceber-se como agente transformador, parte integrante e dependente do ambiente; questionar a realidade através da formulação de problemas, pautando as suas soluções na utilização do pensamento lógico, da criatividade, da intuição e da capacidade de análise crítica (BRASIL, 1998).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em Geografia - PCNEM (2000) estabelecem um perfil de currículo que propõe interdisciplinaridade apoiado em competências básicas para a inserção dos jovens na “vida adulta” (BRASIL, 2000). Desse modo foram unificadas as disciplinas por áreas do conhecimento cabendo às Ciências Humanas e suas

tecnologias abarcar conteúdos/conhecimentos referente aos componentes curriculares como Geografia, História, Sociologia e Filosofia, propondo dez objetivos, destes destacamos: a formação para atuação cidadã, a construção da criticidade, a identificação de características físicas, sociais e culturais do Brasil, a valorização da pluralidade, a promoção do reconhecimento do estudante como sujeito integrante da sociedade e agente atuante e transformador da natureza e da sociedade, além de indicar a aplicação das tecnologias das ciências humanas e sociais na escola, no trabalho e em outros contextos para a vida do estudante (BRASIL, 2000).

Já na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018), na seção que se destina às ciências humanas (Geografia e História) para o Ensino Fundamental II, destacamos para a Geografia o raciocínio geográfico como orientador para o ensino. Essa estrutura de pensamento, segundo o documento, é uma maneira de exercitar o pensamento espacial a partir da aplicação de princípios como analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão localização e ordem, de modo a compreender aspectos fundamentais da realidade, dos fenômenos, do ordenamento territorial e as conexões existentes entre os componentes físico-naturais e as ações humanas.

Segundo a BNCC, para os anos finais do Ensino Fundamental, a grande contribuição da Geografia Escolar é o desenvolvimento do pensamento espacial construído através do estímulo do raciocínio geográfico para interpretar e representar o mundo em permanente transformação relacionando componentes da sociedade e da natureza. O documento indica, ainda, que para alcançar essa contribuição é necessário garantir que os estudantes consigam se apropriar dos conceitos geográficos para “o domínio do conhecimento fatural (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2018, p. 360).

Para o Ensino Médio a BNCC segue a proposta de interdisciplinaridade dos PCNEM (2000), que coloca a Geografia na área de conhecimento que se refere às Ciências Humanas. A base propõe para esse nível de ensino a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, para tanto estabelece seis objetivos das ciências humanas que indicam a análise de: processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais; da formação territorial brasileira e o papel geopolítico das estados-nações; as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza, considerando a produção, a distribuição e o consumo além do impacto econômico e socioambiental dessas relações; relações de produção, capital e trabalho nos diferentes contextos sociais, na construção desses objetivos os estudantes devem as escalas local, regional, nacional e mundial nos

diferentes tempos, considerando a pluralidade dos procedimentos epistemológicos, científicos tecnológicos, considerando as relações de poder envolvidos nos processos. A base indica ainda que o estudante deve participar do debate público, respeitando as diferentes posições, exercitando a cidadania com autonomia, consciência crítica e responsabilidade e ainda, “identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (BRASIL, 2018, p. 570).

A perspectiva dos documentos citados corrobora com os esforços que vêm sendo empregados desde a década de 1920 em conduzir o ensino e a aprendizagem de Geografia na Educação Básica para que este se dê de forma significativa, colocando o estudante no centro das ações pedagógicas, para tanto é reiterada a necessária a superação da dicotomia entre a Geografia Física e a Geografia Humana, dicotomia essa que é um dos “mais velhos e irresolvidos da ciência geográfica” (VESENTINI, 1997, p. 9) fortalecido com as especializações dos estudos que ao longo da história da ciência geográfica vão sendo acentuadas. O autor retoma os escritos de Hartshorne e a ótica kantiana que apresentam perspectivas que reforçam as concepções dicotômicas na história da ciência geográfica, porém, o autor afirma que, apesar de coerente com seu tempo histórico, essas abordagens já não respondem aos dilemas e desafios atuais.

Tradicionalmente a Geografia Física estuda meios elementos físicos do planeta que estão em constante modificação, tanto por consequências naturais, como pela ação humana. Estes elementos correspondem ao relevo (Geomorfologia), o solo (pedologia), as águas (hidrografia), os organismos e a sua distribuição (Biogeografia), o clima (climatologia), entre outros.

A Geografia Humana estuda as dinâmicas espaciais e as relações entre a sociedade e a natureza, considerando o ser humano como agente transformador do meio natural. A transformação da natureza pelas sociedades se dá de diferentes formas de acordo com o modo que cada grupo social a apropria e explora. Na atualidade, a Geografia Humana desenvolve subcampos disciplinares que abordam diferentes elementos da atividade humana como Geografia Cultural, Geografia Econômica, Geografia Agrária, Geografia da População e Geografia Política.

A Geografia Escolar, por sua essência, deve ser integradora proporcionando aos estudantes a compreensão das relações entre os aspectos físicos, como estes são apropriados e transformados pelas sociedades a fim de compreender as consequências dessas apropriações nas questões vividas pelos estudantes. É essa visão integradora que pode permitir ao estudante

a compreensão do porquê diferentes áreas da sua cidade apresenta características específicas e muitas vezes desproporcionais, essa análise, ao considerar aspectos físicos, econômicos, sociais, culturais, os diversos tipos de uso e ocupação do solo, e ainda as várias formas de atuação de poderes públicos e atores na produção do espaço.

Retomamos os autores já citados no presente texto, Kropotkin, Lacoste, Santos, Oliveira, Cavalcanti, Callai, Reinaldo, Lima, Oliveira, Castelar, Vilhena, Straforini e Moraes, que corroboram com os documentos normativos quando estes destacam a necessidade e a importância da superação da visão fragmentada e conservadora do Ensino de Geografia. Dessa forma, acreditamos ser fundamental para a atuação docente a definição e o estabelecimento dos objetivos da Geografia Escolar. Neste sentido, propomos alguns pontos balizadores para pensar o Ensino de Geografia na educação básica no contexto brasileiro, sendo eles a construção e o desenvolvimento da consciência cidadã responsável e atuante, da leitura espacial holística e integradora, do pensamento crítico e da autonomia dos sujeitos.

## **2.6 A neurociência e a Geografia Escolar**

Para a construção da consciência cidadã responsável e atuante assim como para o desenvolvimento do pensamento crítico proposto pela Geografia Escolar é necessário que os estudantes se sintam estimulados e que reconheçam a importância dos princípios e conceitos geográficos no seu dia a dia. Assim, propostas pedagógicas que partam do lugar dos estudantes, que considerem a sua realidade, às suas demandas e interessem ou que os coloquem como agentes produtores do seu conhecimento, podem ter ainda mais sucesso. Essa perspectiva pode ser reforçada a partir dos estudos da neurociência aplicados à educação.

A neurociência tem como objeto o estudo do cérebro, busca analisar e conhecer os mecanismos presentes na sua regulação a partir das considerações de diversas disciplinas como bioquímica, fisiologia, patologia, psicologia, entre outras (PINTO e CASTROGIOVANI, 2014). Cosenza e Guerra (2011) afirmam que as neurociências são ciências naturais que estudam os princípios que descrevem a estrutura e o funcionamento neurais com objetivo de compreender os fenômenos observados. Esses fenômenos estão relacionados às funções cognitivas buscando mensurar e compreender cada uma delas, suas correlações no funcionamento global e suas implicações no comportamento do sujeito (BRAGA, 2009).

A partir da compreensão da organização morfológica, do funcionamento, desenvolvimento e da plasticidade cerebral, considerando a atuação e importância da atenção, da memória, das emoções e dos processos neurobiológicos, é possível compreender como as

dificuldades de aprendizagem podem se apresentar. Assim, as neurociências podem colaborar para elaboração e desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem que permita aos professores compreender como os sujeitos aprendem e se desenvolvem ao longo da sua vida escolar e para além dela. A formação inicial docente, bem como a formação continuada, deve considerar a interação entre as neurociências e às teorias pedagógicas, como possibilidade de colaboração para a otimização da adoção das condutas de ensino e de aprendizagem com abordagem ampla das relações entre cognição, emoção e aprendizagem (CARVALHO, 2010).

Com base nos conhecimentos da neurociência é possível compreender que o corpo humano possui receptores especializados para captar distintos tipos de energia, uma estimulação num membro superior atinge uma área do cérebro diferente de estímulos no rosto, por exemplo (COSENZA e GUERRA, 2011). Dessa forma é possível considerar a importância da estimulação dos diversos sentidos para a aprendizagem. Esta terá um significado ainda maior se estiver relacionada a conceitos e conhecimentos preexistentes e se for apresentado em associação ao que os estudantes reconheçam como importante.

Destacamos a importância, apontada também pela neurociência, da valorização do contexto que o estudante está inserido, assim como a consideração dos seus interesses e curiosidades para elaboração de estratégias e práticas de ensino. Essa perspectiva é relevante para pensar a Geografia Escolar, considerando a sua estrutura curricular na educação básica, partimos do lugar do estudante, das suas vivências e realidades para uma multiescalaridade de acordo com seu desenvolvimento e amadurecimento cognitivo ao longo do seu caminho na escola.

Considerando os processos sensoriais, o lugar e contexto dos estudantes Cosenza e Guerra (2011) destacam a importância das emoções no processo de aprendizagem, essas podem facilitar ou dificultar os registros e memorização de conteúdos e relações trabalhados e realizados em sala de aula. A aprendizagem humana não resulta apenas do armazenamento de dados, mas de processamentos e elaborações das informações, que tem origem nas percepções, no cérebro (CARVALHO, 2011), se “uma pequena excitação pode ajudar no estabelecimento e conservação de uma lembrança” (COSENZA e GUERRA, 2011, p. 83) momentos de ansiedade, medo e desinteresse podem ter um efeito contrário para a construção da aprendizagem.

Além dos processos cognitivos básicos, como os que permitem sentir, ler, escrever, conversar e planejar; e os processos mais complexos, como os que permitem o desenvolvimento da linguagem, e o aprendizado (CARVALHO, 2010), os aspectos emocionais como a

motivação, o interesse, a autoestima e a criatividade influenciam diretamente na capacidade de aprender (FÓZ, 2009).

A emoção inclui aspectos afetivos, cognitivos, comportamentais e fisiológicos, ela é desencadeada por estímulos externos e está associada à combinação de sentimentos e motivações (TYNG et al., 2017). Pesquisas no campo do desenvolvimento neural e cognitivo buscam compreender a relação entre as emoções e a aprendizagem, que indicam que impulsos motivacionais facilitam processos de aprendizagem e memória, a partir de estados emocionais positivos (Idem, 2017). Outras pesquisas indicam ainda que há ganhos significativos quando as emoções negativas são minimizadas e as positivas são maximizadas (O'REGAN, 2003).

Dalla Vecchia (2002) destaca que a emoção tem uma base instintiva que passa por sensações que desencadeiam a emoção e ao ser ativada recebe significado e sedimenta-se, tornando-se sentimento. O autor aponta ainda que a atividade docente não é apenas um ofício, considera ainda que um professor ao desenvolver a capacidade da afetividade com os estudantes pode auxiliar no desenvolvimento da sua identidade, sua articulação consigo e com sua comunidade. Para tanto, é fundamental que os estudantes possam desabrochar a consciência crítica, o engajamento transformador e criativo sendo, portanto, fundamental a associação entre a construção do conhecimento e a afetividade possibilitando assim a integração entre o saber racional e o saber da vida (DALLA VECCHIA, 2002).

Para uma vida saudável em sociedade salientamos a importância do desenvolvimento da habilidade de cooperar e as suas contribuições para a aprendizagem. Para uma vida saudável em sociedade salientamos a importância do desenvolvimento da habilidade de cooperar e as suas contribuições para a aprendizagem. A cooperação é um valor que se opõe à competição, na educação esse valor é fundamental para construir, com os estudantes, o reconhecimento da importância de conviver e aprender com as diferenças. Para Leite (2015) a educação centrada nas propostas de cooperação possibilita mudança da cultura egocêntrica, pautada nas ações e valores individuais, para propostas com o foco em ações coletivas, permitindo transformações do sujeito pelo reconhecimento de valores humanos como respeito, aceitação mútua e cooperação, possibilitando ainda o desenvolvimento de habilidades cooperativas como agradecer, elogiar, solicitar ajuda e ouvir atentamente.

Ao ouvir o outro, ao reconhecer as suas necessidades e dificuldades favorecemos o desenvolvimento do sentimento de empatia. Chamamos de empatia a ação de colocar-se no lugar do outro com objetivo de reconhecer a sua forma de agir e pensar nas mesmas circunstâncias (DICIO, 2020). Essa ação ou habilidade é fundamental para a realização do ensino e da aprendizagem, o docente ao se colocar disponível para compreender as necessidades

e potencialidades do contexto escolar e dos estudantes pode proporcionar experiências de aprendizagem ainda mais sólidas e eficientes.

Desse modo, diante dos argumentos, neurocientíficos e pedagógicos apresentados é possível destacar a importância das emoções para a aprendizagem. Nesse sentido, concordamos com a afirmação que não existe aprendizagem sem cooperação, sem empatia e afetividade, não existe aprendizagem sem emoção (informação verbal)<sup>9</sup> pois as funções mentais humanas, nossas sensações e percepções, ações motoras, emoções, pensamentos, ideias e decisões estão associadas ao cérebro em funcionamento (COSENZA e GUERRA, 2011).

Os estudantes devem ser estimulados por propostas pedagógicas que estejam ligadas com as suas vivências, seus interesses e suas demandas, estimulando-os a resolverem seus problemas através de uma visão crítica do espaço. Na Geografia Escolar as questões sociais, ambientais, econômicas e culturais vivenciadas pelos estudantes e pela comunidade escolar podem ser utilizadas para proposição de práticas pedagógicas que busquem possibilidades de soluções efetivas.

Algumas experiências de práticas que propõem a participação ativa dos estudantes caminham no sentido da valorização da capacidade propositiva dos estudantes. Destacamos o projeto “Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica”<sup>10</sup>, criado pelo professor português Sérgio Claudino, trazido em 2014 para o Brasil pela Professora Sandra Mendonça, da Universidade Federal de Santa Catarina. O projeto tem como objetivo desenvolver o protagonismo estudantil a partir do estudo do meio. A proposta busca a partir da reflexão da atuação pública e privada realizar a análise socioambiental, com a identificação dos usos e ocupações de uma determinada porção da cidade, bairro ou comunidade, identificando as consequências socioespaciais, refletindo sobre elas, a fim de apresentar propostas de intervenções ou soluções para os problemas e questões identificadas.

Reconhecemos que metodologia utilizada pelo projeto associa pressupostos apresentados pelas neurociências a educação aos conhecimentos geográficos permitindo assim uma investigação científica, uma participação ativa dos estudantes na sua comunidade e o desenvolvimento da cidadania e da autonomia.

Compreendemos que o ambiente escolar deve ser estimulante e acolhedor onde os estudantes se sintam reconhecidos, respeitados e seguros buscando minimizar as possíveis

---

<sup>9</sup> Fala proferida pela professora Rosemy Nascimento em *live* sobre “o corpo aprende - Neurociência e Educação”, realizada dia 04 de junho de 2020, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Uc-34NPCLxE>

<sup>10</sup> Ver mais em: <http://www.igot.ulisboa.pt/projeto-nos-propomos/>

ameaças e situações de estresse oferecendo um terreno fértil para o desenvolvimento das suas potencialidades, despertando a criticidade, a solidariedade e a cidadania, aspectos esses fundamentais para o ensino de Geografia.

## **2.7 Geografia Física Crítica e o conceito de risco para a Geografia Escolar**

Acreditamos que através dos objetivos da Geografia Escolar e as contribuições da neurociência para o ensino de Geografia é possível construir caminhos que superem a dicotomia Geografia Física e Humana na Geografia Escolar. Estas fragmentações e dualidades acabam por dificultar o diálogo e a construção conjunta e dialética de propostas de pesquisas e práticas de ensino que se apropriem de conhecimentos científicos e pedagógicos significativos aos estudantes. Nesse sentido, consideramos que Geografia Física Crítica (GFC), associada à neurociência aplicada à educação, pode permitir pensar proposições contextualizadas com as vivências dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento do olhar totalizante e integrado para a construção do pensamento crítico e autônomo, auxiliando, assim, que estudantes possam se reconhecer como parte integrante e atuante da sociedade.

É importante destacar a distinção entre GFC e a Geografia Crítica, que possuem origem e objetivos diferentes. A Geografia Crítica é um movimento que questiona a utilização e apropriação dos conhecimentos geográficos como instrumento de dominação da burguesia, favorecendo uma discussão mais política na análise geográfica (MORAES, 1987). No Brasil, a Geografia Crítica, surgiu como resistência em meio ditadura militar, buscando uma crítica ao pensamento positivista hegemônico, reelaborando a epistemologia da ciência geográfica brasileira diante da necessidade de produzir uma explicação da realidade social, econômica e política no país (VERDI, 2018). A perspectiva adotada na Geografia Crítica esteve centrada, principalmente, nos temas que tratavam as reações sociais, sem considerar os aspectos físicos e o vínculo da sociedade com estes. Esse posicionamento colaborou para o distanciamento das produções e pesquisas acadêmicas que considerassem a Geografia Física na perspectiva crítica.

A Geografia Física Crítica (GFC) se estrutura sistematicamente, com base teórica, epistemológica e metodológica a partir de 2014 nos Estados Unidos, chegando ao Brasil em 2018 através de Nubia Beray Armond, em seu doutorado pela UNESP-Presidente Prudente. Esta corrente busca relações entre as características físicas, sociais, econômicas e políticas que influenciam a produção do espaço e as relações sociais. A abordagem inovadora proposta pela GFC, é a primeira na ciência geográfica a considerar os elementos naturais relacionados às condições sociais, compreendendo as paisagens como sócio biofísicas e como resultado de

fatores sociais, discutindo desde as relações de poder desequilibradas, o legado do colonialismo e as desigualdades de raça e de gênero, até os fatores hidrológicos, biológicos e climáticos (LAVE et al., 2019).

A GFC começou a se estruturar a partir dos trabalhos de ecologia política e de história ambiental. Essas pesquisas demonstraram as relações políticas e sociais como fundamentais para compreender as alterações ambientais, porém, essas análises acabavam por valorizar mais as questões políticas, através das teorias sociais, do que os fatores e as condições ecológicas (LAVE et al., 2019).

Aliando a ecologia política à crítica na Geografia Física, a GFC propõe uma visão integrada entre a Geografia Física e a Geografia Humana Crítica, compreendendo o espaço não apenas como resultado de uma organização, mas como produto, considerando que a sua produção se dá na disputa de poderes entre os diversos atores destacando a luta de classe como fator primordial na análise e compreensão da produção espacial. Assim, é possível integrar à análise os aspectos físicos e humanos de maneira a compreender como se dão as interações e apropriações e quais as suas consequências para as diferentes sociedades.

A GFC possui três princípios fundamentais, o primeiro “crappy landscapes” que compreende que as paisagens são produzidas a partir de relações de poder e que tem seus valores atribuídos de acordo com as suas características de degradação ou conservação (URBAN, 2018); o segundo compreende que as relações de poder que moldam as paisagens também moldam quem estuda a paisagem (KING e TADAKI, 2018); o terceiro compreende que os conhecimentos que construímos geram impactos importantes não somente nas paisagens, mas nas pessoas que as estudam e assim possuem consequências políticas inevitáveis (LAW, 2018).

A GFC propõe um olhar totalizante, colocando abordagens lado a lado de maneira a contribuir para uma análise geográfica que não monopolize nem hierarquize conhecimentos. A visão integradora nos parece o melhor caminho a seguir para a superação da fragmentação e conservadorismo na educação geográfica (LAVE et al., 2019). Segundo a autora, essa integração exige que os geógrafos humanos interajam amplamente com as Ciências Físicas<sup>11</sup>, considerando a importância do ambiente material na formação das relações sociais,

---

<sup>11</sup> Ciências Físicas é um termo que se refere a ramos das ciências naturais e ciências da terra como Geologia, Geofísica, Oceanografia, e a própria Geografia

compreendendo quais são e como atuam as relações de poder e as práticas humanas na apropriação dos sistemas físicos<sup>12</sup>.

As relações socioespaciais são construídas na interação entre diversos sujeitos, em diferentes relações de poder e as mais variadas formas de apropriação, organização e produção do espaço. A Geografia Escolar ao se apropriar neste olhar crítico e integrador, proposto pela GFC, partindo das especificidades locais, bem como das influências globais, pode proporcionar uma articulação escalar, com atribuição de um sentido particular (CASTRO, 2006), tanto na leitura de mundo, quanto na compreensão dos conteúdos escolares.

A Geografia Escolar, em essência, deve propor a superação da tradicional dicotomia entre a Geografia Física e Humana. Os conteúdos e princípios geográficos são intrínsecos às relações de poder e aos sistemas físicos, e vice-versa, estes recebem significado e sentido através das relações construídas a partir do contexto dos estudantes, permitindo uma leitura espacial holística e integrada, que compreende a terra como um sistema, sendo a sociedade parte integrante desse sistema, transformando-o e sendo transformada por ele, ao longo do tempo.

Com base na concepção sistêmica e compreendendo as relações sociais as quais os estudantes estão inseridos os sujeitos conseguem compreender quais os seus direitos, deveres e possibilidades na sociedade que fazem parte, qual papel do Estado em seu cotidiano, contexto social, econômico e ambiental. Dessa forma, é possível construir, individual e coletivamente, a consciência cidadã responsável e atuante.

Partindo desta perspectiva podemos compreender, também, o potencial da abordagem da GFC ao se aproximar da educação antirracista e decolonial. Esta abordagem pode fornecer caminhos para compreensão crítica das consequências do colonialismo na sociedade brasileira como um todo, e mais especificamente na estrutura escolar do país. Estrutura esta que negligencia epistemologias, culturas e saberes locais, supervalorizando a colonialidade eurocentrada aumentando assim, as desigualdades, omissões e o silenciamento da “pluralidade cultural fundantes para o forjar das categorias geográficas: espaço, redes, paisagem, lugar, território, entre outros” (MIRANDA, 2020, p. 86).

Partindo desse olhar é possível compreender que ao identificar a construção das categorias geográficas sob a influência colonial, racista e elitista é possível (re)pensar práticas pedagógicas que possam colaborar com a formação crítica dos estudantes e com a construção de uma leitura espacial empoderada.

---

<sup>12</sup> Sistemas físicos se referem aos sistemas naturais como atmosféricos, hidrológicos, pedológicos, geomorfológicos etc.

Esse processo de construção da leitura espacial associado a tomada de consciência do seu papel no mundo oportunizam a formação de um pensamento crítico sobre as construções sociais, as apropriações dos recursos naturais, bem como a compreensão de interesses globais e locais, e seus respectivos atores. Dessa forma, alcançando meios para a autonomia dos sujeitos nos mais amplos aspectos e nas mais diversas dimensões (histórica, social, cultural etc.).

A Geografia Escolar ao se apropriar das propostas integradoras da GFC pode indicar caminhos que favoreçam a interação entre os aspectos físicos e humanos relacionando-os com o contexto social ao qual os estudantes estão inseridos. Moraes (1987) afirma que a impossibilidade de existir uma abordagem consensual na Geografia está no fato das suas propostas estarem apoiadas em diversificadas concepções de mundo, posicionamentos sociais e metodologias. Desse modo, a definição do que é Geografia vai depender da “postura política, do engajamento social, de quem faz Geografia, assim existirão tantas Geografias, quantos forem os posicionamentos sociais existentes” (MORAES, 1987, p. 30). O autor afirma ainda que a Geografia é uma prática social que se refere ao espaço terrestre e este pode ser de dominação (como tem sido), mas também de libertação (como pode vir a ser). É nesse sentido que o ensino de Geografia na educação básica deve ser pensado como um “instrumento de uma prática libertadora” (idem, p. 31). O autor classifica como militante o Geógrafo que adota essa perspectiva, um professor ou professora de Geografia é, na sua essência, militante, só é preciso saber que causa ele defende.

Nesse sentido, Lave et al., (2019) afirma que a GFC oferece recursos para investigação das conexões entre as pesquisas científicas e o contexto social, econômico e político. Essas conexões podem favorecer a compreensão que o conhecimento se situa no tempo e no espaço, diretamente ligado às diversas formas de apropriação e as disputas de poder que envolvem as sociedades. Pensando o Ensino de Geografia nesta perspectiva, de modo a proporcionar uma aprendizagem significativa e uma análise crítica do estudante com o espaço vivido, é importante relacionar pesquisas geográficas científicas com a realidade do seu contexto familiar, escolar e social. Essa abordagem passa a ser ainda mais fundamental na análise da realidade atual diante das incansáveis tentativas de silenciamento das minorias, do avanço do neoliberalismo, da tentativa de fortalecimento de discursos colonialistas, racistas, elitistas, sexistas, capacitistas e fascista.

No Ensino de Geografia uma das possibilidades da construção da leitura crítica e do reconhecimento das relações de poder, no espaço que os estudantes estão inseridos, é através do conceito e da percepção do risco. Os riscos são determinados quando há possibilidade de consequências prejudiciais ou danos à população (VEYRET, 2007), segundo Instituto

Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), quase metade da população brasileira vive em áreas de risco a movimentos de massa, inundações e enxurradas (IBGE, 2018). A exposição aos riscos é ainda maior para a população que ocupa cidades com grandes concentrações demográficas e com altos índices de desigualdade sociais.

A abordagem dos riscos na Geografia Escolar se torna ainda mais importante a partir da Política Nacional de Proteção e Defesa Civil (2012) que autoriza a criação de sistema de informações e monitoramento de desastres, que tem como um dos seus objetivos promover a identificação e avaliação das ameaças, suscetibilidades e vulnerabilidades a desastres, de modo a evitar ou reduzir sua ocorrência, desenvolver consciência nacional acerca dos riscos de desastre e apoiar a comunidade docente no desenvolvimento de material didático pedagógico relacionado ao desenvolvimento da cultura de prevenção de desastres.

Os riscos se tornam ainda mais latentes para a população mais vulnerável (ALVES et al, 2019). Grande parte das áreas de risco acaba sendo ocupada pela população mais vulnerável socioeconomicamente, tornando-a ainda mais exposta aos riscos. Compreender quem são as pessoas que ocupam as áreas de risco e o porquê dessa ocupação é papel da Geografia, consequentemente iniciando com a Geografia Escolar. O ensino de Geografia tem início desde o primeiro contato das crianças com a escola e cabe a Geografia a construção do pensamento geográfico e da leitura espacial crítica. Segundo o Censo Escolar de 2019, na educação básica no Brasil foram matriculadas em torno de 47,9 milhões de crianças, desse total mais de 38 milhões foram na rede pública, seja municipal, estadual ou federal (INEP, 2020).

Percebemos também que a população que vive exposta aos riscos é atendida, na sua maioria, pelas escolas públicas, é nesse cenário que a GFC pode colaborar para o ensino de Geografia indicando uma leitura espacial crítica, bem como a promoção da cidadania atuante e participativa. Na medida que os estudantes tomam conhecimento da “dinâmica dos elementos físico-naturais no lugar onde vivem e a maneira como diferentes civilizações foram se apropriando dos recursos naturais, mais condição de atuar na sociedade como cidadãos e em suas cidades terão” (CASTELLAR, 2018, p. 35).

A GFC pode ser o elo entre a necessidade de um sólido embasamento teórico e a leitura da sociedade que deve ser ofertada no Ensino de Geografia. A Geografia Escolar precisa ser renovada com base no diálogo entre o pensar pedagógico (didática) e o pensar geográfico (a epistemologia). Sendo fundamental repensar a formação inicial dos docentes para que estes possam favorecer uma aprendizagem significativa e investigativa, partindo da realidade dos alunos de maneira que os eles possam compreender a importância do ensino de Geografia no

seu dia a dia e assim superar o rótulo de disciplina meramente decorativa e enfadonha (CASTELLAR, 2018).

Tendo como referência os caminhos mencionados acima e com base na educação para os direitos humanos, a escolha de qual caminho teórico-metodológico a seguir, deve considerar a realidade do estudante, a sua identidade, a sua cultura, as suas orientações sexuais, seus gêneros, sua etnia. Assim, será possível trilhar caminhos pedagógicos e epistemológicos que busquem a autonomia de cada um desses sujeitos, bem como a sua valorização, o seu sentimento de pertencimento, sem reforçar os preconceitos e estigmas tão disseminados na sociedade.

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa se apropria do método dialético, que considera as percepções do contexto social e as suas contradições como referências para interpretação dinâmica e totalizante da realidade, uma vez que os fatos estão relacionados a um contexto social, político e econômico (GIL, 2008). Além disso, possui caráter qualitativo e foi desenvolvida em três eixos: 1) A formação do licenciado em Geografia na Bahia para a diversidade e a inclusão escolar; 2) O panorama das produções acadêmicas com a temática inclusão escolar e/ou diversidade na Geografia; 3) O chão da escola, o ensino de Geografia e a inclusão escolar.

O primeiro eixo teve como objetivo discutir a formação inicial dos professores em Geografia no estado da Bahia, considerando a perspectiva da inclusão e da diversidade, através de um levantamento sobre a formação docente, identificando e considerando os valores que orientam a construção dos currículos e de que forma estes atendem ou não as demandas da sociedade e as bases legais que os regem.

No segundo eixo buscamos analisar as publicações acadêmicas em revistas científicas, com descritores “Geografia” e “ensino”, a fim de identificar o contexto das produções acadêmicas sobre o ensino de Geografia que considerassem as temáticas inclusão e/ou diversidade. O intuito foi identificar se havia representatividade de pesquisas sobre a temática inclusão e ensino, e inferir qual perfil dos autores que pesquisam e escrevem sobre o tema.

No terceiro eixo realizamos o acompanhamento e intervenção em aulas de Geografia de um contexto escolar específico, através de uma proposta de intervenção pedagógica construída a partir dos referenciais teóricos detalhados nesta pesquisa. Este eixo se integra aos demais, pois buscou experienciar “se” e “como” a formação e as pesquisas sobre a temática podem influenciar na prática em sala de aula.

A realização dos três eixos foi proposta de acordo com abordagem metodológica proposta por Libault (1971), que divide os procedimentos metodológicos em quatro níveis (compilatório, correlativo, semântico e normativo), propondo as referidas etapas para a construção lógica, segundo abordagens gerais para a Geografia. No nível compilatório foi realizada a coleta de dados, no nível correlativo iniciamos a análise dos dados, organizando-os de forma lógica, hierárquica, considerando as escalas, cronologia e estrutura com objetivo de identificar padrões e tendências. A fase semântica correspondeu a análise através da abordagem do raciocínio em que os dados coletados passam a ser organizados de forma sistemática necessitando da interpretação e organização destes para que seja possível à pesquisadora testar

hipóteses. A fase normativa foi destinada a análise dos dados obtidos nas fases anteriores a fim de traduzir os resultados direcionando o objetivo final da pesquisa.

### **3.1 A formação do licenciado em Geografia na Bahia para a diversidade e a inclusão escolar** <sup>13</sup>

A partir da dificuldade de acesso as informações consolidadas e sistematizadas a respeito da formação inicial do docente em Geografia na Bahia, verificamos a necessidade de realizar um estudo que nos permitisse compreender quais os caminhos adotados para construção dos currículos das licenciaturas em Geografia no estado da Bahia.

Buscamos identificar se há e como se dá a abordagem da inclusão escolar e da diversidade na formação inicial dos professores de Geografia no estado através da análise das grades curriculares das 13 (treze) instituições de ensino superior que formam presencialmente licenciados em Geografia na Bahia. Pautamos a análise nos diversos documentos normativos da educação básica e superior sobre a inclusão escolar, como a lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a lei que institui o ensino de LIBRAS como obrigatório na formação inicial dos professores, ou ainda a lei que determina a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Na fase compilatória (LIBAUT, 1971), coletamos os dados das instituições que possuem cursos de licenciatura em Geografia na modalidade presencial através dos *websites* oficiais. Consultamos informações sobre os currículos (grades curriculares), as ementas das Componentes Curriculares (CC) e a estrutura acadêmica dos cursos. A partir do levantamento e da análise dos dados foi possível identificar como as diferentes instituições tratam a inclusão na formação docente.

Para compreensão quantitativa das informações os dados foram classificados e tabulados de acordo com eixos temáticos e segmentados em seis tópicos. Os tópicos foram elaborados e estruturados de modo a agrupar temáticas similares permitindo uma análise quantitativa de cada um dele assim consideramos:

1. CC de conhecimentos conceituais, teóricos e metodológicos, específicos e transversais da ciência pertinentes ao curso de licenciatura em Geografia;
2. CC voltados para a formação docente e teorias da educação;
3. CC relacionados às práticas pedagógicas;
4. CC de estágios supervisionados;

---

<sup>13</sup> Esta parte será publicada em forma de artigo e encontra-se em fase de finalização.

5. CC destinados à construção e elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC);
6. CC optativos, eletivos e/ou tópicos especiais.

Concentramos no primeiro eixo temático os componentes específicos da ciência geográfica, como Climatologia, Geomorfologia, Pedologia, além de filosofia, metodologia do trabalho científico, informática e fotografia, todos aplicados à Geografia. Os componentes pedagógicos gerais e específicos para o ensino de Geografia como didática, políticas educacionais, teorias de aprendizagem e desenvolvimento humano entre outros compõem o segundo eixo. Às práticas pedagógicas, sejam elas genéticas ou específicas por nível e modalidade de ensino estão no terceiro eixo, no quarto eixo foram agrupados os estágios supervisionados, já o quinto eixo os componentes voltados a construção do TCC. Os componentes optativos eletivos e/ou tópicos especiais oferecidos os quais os estudantes possuem uma relativa liberdade de escolha estão concentrados no sexto eixo.

Para identificação de CC com abordagem das temáticas inclusão e/ou diversidade buscamos, inicialmente indicativos nos seus descritores e em seguida nas respectivas ementas. Durante a leitura e avaliação dos CC, descritores e ementas, iniciamos o nível correlativo, com o início das análises e organização dos dados coletados permitido o desenvolvimento do ao interpretar as informações a fim de estruturar os resultados na fase final que é a normativa (LIBAULT, 1971)

Após o levantamento dos dados foi realizada uma análise das informações coletadas com objetivo de traçar um panorama da formação dos professores de Geografia no estado da Bahia, buscando indicar “se” e “como” essa formação contempla as temáticas voltadas à diversidade e às diferenças na direção de uma educação inclusiva.

### **3.2 Panorama das produções acadêmicas com a temática inclusão escolar e/ou diversidade na Geografia<sup>14</sup>**

Este eixo da pesquisa foi estruturado com objetivo de compreender o cenário atual da produção científica no campo da Geografia Escolar e do Ensino de Geografia, identificando os contextos que são realizadas as produções acadêmicas que considerem a temática da Inclusão Escolar e a diversidade no ensino de Geografia. Buscamos analisar publicações realizadas entre 2010 e 2018 em quatro das principais revistas científicas sobre a temática Ensino de Geografia.

---

<sup>14</sup> Trabalho publicado nos anais do 14º Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia, disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/2920>

As revistas que foram objeto da pesquisa apresentavam avaliações por pares, dessa forma foi possível obter informações seguras e substanciais sobre a produção intelectual em programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) no Brasil.

Como critério de seleção das revistas utilizamos a Plataforma Sucupira (Qualis Periódicos) ligada à CAPES, foi considerada a classificação de periódicos do quadriênio 2013-2016 tendo como área de avaliação a Geografia e como descritor as palavras ensino no título do periódico. Para análise consideramos apenas as revistas com classificação entre A1 e B5, no Qualis CAPES. Assim, conforme os parâmetros indicados foram selecionadas quatro revistas: Geografia, Ensino & Pesquisa (REGEP), PESQUISAR – Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia, Revista Ensino em Geografia e Revista de Geografia, Meio Ambiente e Ensino - GEOMA, com conceitos B2, B4, B4 e B5, respectivamente.

Realizamos um levantamento quantitativo, no nível compilatório (LIBAULT, 1971), das publicações voltadas para inclusão escolar no site das revistas. Foram avaliados os títulos e os resumos de cada edição do período pesquisado, a fim de identificar quais se referiam ao Ensino de Geografia ou a Geografia Escolar e desses quais abordavam a inclusão escolar, esta etapa se refere aos níveis correlativo e semântico, pois são realizadas análises, e interpretações dos dados obtidos.

A revista Geografia Ensino & Pesquisa (REGEP) dispõe de publicações a partir do ano 1987 e está vinculada a Universidade Federal de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul, possuindo conceito B2 conferido pela CAPES. Para este estudo consideramos as publicações a partir do ano de 2010 até 2018. A escolha desse período está relacionada aos marcos normativos e legais que o antecederam<sup>15</sup> e que poderiam estimular as pesquisas e publicações sobre inclusão escolar e a diversidade. A REGEP segmenta as suas publicações em quatro eixos sendo eles: Produção do espaço e Dinâmica, Geoinformação e Sensoriamento Remoto em Geografia, Meio Ambiente, Paisagem e Qualidade Ambiental e Ensino em Geografia.

A Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia (PESQUISAR), ligada a Universidade de Santa Catarina, possui conceito B4, conferido pela CAPES, possui publicações a partir do ano de 2014. A PESQUISAR classifica as publicações em seis eixos temáticos: artigos científicos, espaço metodológico, novos docentes, teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso além de resenhas e entrevistas.

---

<sup>15</sup> Lei nº 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; DECRETO Nº 5.626/2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000; , alterou a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei no 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino e a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

A Revista Ensino em Geografia está vinculada a Universidade Federal de Uberlândia, no estado de Minas Gerais, com conceito B4 e publicações a partir do ano de 2010, com temas ligados a resultados de pesquisa, projetos de ensino e extensão universitária, estudos teóricos e bibliográficos, experiências pedagógicas, trabalhos de conclusão de curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado além de artigos científicos, resenhas, notas, entrevistas e relatos.

A Revista de Geografia, Meio Ambiente e Ensino (GEOMAE), vinculada a Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão, Paraná, Conceito B5, possui publicações a partir do ano de 2010 com últimas publicações em 2018. A GEOMAE classifica suas publicações entre: editorial, artigo, resenha, nota, experiência pedagógica e entrevista.

Após o levantamento dos dados estes foram organizados, quantitativamente em uma tabela e analisadas qualitativamente as publicações sobre a temática investigada a fim de compreender qual o enfoque utilizado pelos autores. Conforme mencionado anteriormente, a interpretação dos resultados corresponde ao nível normativo (LIBAULT, 1971).

### **3.3 O chão da escola, o ensino de Geografia e a inclusão escolar**

Este eixo foi dividido em cinco fases metodológicas que foram classificadas de forma sistemática. A primeira fase compreende o aprofundamento teórico sobre a temática proposta, em seguida realizamos a seleção do contexto (escola) que foi realizada a pesquisa, bem como o professor participante, na terceira fase foram identificadas as necessidades e especificidades do contexto e dos estudantes, na quarta etapa desenvolvemos a construção de estratégias de ensino inclusivo da Geografia e na quinta discutimos os resultados obtidos.

A metodologia escolhida para o desenvolvimento deste eixo da pesquisa foi a pesquisa-ação, desenvolvida pelo sociólogo francês Michel Thiollent (2007). A pesquisa-ação é comumente utilizada em situações que há uma ampla interação entre o pesquisador e a situação investigada, no intuito de uma melhor compreensão desta. Nesse tipo de pesquisa, a característica mais significativa é a intervenção “de modo inovador já no decorrer do próprio processo de pesquisa e não apenas como possível consequência de uma recomendação na etapa final do projeto” (ENGEL, 2000). Essa pesquisa, não tem como objetivo uma recomendação de caráter normativo e prescritivo, mas sim uma indicação de um caminho possível, entre tantos já conhecidos, com objetivo de fomentar novos olhares, inspirar novas possibilidades e descortinar novas abordagens para a prática de ensino da Geografia na Educação Básica.

Durante as práticas utilizamos recursos pedagógicos produzidos de maneira a superar a escassez de estrutura tecnológicos e a impossibilidade da realização de aulas de campo ou em

laboratórios. Trabalhamos em grupos utilizando experimentos e imagens impressas e plastificadas que se referiam a cidade de residência dos estudantes (Salvador), desenvolvermos adaptações de recursos com objetivo de promover a acessibilidade a conceitos e conteúdo, focando no dinamismo e na promoção da participação ativa dos estudantes na mobilização e construção do conhecimento considerando.

### **3.3.1 Nível Compilatório**

O nível compilatório envolveu o aprofundamento teórico momento em que realizamos o levantamento de referências sobre a ciência Geográfica, a Geografia Escolar, Inclusão escolar e Pedagogia, além de quais são os documentos oficiais e legislativos referentes à temática desenvolvida nesta pesquisa.

Para contribuir com a perspectiva da Geografia Escolar inclusiva, que visa a superação dos diversos tipos de segregação e dos diversos preconceitos historicamente reproduzidos pelas instituições escolares, trouxemos o olhar pedagógico e inclusivo de Paulo Freire, Maria Mantoan, Enicéia Mendes, Carla Vilaronga, Ana Paula Zerbato e Vieira.

Para refletir sobre a formação de professores em Geografia utilizamos referências como Maria Inês Carvalho, Ana Paula Moreira, Roseli Sá, Manuela Esteves e Celso Antunes, além dos documentos oficiais como a LDB 1961 e 1996, o PCN da Educação Básica e do Ensino Médio, a BNCC, as Diretrizes para Formação de Professores em Geografia e a Política Nacional de Educação. Consideramos ainda os documentos que orientam o direito à educação em âmbito nacional, como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, e documentos internacionais como a Declaração Dos Direitos Humanos e a resolução das Nações Unidas, a Declaração de Salamanca.

Durante o processo de seleção dos referenciais teóricos realizamos uma pesquisa cuidadosa sobre a produção dos autores mencionados a fim de possibilitar uma relação desses com o objeto da pesquisa, dialogando com os documentos oficiais e seus objetivos. Essa escolha tem com o propósito viabilizar a proposição de práticas de ensino de Geografia inclusiva, com vistas a superação de preconceitos e dicotomias de modo a proporcionar aprendizagem significativa aos estudantes.

### **3.3.2 Nível Correlativo**

#### ***I - O chão da escola***

Escolhemos trabalhar com uma escola da rede estadual de ensino regular, de modo a permitir o reflexo da realidade da população brasileira (INEP, 2020a). Assim como as maiores diferenças culturais e sociais, possibilitando um panorama da inclusão escolar nesse contexto.

A escolha da instituição parceira se deu após inúmeras visitas e apresentações do projeto à gestão escolar de algumas escolas de Salvador. Buscamos uma instituição com contexto diverso, no que tange a presença plural de gêneros e identidades, diversidade étnica, racial, etária e socioeconômica, além de presença de alunos com deficiência, tanto na sala de aula foco da observação e intervenção, quanto no quadro de professores. Durante as apresentações do projeto (seu objetivo e etapas de realização) para a gestão das escolas visitada observamos o interesse (ou não) dos diretores, coordenadores e professores a participarem da pesquisa. Esses pontos foram fundamentais para a escolha da escola e do professor participante, assim, escolhemos a que melhor atendeu aos critérios estabelecidos: presença de diversidade de alunos no contexto escolar e interesse da gestão e professor participante de participarem da pesquisa. Utilizaremos nomes (ou menções) fictícios para nos referir às falas dos estudantes e/ou do professor participante. A utilização do substantivo masculino não visa sugerir gênero do participante, mas apenas a indicação da atividade realizada. Esses cuidados foram tomados para resguardar as identidades dos sujeitos participantes da pesquisa.

#### ***II - O professor participante***

A escolha do professor participante e da sala de aula se deu após a realização de entrevistas com os possíveis parceiros, identificando a disponibilidade do professor e da sala de aula envolvido. Foram realizadas visitas a diferentes escolas, no primeiro contato tratamos de apresentar a proposta da pesquisa para a gestão escolar (diretores e coordenadores pedagógicos) e solicitamos informações sobre o contexto e sobre o perfil dos possíveis professores participantes. Nesse momento, buscamos informações sobre a quantidade de professores de Geografia na instituição, as suas formações, o tempo de experiência em sala de aula, assim como os seus horários de aulas e a quantidade de alunos por turma, questionamos ainda se havia alunos com algum tipo de deficiência e/ou necessidades educacionais especiais. A coleta dessas informações teve como objetivo identificar a instituição e o professor que oferecesse maiores condições e disponibilidade para realização da pesquisa.

O segundo contato foi uma reunião direta com o professor indicado pela instituição para participar da pesquisa, assim apresentamos a proposta da pesquisa e buscamos identificar o interesse, ou não, do docente. O terceiro momento, em reunião com o professor selecionado definimos a turma, os horários e o cronograma para realização da pesquisa. O cronograma da pesquisa respeitou o calendário escolar e o planejamento do professor considerando as datas de avaliações, feriados e férias escolares.

As entrevistas foram baseadas na abordagem de Bogdan e Biklen (1994, p. 134), para os autores a entrevista “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Nesse sentido, a entrevista foi conduzida a partir de esquemas básicos (**Apêndice 1**), permitindo ao entrevistador obter informações respeito da formação profissional do docente, seu olhar frente a inclusão escolar bem como a sua opinião a respeito do ensino de Geografia. As perguntas realizadas nas entrevistas foram subjetivas deixando o entrevistado à vontade para formular suas respostas, sem influências externas e assim possibilitar a coleta de informações necessárias para avaliar alinhamento ou não com as propostas a serem trabalhadas.

As entrevistas foram fundamentais para auxiliar na escolha do contexto possibilitando a coleta de dados referentes às metodologias e abordagens utilizadas pelo professor participante bem como a identificação das suas referências pedagógicas e da ciência geográfica. Essa etapa foi imprescindível para a realização da pesquisa bem como construção e encaminhamento das etapas seguintes.

### ***III - Identificação das necessidades e especificidades do contexto e estudante***

Após a escolha da escola participante, realizamos a identificação das necessidades e especificidades da escola e da sala de aula. Para tanto, realizamos observações durante quinze horas, destas, cinco horas foram destinadas aos espaços comuns da escola e dez horas à sala de aula selecionada.

A observação é um dos instrumentos básicos para a coleta de dados em uma pesquisa qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). É uma técnica de coleta de dados, utilizando os sentidos, objetivando adquirir informação de determinados aspectos da realidade. Uma das vantagens desta técnica é o fato de a observação permitir uma aproximação maior da perspectiva dos sujeitos.

Utilizamos como orientação um *checklist* (**Apêndices 2, 3, 4 e 5**) que contemplou as observações da escola como um todo, da sala de aula onde foi realizada a pesquisa e das práticas pedagógicas realizadas pelo professor participante, possibilitando conhecer o contexto da pesquisa. Além de compreender as estratégias pedagógicas utilizadas, observar os processos de ensino e aprendizagem relacionados aos conteúdos de Geografia realizados pelo professor participante e coletar dados para embasar a análise.

A observação da escola foi estruturada em três etapas: parte externa, parte interna e relações nas áreas comuns. Na parte externa observamos a iluminação, o transporte público, as condições de acessibilidade e o tipo de acesso. Na parte interna observamos a estrutura física que a escola dispunha, seu estado de conservação, a existência ou não de acessibilidade e os recursos didáticos disponíveis. Observamos ainda as áreas comuns e como se dão as relações entre os alunos, os funcionários e professores, como se dá o acesso dos alunos às áreas comuns, ao refeitório, a quadra de esportes e se existiram episódios de segregação e inclusão evidentes nestas áreas.

A observação do contexto específico da sala de aula e a observação das práticas de ensino do professor participante aconteceram simultaneamente. A primeira teve como objetivo identificar as condições físicas bem como as necessidades e especificidades do contexto, as relações entre os estudantes e desses com o professor. Já as observações das práticas de ensino tiveram como finalidade identificar as escolhas pedagógicas, se essas eram inclusivas (ou não), as abordagens específicas sobre os conteúdos geográficos, se haviam e quais eram as adaptações curriculares, se a realidade dos alunos era considerada no planejamento das aulas e qual a reação dos estudantes a essas escolhas do professor participante.

Realizamos a aplicação de um questionário com os estudantes. As perguntas tinham como objetivo compreender quem eram os alunos, qual a sua relação com a instituição de ensino, sua relação com o ensino de Geografia e o professor participante, se as práticas pedagógicas realizadas atendiam às suas expectativas e necessidades, e qual era seu entendimento sobre o conceito de inclusão (**Apêndice 6**).

Durante esta etapa da pesquisa circulamos pelas áreas comuns da escola por cinco dias (uma hora por dia) em horários alternados entre o início, durante os intervalos e o final das aulas, utilizamos os *checklist* desenvolvido para orientar as observações (**Apêndices 2, 3 e 4**). O objetivo foi identificar a estrutura ofertada bem como a existência ou não de equipamentos para acessibilidade, além de como se davam as relações entre os estudantes, funcionários e professores.

Na sala de aula as observações foram realizadas com encontros semanais ao longo de seis semanas consecutivas, cada encontro com duração de cem minutos (duas aulas de cinquenta minutos). Esses encontros tiveram como objetivo compreender as abordagens e escolhas pedagógica, as atividades realizadas, a apresentação do conteúdo por parte do professor participante além das relações entre os estudantes, destes com a Geografia e com a escolhas metodológicas utilizadas pelo professor. As duas etapas de observação foram guiadas por um *Checklist* (**Apêndice 5**) que auxiliaram a coleta de dados.

No primeiro encontro foi realizado a apresentação da pesquisadora pelo professor participante e o início das observações referente a condição da estrutura física da sala de aula, ventilação e iluminação, quantidade de alunos, disposição desses na sala de aula a interação (ou não) com a aula, entre eles e com o professor.

Durante o segundo encontro realizamos a aplicação de um questionário impresso (**Apêndice 6**) com objetivo de identificar a relação dos estudantes como componente curricular Geografia bem como a sua relação com a escola, sua faixa etária e a sua percepção sobre o conceito “inclusão”. Do terceiro ao quinto encontro as observações seguiram com objetivo de identificação da diversidade do contexto, das suas demandas bem como o caminho metodológico escolhido pelo professor participante e a relação dos estudantes com ele.

As observações foram registradas no caderno de campo e foram fundamentais para a análise dos dados coletados e para a elaboração da intervenção pedagógica que foi realizada na etapa seguinte.

### **3.3.3 Nível Semântico**

Nesta etapa os dados coletados (observações, entrevistas, diálogos, acompanhamento de aulas e diário de campo) foram organizados de forma sistemática, com a intenção de identificar as especificidades do contexto escolar do professor participante interpretados, à luz dos referenciais teóricos e organizados de forma a possibilitar ao pesquisador testar hipóteses (LIBAULT, 1971).

A partir da identificação das estratégias utilizadas na atuação do professor participante, e de como estas poderiam colaborar com o seu fazer pedagógico a fim de construir e desenvolver a partir dos princípios da inclusão escolar e das necessidades do contexto investigado. Além de estratégias de ensino de Geografia, contemplando os conteúdos curriculares que estivessem sendo trabalhados pelo professor participante no momento do desenvolvimento desta fase da pesquisa.

Ao longo das observações sempre dialogamos com o professor participante para estimulá-lo a se manifestar sobre suas impressões a respeito de todo o processo. Esta ação visou apontar questões centradas nas preocupações do professor e nas suas necessidades formativas.

A partir da análise das estratégias de ensino de Geografia utilizadas pelo professor participante bem como os demais dados coletados construímos e propomos a intervenção pedagógica. A proposta teve como eixo estruturante estratégias para um ensino de Geografia inclusivo a partir da elaboração das práticas pedagógicas conectadas com as necessidades e realidades dos alunos para construção de conhecimento científico a partir do tema geográfico definido. Foram utilizados para os conceitos estabelecidos, nesta pesquisa, de inclusão escolar.

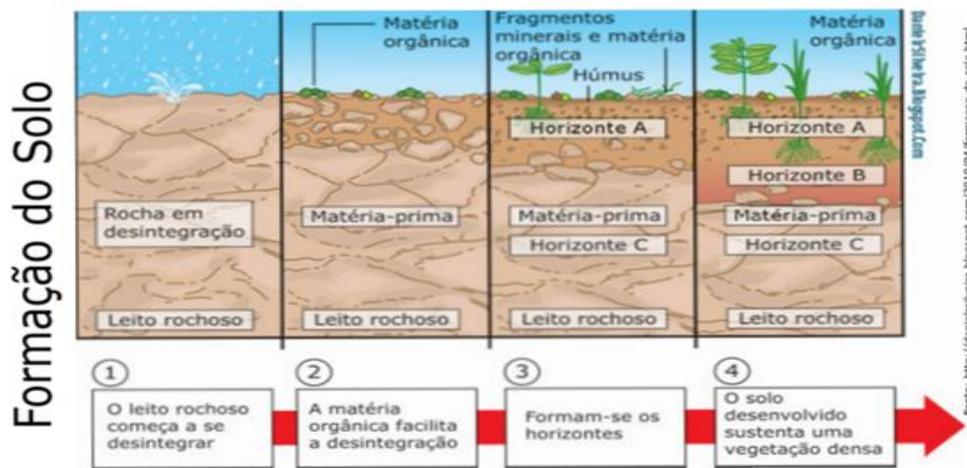
A intervenção foi estruturada em uma sequência didática (**Apêndice 7**) para ser realizada ao longo de quatro semanas consecutivas, em encontros semanais com duração de duas aulas de 50 minutos cada, totalizando oito aulas, entre os meses de agosto e setembro de 2019. No primeiro encontro os alunos foram divididos em grupos de forma espontânea apenas foram orientados de que a quantidade máxima era de cinco integrantes por grupo. Iniciamos a atividade a partir de perguntas problematizadoras que questionavam sobre o que é o solo, sua formação, apropriação e utilização, em seguida apresentamos os fatores e processos de formação do solo, utilizando uma imagem ilustrativa (**Figura 1**). A imagem é composta por duas gravuras, a primeira foi desenvolvida pela autora e tem como base uma fotografia de um bairro popular de Salvador nas proximidades da escola. A fotografia retrata uma vertente exposta com moradias populares em situação de risco, a partir dessa fotografia identificamos em balões os fatores de formação do solo.



**Figura 1:** Fatores de formação do solo a partir da fotografia de uma vertente exposta em um bairro popular de Salvador.

**Fonte:** Manu Dias/GOV, disponível em: fotospublicas.com.

A segunda gravura representa a formação do solo e a diferenciação dos horizontes (**Figura 2**), com objetivo de representar a diferenciação de horizontes elaboramos um experimento composto de fragmentos de rocha, com tamanhos variados, e amostra de solo acondicionados em uma caixa de papelão com 3 divisórias, do mesmo material. Em cada compartimento buscamos materializar a diferenciação representada na **Figura 2**.



**Figura 2:** Formação do solo/Diferenciação de horizontes.

**Fonte:** <http://danielsilveira.blogspot.com>.

Tendo como base imagens (**Figuras 1, 2 e 3**), questionamos aos estudantes quais processos poderiam colaborar para o desequilíbrio e/ou degradação do solo, se eles tinham conhecimento de como havia ocorrido a ocupação do bairro onde residiam e quais as principais diferenças entre o seu bairro e os bairros turísticos da cidade. Finalizando esse encontro pedimos que cada estudante representasse por meio de desenho ou texto um aspecto que mais destacava a diferença entre o bairro turístico e o bairro onde residiam.



**Figura 3:** Fotografia do experimento de diferenciação de horizontes.

**Fonte:** Izis Santiago.

No segundo encontro estabelecemos o conceito central “o uso e a ocupação do solo”. A partir dele apresentamos outros conceitos como centro-periferia, desigualdade socioespacial e qualidade de vida relacionando-os com consequências como tipo de moradias e materiais construtivos, falta de saneamento, estrutura de segurança e serviços públicos e ainda os riscos como deslizamentos e alagamentos. A classe foi dividida em grupos (seguindo a mesma orientação do primeiro encontro da intervenção), a partir de cinco fotografias impressas representando diferentes tipos de usos do solo.

As três primeiras imagens (**Figuras 4, 5 e 6**) que foram utilizadas no segundo encontro tinham o objetivo de estimular os estudantes a pensarem sobre os diferentes usos do solo relacionados à produção agrícola e como estes diferentes tipos de uso poderiam impactar na qualidade de vida, na saúde humana e no ambiente. Em seguida perguntamos se eles se sentiam impactados, positiva ou negativamente, por esses diferentes tipos de produção. Ainda sobre os usos do solo, apresentamos imagens de ocupações urbanas da cidade de Salvador (**Figuras 7 e 8**). Com essas imagens buscamos atrair o olhar dos alunos para a identificação dos diferentes tipos de ocupações e materiais construtivos.



**Figura 4:** Banca de temperos e condimentos na feira popular e tradicional de São Joaquim em Salvador.  
**Fonte:** [oconsumidor.com.br](http://oconsumidor.com.br).



**Figura 5:** Propriedade de agricultura familiar.  
**Fonte:** [jornaloexpresso.wordpress.com](http://jornaloexpresso.wordpress.com).



**Figura 6:** Fotografia da pulverização manual de agrotóxico em área de monocultura.  
**Fonte:** redebrasilatual.com.br.

Solicitamos aos estudantes que identificassem as características das moradias representadas nas fotografias, as diferenças e semelhanças entre elas, qual a influência na qualidade de vida daqueles moradores, se existem e quais eram as desigualdades que eles percebiam entre o centro e as periferias, o porquê dessas desigualdades, os possíveis riscos e se essas cidades e/ou bairros são exclusivos, ou excludentes.



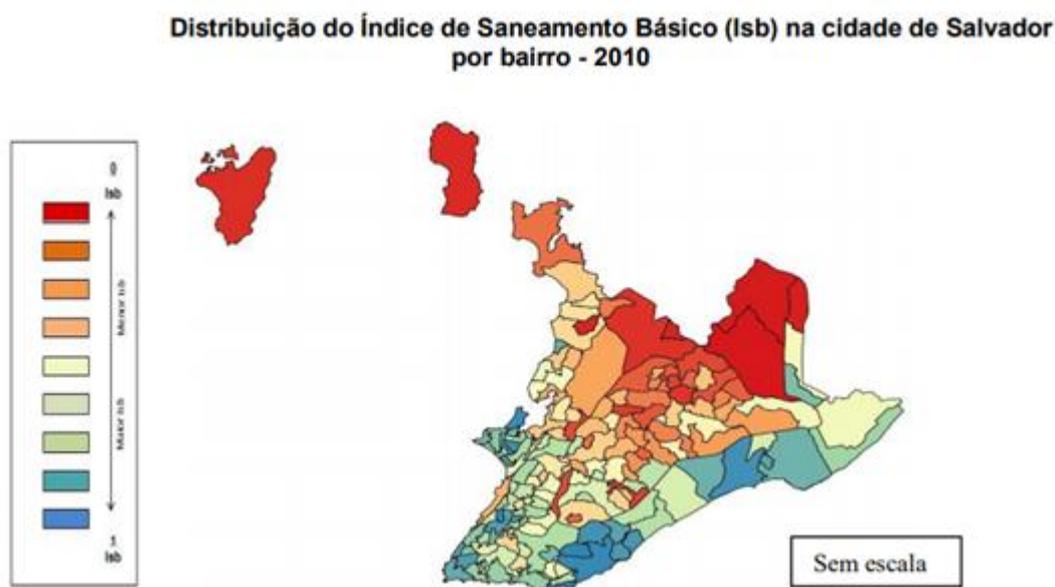
**Figura 7:** Fotografia aérea do bairro da Barra em Salvador.  
**Fonte:** gi.globo.com.



**Figura 8:** Fotografia aérea do subúrbio ferroviário de Salvador.  
**Fonte:** clicknoticias.com.br.

A partir dos debates que surgiram, questionamos aos estudantes sobre as diferenças e semelhanças dos riscos aos quais são expostos os jovens de bairros centrais e os de bairros periféricos e/ou comunidades pobres. Encerrando essa atividade foi solicitado que os estudantes registrassem suas percepções e que propusessem ações que pudessem diminuir as situações de segregação socioespacial e riscos identificamos.

O terceiro encontro da intervenção a partir do conceito de segregação socioespacial relacionando com a formação do solo, relevo e ocupação da cidade de Salvador, destacando as diferentes formas de ocupação das periferias da cidade de Salvador (BA), desde a sua fundação. Esses aspectos foram relacionados à existência de áreas de risco na cidade, destacando as diferentes ocupações numa mesma área da cidade, onde de um lado existe um bairro nobre e de outro um bairro popular com diversos episódios de deslizamento. Para essas atividades utilizamos os mapas de saneamento básico, renda e riscos associados às encostas (**Figura 9, 10 e 11**) e três imagens impressas, duas delas retratam a segregação espacial em bairros de Salvador (**Figura 12**) e São Paulo Capital (**Figura 13**), a terceira imagem é composta por uma gravura e uma fotografia da falha da escarpa de Salvador que separa a cidade em “cidade alta e cidade baixa” (**Figura 14**).

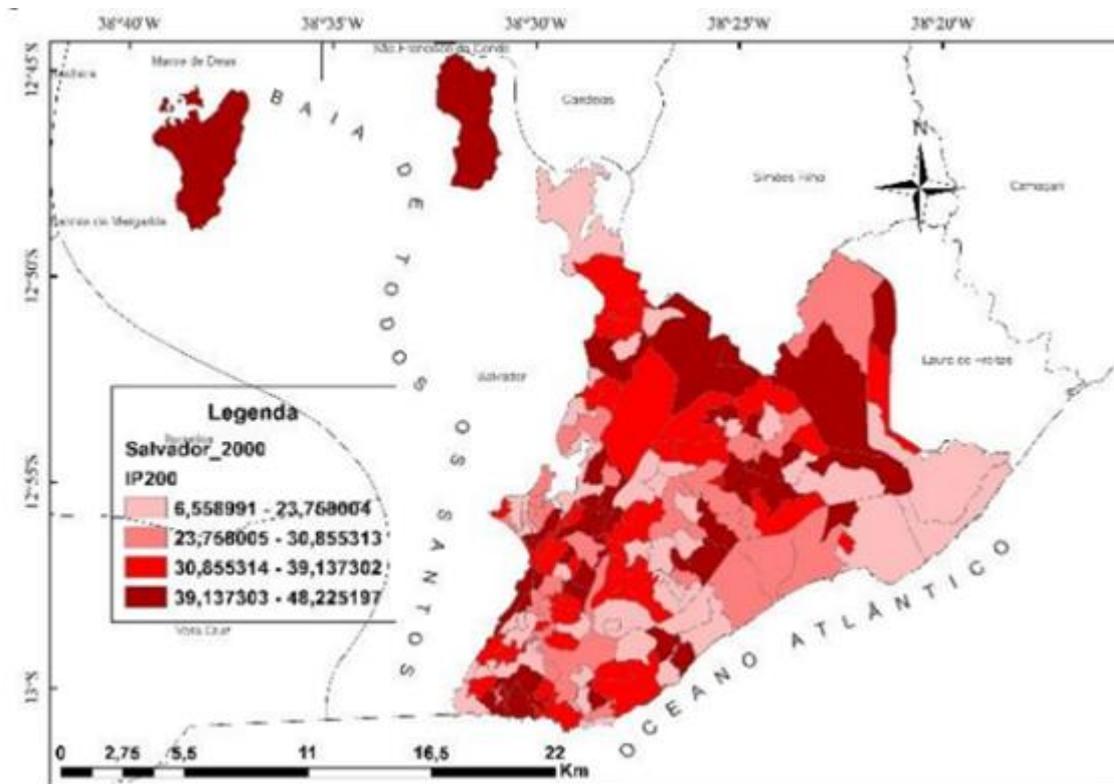


**Figura 9:** Mapa de distribuição do saneamento básico na cidade de Salvador.

**Fonte:** BORJA et al., 2015.

Visando estimular o olhar geográfico dos estudantes a partir da compreensão das representações espaciais dos fenômenos apresentados, trabalhamos com dois mapas que apresentam a distribuição de saneamento básico e renda em Salvador, para dialogar com o mapa

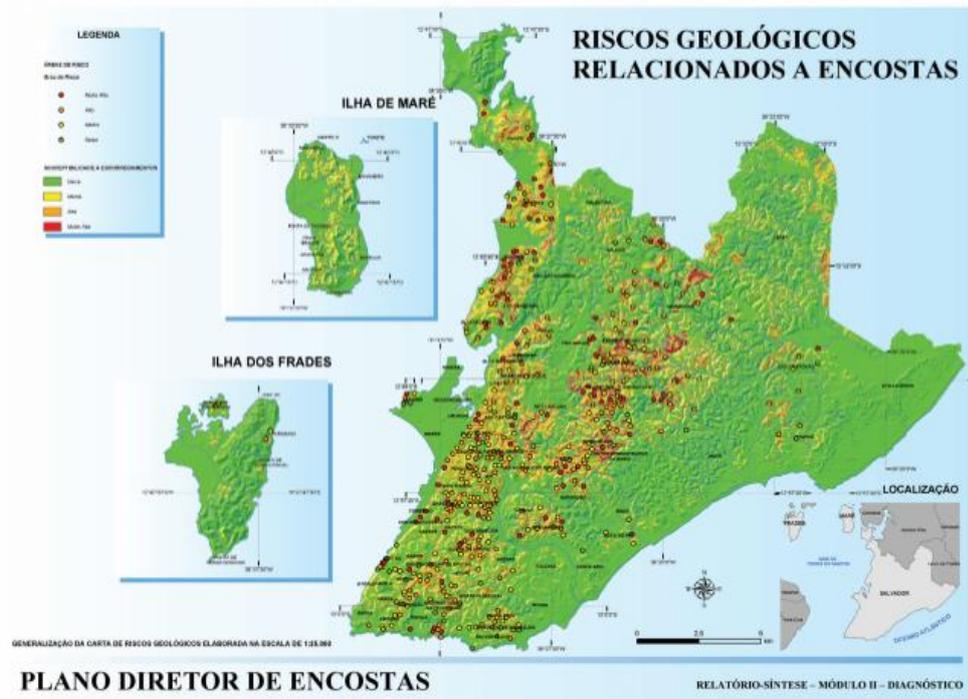
de riscos geológicos. A escolha dessa abordagem se deu com a finalidade de construir uma compreensão das intencionalidades e responsabilidades da existência, ou não, de tais fenômenos em determinadas áreas da cidade. A partir destas análises encorajar questionamentos e reflexões de que forma eles estão inseridos e são impactados por eles.



**Figura 10:** Mapa de distribuição de pobreza na cidade de Salvador.

**Fonte:** BARRETO et al, 2010.

Após a análise das espacializações do serviço essencial, como saneamento básico, da distribuição de renda e dos riscos relacionados às encostas apresentamos duas imagens (**Figura 12 e 13**) com objetivo de discutir a segregação socioespacial, buscando identificar as causas, consequências e como os estudantes se identificam frente a estes conceitos. A escolha destas imagens, uma de Salvador e outra de São Paulo, com a intenção de apresentar as diferenças e conflitos socioespaciais em realidades distintas.



**Figura 11:** Mapa de riscos associados encostas na cidade de Salvador.  
**Fonte:** Plano Diretor de Encostas Salvador, 2004.



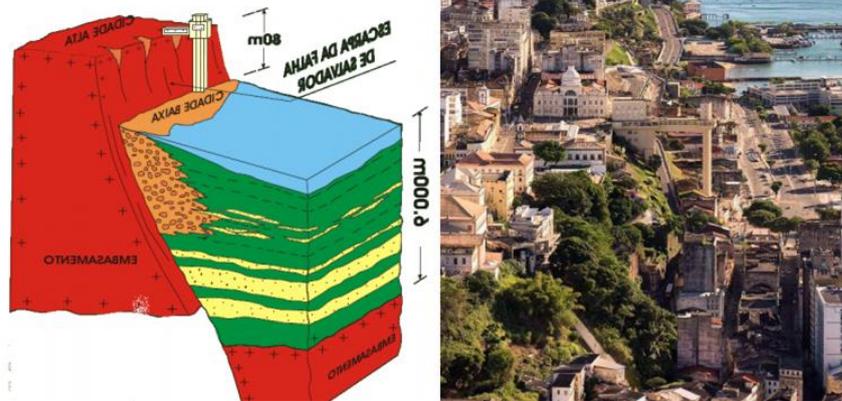
**Figura 12:** Bairros Itaigara e Nordeste de Amaralina separados pela mata do parque da cidade, em Salvador  
**Fonte:** Meubairrodefancia.blogspot.com.br.



**Figura 13:** Fotografia da comunidade de Paraisópolis e um condomínio de alto padrão, no Morumbi, ambos em São Paulo.  
**Fonte:** domtotal.com.

Na tentativa de integrar os conteúdos abordados ao longo das atividades e estimular uma visão integradora e holística utilizamos duas imagens: uma gravura e uma fotografia do centro de Salvador, nesta é possível identificar a “cidade alta” e a “cidade baixa” como são conhecidas as duas porções da cidade destacadas pela falha geológica de Salvador (**Figura 14**). A partir desta imagem é possível discutir sobre a formação do solo, o movimento das placas tectônicas durante divisão dos continentes sul-americano e africano, e as suas consequências na geomorfologia da cidade, além das questões sociais ligadas ao uso e ocupação do solo e a segregação espacial.

Escarpa da Falha de Salvador:  
Cidade Alta e Cidade Baixa



**Figura 14:** Imagem composta por uma gravura e uma fotografia da falha de Salvador

**Fonte:** a) Reprodução/ CPRM/Petrobras; b) Uiler Costa. Disponível em: [nationalgeographicbrasil.com/](http://nationalgeographicbrasil.com/).

Solicitamos a identificação das características do relevo e dos tipos de ocupação na falha de Salvador, buscando direcionar o olhar dos estudantes a identificar quem eram os moradores da área representada na fotografia, chamando a atenção para a existência de um bairro histórico e popular, a Gamboa de Baixo. Carente em diversos serviços públicos e alvo da especulação imobiliária. Durante a intervenção pedagógica a Gamboa havia acabado de sofrer com um deslizamento que desalojou algumas famílias.

Associando o fato ocorrido à imagem de formação do solo e a fotografia de um movimento de massa num bairro periférico da cidade (**Figura 15**), para estimular a reflexão sobre a identificação da população exposta aos riscos e às consequências mais cruéis da segregação socioespacial. questionamos aos estudantes quais as características que eles poderiam elencar sobre os moradores das áreas atingidas. Tais relações tinham como objetivo compreender a conexão entre a formação do solo, o uso e a ocupação, a segregação socioespacial e como estes aspectos podem levar a reflexão dos riscos a que estão expostos os cidadãos.



**Figura 15:** Movimento de massa ocorrido na localidade do Barro Branco em um bairro próximo a escola.

**Fonte:** Manu Dias/ Governo da Bahia/Divulgação.

Na sequência utilizamos imagens de moradias em palafitas (**Figura 16**), alagamento em um bairro residencial (**Figura 17**) e uma córrego contaminado por efluentes e lixo doméstico (**Figura 18**). A partir da apresentação das imagens e discussões sobre as localizações e situações representadas, questionamos aos estudantes se no seu bairro de residência existiam áreas de risco (deslizamento, alagamentos, saneamento básico, e segurança). As imagens escolhidas eram majoritariamente de bairros próximos à escola, ou aos bairros de residência dos estudantes (informações coletadas através dos questionários aplicados com os estudantes).



**Figura 16:** Moradias em palafitas na antiga localidade dos Alagados no bairro do Uruguai em Salvador.

**Fonte:** icbie.net.



**Figura 17:** Alagamento em um bairro em Salvador.

**Fonte:** <http://atarde.uol.com.br/>.



**Figura 18:** Dique do cabrito, um córrego contaminado por efluente e lixo domésticos localizado no subúrbio ferroviário.

**Fonte:** [riojoanes.atarde.com.br/](http://riojoanes.atarde.com.br/).

Por fim, apresentamos a proposta da maquete interativa que seria realizada no encontro seguinte. A atividade proposta teve como objetivo materializar os conceitos trabalhados nos encontros anteriores de forma dinâmica e interativa. Solicitamos que os alunos coletassem amostras de solo e fragmentos de rochas de áreas localizadas no seu bairro, bem como garrafas pet que foram utilizadas para montagem do experimento.

No quarto, e último, encontro dividimos mais uma vez a classe em grupos. Cada grupo com materiais como: fragmentos de rocha com dois tamanhos distintos, bem como amostras de solo para representar os horizontes; casinhas de papelão, garrafas pet (uma para montagem da vertente e outra com água para representar a chuva) (**Figura 19**).



**Figura 19:** Experimento Maquete Interativa de Movimento de Massa em vertente ocupada por moradias.  
**Fonte:** Izis Santiago.

O objetivo deste experimento foi representar o comportamento do solo numa vertente com ocupação de moradias que dispõem de baixa tecnologia e/ou qualidade de material construtivo (muito comum nos bairros periféricos de Salvador), relacionando com os conceitos estudados ao longo dos encontros da intervenção. No final da atividade solicitamos que os estudantes refletissem sobre quem são as pessoas que ocupam as áreas mais susceptíveis ao risco e porque estas pessoas mais vulneráveis ocupam essas áreas. Pedimos também, que os alunos respondessem individualmente algumas questões retomando duas perguntas do primeiro questionário aplicado no segundo momento da observação como: Qual a importância da Geografia na sua vida? Como os conceitos estudados e atividades realizadas vão contribuir para sua vida? A retomada à essas questões tiveram a finalidade de verificar se há mudanças na percepção dos estudantes sobre o componente curricular Geografia.

Os conteúdos geográficos utilizados como base para a intervenção pedagógica foram escolhidos para proporcionar uma análise espacial dos aspectos físicos, sociais e econômicos na perspectiva da Geografia Física Crítica tendo como objetivo a construção da percepção da

relação existente entre o ambiente natural, as relações de poder, os atores sociais e as suas consequências na vida dos estudantes associando aos conceitos de risco e vulnerabilidade.

### **3.3.4 Nível Normativo**

Nesta fase foi possível traduzir os resultados para serem aplicáveis a diversas outras realidades escolares, possibilitando a modernização de práticas e modelos do Ensino de Geografia já existentes e ajustados aos conceitos da educação inclusiva.

O objetivo desta fase foi analisar e definir princípios a partir dos resultados obtidos nas fases anteriores, que possam orientar a construção participativa de estratégias pedagógicas da Geografia para a educação inclusiva. Foram analisados os dados coletados e reflexões das fases anteriores de modo que fosse possível a sistematização dos dados a partir dos referenciais teóricos e metodológicos abordados. Portanto, foi analisado todo o processo realizado.

Os dados obtidos nas fases anteriores da pesquisa, a partir da revisão bibliográfica, das entrevistas, das observações e dos registros no diário de campo, foram selecionados de forma que o objetivo desta pesquisa pudesse ser alcançado. Ou seja, as respostas do professor nas entrevistas e as anotações do pesquisador nas três primeiras fases da pesquisa (referente às suas observações e intervenções) foram reavaliadas para identificar fatos e nuances que influenciavam no processo de construção participativa entre o trabalho do professor de Geografia do ensino fundamental II e as suas estratégias e escolhas pedagógicas. Neste processo, abrimos a possibilidade dele (o professor participante) analisar como articular a sua prática dentro da perspectiva da inclusão escolar.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Apresentaremos os resultados divididos nos três eixos já detalhados na metodologia, assim, teremos inicialmente uma discussão sobre como se dá a formação do licenciado em Geografia na Bahia para a diversidade e a inclusão escolar, na sequência o panorama das produções acadêmicas com a temática inclusão escolar e/ou diversidade na Geografia e, por fim, uma reflexão sobre como o ensino tem se materializado no chão da escola, considerando sobretudo o ensino de Geografia e a inclusão escolar.

### **4.1 A formação do licenciado em Geografia na Bahia para a diversidade e a inclusão escolar**

A partir da invasão europeia, no século XVIII, o Brasil vem sendo historicamente expropriado dos seus recursos naturais, culturais e sociais. Esta exploração deu origem às mais diversas situações de desigualdade em nossa sociedade que são agravadas pelo avanço neoliberal e, mais recentemente, pela uberização do trabalho (FRANCO, 2019). Nesse sentido se faz ainda mais urgente o debate sobre a busca pela equidade nos mais diversos campos da sociedade.

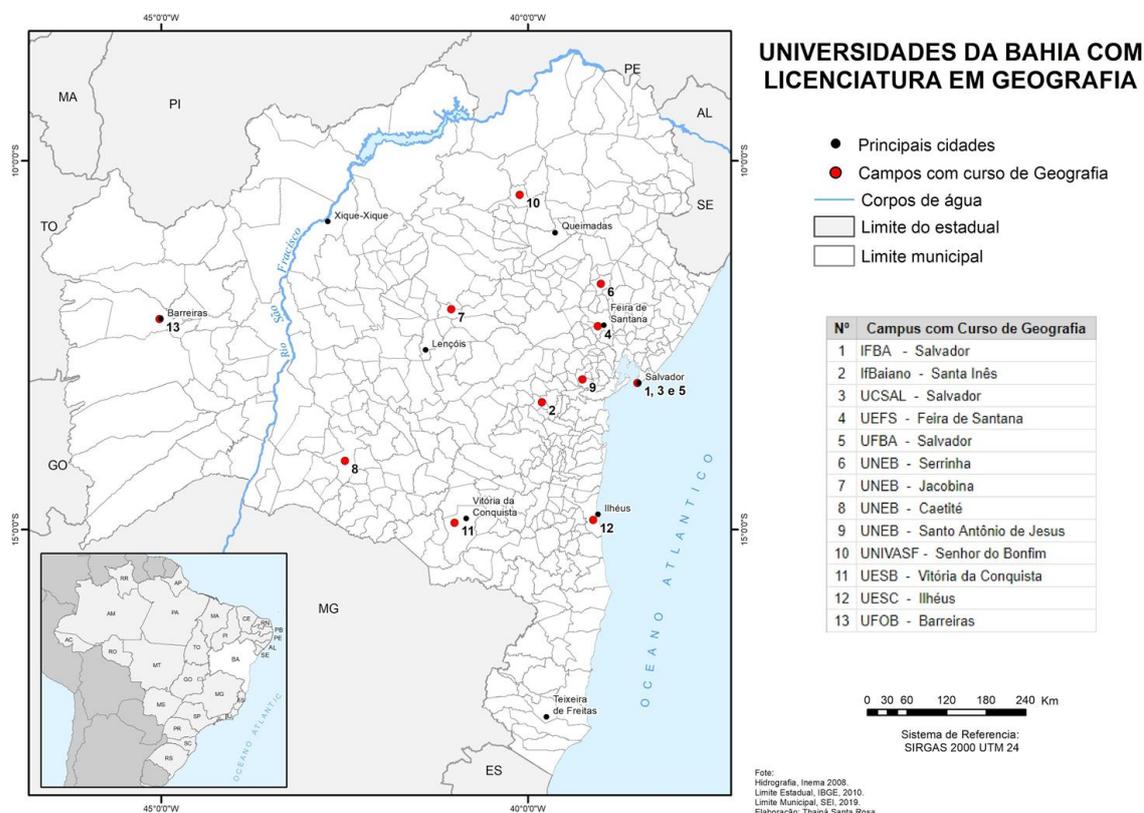
A atividade docente não pode estar alheia a realidade que está inserida. A equidade ainda é um princípio distante da estrutura da formação e atuação docente. Pensar a educação no Brasil e não considerar as desigualdades socioeconômicas, o racismo institucionalizado e as questões de gênero é colaborar para o curso do desmantelamento da educação brasileira. Os estudantes estão atentos aos debates que ocorrem na sociedade, têm demandas que precisam ser ouvidas e atendidas, muitos desses sofrem no seu dia a dia as consequências da estrutura racista que a nossa sociedade está assentada.

A Geografia Escolar pode ser um caminho de emancipação dos sujeitos, para a promoção da equidade e quem sabe colaborar para a construção de uma real justiça social. A Geografia apresenta aos estudantes a compreensão das relações sociais que se dão num dado espaço ao longo de um tempo histórico e geológico, e a partir de uma leitura crítica e integradora fornece caminhos e recursos para pensar o seu cotidiano identificando atores e processos aos quais estão submetidos munindo-os de possibilidades interpretativas e analíticas para compreender a sua realidade.

As escolhas epistemológicas do professor de Geografia, assim como os seus caminhos teórico-metodológicos podem, ou não, contribuir para a construção de uma educação geográfica

pautada na equidade e na valorização dos sujeitos. Porém, acreditamos que para construção de uma sociedade mais justa e, principalmente, para que seja possível acabar com as reproduções de preconceitos nas salas de aula é necessário que a formação docente seja pensada para isso. Assim, se faz necessário refletir de que forma são elaborados os currículos dos cursos das licenciaturas como um todo, e da Geografia especificamente.

Neste contexto, buscamos partir da nossa realidade, analisando os currículos de licenciatura em Geografia no estado da Bahia. O Brasil possui um total de 2.448 Instituições de Ensino Superior (IES), segundo o INEP/MEC (2019), desse total 133 estão localizadas no estado da Bahia. Segundo o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, o Cadastro e-MEC<sup>16</sup>, em junho de 2020, no Brasil, 358 IES estão autorizadas a ministrar os cursos de licenciatura em Geografia, na modalidade presencial. Na Bahia são 13 IES (**Figura 20**) que possuem cursos de licenciatura em Geografia presenciais, destas cinco são instituições federais, sete estaduais e uma instituição privada.



**Figura 20:** Mapa de localização das instituições de ensino com curso de Geografia presencial no estado da Bahia.

**Elaboração:** Thainá Santarosa.

<sup>16</sup> Ver mais em: <https://emec.mec.gov.br/>

Desta forma, temos as seguintes universidades públicas, e respectivo campus, quando for o caso: Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o Instituto Federal da Bahia (IFBA), ambas situadas na capital baiana; o Instituto Federal Baiano (IFBaiano), em Santa Inês; Universidade Federal do Oeste Baiano (UFOB), em Barreiras; Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), em Senhor do Bonfim; Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em Ilhéus; a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em Vitória da Conquista; a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em Feira de Santana; a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), que oferta o curso de licenciatura nos campi de Jacobina, Santo Antônio de Jesus, Caetité e Serrinha; além da instituição privada Universidade Católica de Salvador (UCSAL), localizada em Salvador.

A partir da coleta e sistematização dos dados foi possível identificar, além das IES com cursos de Geografia e a respectiva carga horária e distribuição entre os Componentes Curriculares (CC) (**Tabela 1**), quantos e quais CC atendem as especificações da inclusão escolar (**Tabela 2**), seja no que tange às deficiências, necessidades educacionais especiais, ou às especificidades de gênero, socioeconômicas e orientação sexual.

A estrutura curricular da maioria dos cursos de licenciatura em Geografia possui entre trinta e oito e quarenta e nove CC (**Tabela 1**), com exceção dos campi da UNEB que chegam a oitenta CC. A UNEB, segmenta seus componentes por eixos do conhecimento, sendo 4 (quatro) eixos temáticos, além das práticas pedagógicas, estágios e da orientação para o trabalho de conclusão de curso. Os eixos temáticos são estruturados da seguinte forma: Eixo I - Conhecimentos da Geografia, Eixo II- Metodologias e técnicas de pesquisa, Eixo III- Educação e Geografia e Eixo IV- Escalas cartográficas. Cada campus tem autonomia para organizar seu currículo, tanto para as escolhas dos componentes ofertados, quanto para a carga horária de cada um.

Na UNEB, diferente das demais, os discentes não possuem quantidade de CC a serem cursados e sim carga horária mínima obrigatória a cumprir por eixo, dessa forma não há CC optativos motivo pelo qual é possível observar a ausência desses dados na tabela referente aos CC optativos oferecidos pelas instituições (**Tabela 2**).

**Tabela 1:** Componentes Curriculares obrigatórios ofertados pelas instituições de ensino superior com cursos de Licenciatura em Geografia.

Instituições de Ensino Superior com cursos de Licenciatura em Geografia - Grade por Quantidade de disciplinas	Município	Carga Horária Total do Curso	Ano do Currículo Vigente	Distribuição dos CC obrigatórios						Total	CC inclusão e/ou diversidade no currículo obrigatório
				CC Específicos	CC Educação e/ou Ensino	CC Prática Pedagógica	CC Estágio	CC Trab. Conclusão de Curso	CC Optativos		
1 - IFBA	Salvador	2.840	2010	27	8	3	4	2	2	46	<b>1</b>
2 - IFBaiano	Santa Inês	3.370	2017	25	6	4	4	2	4	45	<b>1</b>
3 - UCSAL	Salvador	3.450	2017	31	7	7	3	0	1	49	<b>3</b>
4 - UEFS	Feira de Santana	2.400	---	27	9	0	2	0	0	38	<b>2</b>
5 - UFBA	Salvador	3.090	2015	23	5	0	4	0	7	39	<b>1</b>
6 - UNEB - Serrinha	Serrinha	3.205	2011	38	11	4	4	2	0	59	<b>3</b>
7- UNEB- Jacobina	Jacobina	3.325	2012	46	19	6	7	2	0	80	<b>4</b>
8 - UNEB-Caetité	Caetité	3.205	2004-2012	33	9	4	4	3	0	52	<b>0</b>
9 - UNEB-Santo Antônio de Jesus	Santo Antônio de Jesus	3.205	2013	52	21	4	4	2	0	83	<b>4</b>
10 - UNIVASF	Senhor do Bonfim	3.425	2017	25	14	0	3	1	5	48	<b>3</b>
11 - UESB	Vitória da Conquista	3.065	2011	33	4	4	1	0	4	46	<b>1</b>
12 - UESC	Ilhéus	3.380	2013	24	12	0	4	1	5	46	<b>1</b>
13 - UFOB	Barreiras	3.300	2015	27	15	4	4	1	2	53	<b>2</b>

**Fonte:** Websites das universidades.

**Tabela 2:** Componentes Curriculares optativos oferecidos pelas instituições de ensino superior com cursos de Licenciatura em Geografia

Instituições de Ensino Superior com cursos de Licenciatura em Geografia - Grade por Quantidade de disciplinas	Município	CC Optativos Oferecidos pela Instituição	
		CC optativos disponibilizados pelo curso	CC optativos inclusão e/ou diversidade
1 - IFBA	Salvador	18	0
2 - IFBaiano	Santa Inês	9	0
3 - UCSAL	Salvador	8	0
4 - UEFS	Feira de Santana	0	0
5 - UFBA	Salvador	40	2
6 - UNEB - Serrinha	Serrinha	0	0
7 - UNEB - Jacobina	Jacobina	0	0
8 - UNEB - Caetité	Caetité	0	0
9 - UNEB - Santo Antônio de Jesus	Santo Antônio de Jesus	0	0
10 - UNIVASF	Senhor do Bonfim	15	1
11 - UESB	Vitória da Conquista	73	3
12 - UESC	Ilhéus	28	0
13 - UFOB	Barreiras	48	4

**Fonte:** Websites das universidades.

O curso de licenciatura em Geografia no IFBA (**Figura 20**), foi implementado no ano de 2010. Ao analisar a matriz curricular vigente datada de 2011, disponível no *site*<sup>17</sup> do curso, identificamos que é composta por quarenta seis CC (**Tabela 1**), desses quarenta e quatro CC são obrigatórios e dois são optativos, para cumprimento destes são disponibilizados dezoito componentes optativos (**Tabela 2**). Não foi identificado nenhum componente sobre a temática diversidade e/ou inclusão entre os optativos, já entre os CC obrigatórios, apenas LIBRAS é voltada para a temática. A carga horária referente a esse componente é de apenas trinta horas, o decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a obrigatoriedade do ensino de LIBRAS nos cursos de formação inicial de professores não estabelece carga horária mínima a ser cumprida, porém consideramos que uma formação limitada a uma abordagem pontual e com carga horária reduzida, pode ser insuficiente para uma formação que permita aos futuros docentes a atender dignamente a comunidade surda que venha entrar em contato ao logo da sua atuação profissional. Entendemos que

<sup>17</sup> Ver mais em: <https://licenciaturageo.wixsite.com/licenciaturageoifba>

essa obrigatoriedade é importante, ainda assim, consideramos que é insuficiente para contemplar o universo diverso que são as deficiências e as necessidades educacionais especiais, sendo necessário ainda considerar muitos problemas de segregação que decorrem de aspectos ligados à etnia, ao gênero e às orientações sexuais existentes nas salas de aula.

Criado em 2010, o curso de Geografia do IFBaiano, no município de Santa Inês (**Figura 20**) tem origem na mesma perspectiva de criação do curso do IFBA Salvador. O *site* da instituição destaca a importância do curso para os municípios do Vale do Jequiriçá da Bahia, pois visa colaborar para a otimização da utilização dos recursos naturais, conforme as normativas legais e a sustentabilidade com atuação junto às comunidades participando do desenvolvimento humano e da qualidade ambiental.

Identificamos, através da análise da matriz curricular disponível no *site*<sup>18</sup> (**tabela 1**) da instituição que o curso é composto por quarenta e cinco CC, destes quarenta e um são obrigatórios e quatro são optativos. Apenas um dos componentes obrigatórios está relacionado com a inclusão escolar e tem como título “Educação inclusiva/LIBRAS”, apesar do título, consultando a ementa verificamos que o componente é exclusivamente dedicado à Língua Brasileira de Sinais com carga horária de quarenta e cinco horas. São ofertadas nove opções de CC optativos (**Tabela 2**), todos direcionados aos conhecimentos específicos da ciência geográfica.

O curso de licenciatura em Geografia da UCSAL (**Figura 20**), data de 1956, como Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, sendo incorporado à Faculdade Católica de Filosofia (Cursos de Letras, Matemática, Geografia, História, Pedagogia e História Natural) em 1967 (UCSAL, 2018).

De acordo com o *site*<sup>19</sup> institucional o curso é composto por quarenta e nove CC dentre estes um é classificado como optativo, para o cumprimento deste a instituição oferece oito opções de CC. Identificamos três CC que se referem a temática inclusão e/ou diversidade, desses um é LIBRAS, com carga horária de sessenta horas, e dois são práticas pedagógicas que tem como descritores: “Laboratório de Práticas Pedagógicas VII- Educação Especial” e “Laboratório de Práticas Pedagógicas V - Educação Direitos humanos”.

---

<sup>18</sup> Ver mais em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/santaines/files/2011/05/PPC-DE-GEOGRAFIA.2010.pdf>

<sup>19</sup> Ver mais em: [http://noosfero.ucsal.br/articles/0009/9526/Matriz\\_GEOGRAFIA.2017.pdf](http://noosfero.ucsal.br/articles/0009/9526/Matriz_GEOGRAFIA.2017.pdf)

A UEFS (**Figura 20**), criada em 1976 como Fundação Universidade de Feira de Santana, ofertando os cursos Licenciatura de 1º e 2º graus em Letras - Inglês/Francês; Licenciatura Plena em Ciências, com habilitação em Matemática e Biologia e em Ciências 1º grau; Licenciatura Plena em Estudos Sociais, com habilitação em Educação Moral e Cívica e em Estudos Sociais 1º grau; e mais os cursos de Enfermagem, Engenharia de Operações - Modalidade Construção Civil, Administração, Economia e Ciências Contábeis. Em 1980 foi extinta a Fundação Universidade de Feira de Santana, que sucedida pela UEFS.

O *site*<sup>20</sup> da instituição disponibiliza apenas o fluxograma do curso, identificamos trinta e oito CC (**Tabela 1**), destacamos que destes, apenas dois são destinados aos estágios supervisionados com um total de duzentas horas, dois se referem a temática inclusão e/ou diversidade são eles: Relações Étnicas Raciais na Escola e Educação Especial e Políticas Educacionais Inclusivas. Não constam no fluxograma os CC optativos.

O curso de licenciatura em Geografia da UFBA foi pioneiro no estado, tendo sido criado em 1941 (**Figura 20**), na época vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, formando licenciados e bacharéis em Geografia e História. Os cursos tornaram-se independentes na década de 1950. O foco do curso de Geografia até o ano de 1959 foi o ensino, no entanto este foco mudou quando foi criado o Laboratório de Geomorfologia e Estudos Regionais, considerado na época “uma proposta acadêmica inovadora, principalmente em relação ao início dos estudos desenvolvidos pela equipe de pesquisadores das linhas Urbano-Regional e Estudo do Quadro Natural, com destaque para a Geomorfologia”<sup>21</sup>.

Com o fortalecimento do Laboratório de Geomorfologia e Estudos Regionais, na década de 1960, foram realizados inúmeros intercâmbios de geógrafos de vários países e universidades brasileiras, desenvolvendo e valorizando as pesquisas acadêmicas. Nesse período a Geografia da UFBA recebeu professores como Tricart, Pierre Deffontaines, Michel Rochefort, entre outros, enviando professores como Milton Santos e Maria Auxiliadora para desenvolvimento dos seus doutorados na França. Em 1968, o departamento de Geografia da UFBA passou da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras para o Instituto de Geociências. A Lei 6.664/79 que regulamentou a profissão de

---

<sup>20</sup> Ver mais em: <http://geografia.uefs.br/>

<sup>21</sup> Ver mais em: <https://posgeo.ufba.br/> e <http://www.geografia.ufba.br/historico.html>

geógrafo, associada a criação de órgãos estaduais, levou ao aumento significativo da demanda por bacharéis na área.

Até 2006 o curso de Geografia era exclusivamente diurno, iniciando em 2007 o curso noturno, este voltado exclusivamente para a licenciatura, enquanto o curso diurno se manteve ofertando as duas habilitações, licenciatura e bacharelado. A última atualização do currículo do curso de graduação em Geografia da UFBA se deu também em 2007 de forma a atender exigências do MEC para renovação e reconhecimento do curso.

O currículo é composto por trinta e nove CC, destes trinta e dois são obrigatórios e sete são optativos. Alguns pontos nos chamam atenção no referido currículo, primeiro que os cinco CC de ensino não são específicos para o curso de licenciatura em Geografia, os discentes cursam as disciplinas em turmas mistas com alunos dos diferentes cursos de licenciatura da instituição, não há, por exemplo, turmas de Didática de ensino em Geografia. Identificamos, também, a ausência de CC destinados às práticas pedagógicas, esse ponto está sendo discutido e deverá ser implementado nos próximos semestres.

Apenas um componente curricular de toda a grade obrigatória se refere a temática de inclusão e diversidade, essa disciplina é LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais, porém, como carga horária de trinta e quatro horas, a menor de todo o currículo. Entre os quarenta CC optativos, dois (**Tabela 2**) se referem a inclusão escolar, são: “Introdução a Educação Especial” e “Educação do Deficiente Mental”. Destacamos que atualmente o termo deficiente mental, na educação e nos debates de inclusão escolar, é bastante questionado, uma vez que se refere a transtornos mentais que não necessariamente estão associados ao déficit intelectual, como por exemplo transtorno bipolar, esquizofrenia e outras psicoses. Já as pessoas com deficiência intelectual têm como característica um funcionamento intelectual inferior à média, acompanhada de dificuldades nos comportamentos auto reguladores ou em condutas adaptativas (VELTRONE e MENDES, 2012) como comunicação, autocuidados, vida doméstica, habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança (SANTO, 2006).

A UNEB<sup>22</sup> foi fundada em 1983, pelo Governo do Estado por intermédio da Secretaria da Educação (SEC), estando presente geograficamente em todas as regiões do

---

<sup>22</sup> <https://portal.uneb.br/a-uneb/>

Estado, estruturada no sistema multicampi. Atualmente, a universidade disponibiliza mais de 150 opções de cursos e habilitações nas modalidades presencial e de Educação à Distância, nos níveis de graduação e pós-graduação, oferecidos nos 29 Departamentos.

O curso de licenciatura em Geografia está presente nos municípios de: Jacobina, Santo Antônio de Jesus, Caetité e Serrinha. Estruturado em quatro eixos, os estudantes possuem liberdade para escolher entre as disciplinas ofertadas por eixo, desde que ao final do curso tenham cumprido a carga horária mínima exigida para cada eixo.

Cada campus tem autonomia para estruturar a carga horária e definir quais CC serão ofertados em cada eixo. Os eixos são comuns a todos os campus e classificados como: Eixo I - Conhecimentos da Geografia, Eixo II- Metodologias e técnicas de pesquisa, Eixo III- Educação e Geografia e Eixo IV- Escalas cartográficas.

Com objetivo de manter a estrutura da pesquisa inserimos os componentes referentes aos eixos I, II e IV à classificação de CC específicos e transversais à ciência geográfica, os CC referentes ao eixo III são os referentes à educação e/ou específicos para formação docente, os CC que se referem às práticas do ensino de Geografia, os estágios supervisionados e os destinados à elaboração dos trabalhos de conclusão de curso são classificados pela UNEB como atividades independentes dos eixos. Os componentes, referente ao estágio e a prática pedagógica, possuem a carga horária mínima a ser cumprida de 400 horas em todos os campi da UNEB analisados.

A UNEB de Serrinha<sup>23</sup> (**Figura 20**) disponibiliza uma quantidade total dos CC reduzida em relação as demais, além de oferecer uma grade curricular menos fluída que os demais campi da instituição. Em Serrinha o curso de Licenciatura em Geografia possui um total de cinquenta e nove CC (**Tabela 1**).

Observamos que a grande maioria dos CC ofertados na UNEB de Serrinha mantém o descritor dos demais, que oferecem o curso de licenciatura em Geografia, porém com a carga horária reduzida. Observamos também que do total dos CC ofertados, apenas três se referem a temática inclusão e/ou diversidade sendo eles Educação e Pluralidade Cultural, Educação e Direitos Humanos, Educação para as Necessidades Especiais.

No UNEB de Jacobina (**Figura 20**) apresenta um total de oitenta CC (**Tabela 1**). Do total dos componentes oferecidos pela instituição, apenas quatro abordam a temática

---

<sup>23</sup> Ver mais em: <https://portal.uneb.br/serrinha/wp-content/uploads/sites/30/2017/02/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO.pdf>

da inclusão e/ou diversidade são eles: Educação e Pluralidade Cultural, Educação e Direitos Humanos, Educação e Gênero, Educação para as Necessidades Especiais.

A UNEB de Caetité<sup>24</sup> (**Figura 20**) não disponibiliza a informação de qual é a grade curricular vigente para o curso de licenciatura em Geografia, no arquivo do Projeto Político Pedagógico, disponível em seu *site*, há a indicação do ano de 2013, porém as matrizes curriculares disponíveis se referem do ano 2004 até o ano 2012, constando neste último documento do ano de 2012 apenas vinte e quatro CC para todo o curso. Tentamos contato com a instituição, porém não tivemos sucesso, então, optamos por analisar os dados do primeiro e o último ano disponibilizados.

A grade curricular do ano de 2004 possui um total de cinquenta e dois CC, já a que se refere ao ano de 2012 constam apenas vinte e quatro CC, não fazendo referência aos estágios e ao TCC. Não foi identificado em nenhuma das duas grades curriculares analisadas componentes que abordem a temática inclusão e/ou diversidade.

A UNEB de Santo Antônio de Jesus<sup>25</sup> (**Figura 20**) apresenta algumas repetições de componentes, porém com carga horária diferente, em alguns casos aparecem três CC com o mesmo título e objetivo, mas com carga horária variando entre trinta e sessenta horas, nesses casos consideramos apenas um dos componentes para a presente análise.

Dessa forma identificamos um total de oitenta e três CC (**Tabela 1**), deste total seis se referem a temática inclusão e diversidade, são eles: Educação e Pluralidade Cultural, Educação para as Necessidades Especiais, Educação e Direitos Humanos, Educação e Gênero, Cultura Indígenas e Educação e LIBRAS.

A UNIVASF<sup>26</sup> (**Figura 20**) foi fundada em 2009, no contexto das políticas de interiorização do ensino superior público. A instituição é a primeira a estar presente em três estados da federação, Bahia, Pernambuco e Piauí, o curso de licenciatura em Geografia funciona no campus do município de Senhor do Bonfim, desde 2009. O currículo é composto por quarenta e oito CC (**Tabela 1**), destes cinco CC foram considerados como optativos, a instituição segmenta dois como optativos, dois como eletivos e um como núcleo temático.

---

<sup>24</sup> Ver mais em: [https://portal.uneb.br/caetite/cursos/geografia/?post\\_id=3418](https://portal.uneb.br/caetite/cursos/geografia/?post_id=3418)

<sup>25</sup> Ver mais em: <https://portal.uneb.br/santoantoniodejesus/wp-content/uploads/sites/24/2017/01/PROJETO-PEDAG%C3%93GICO-5.pdf>

<sup>26</sup> Ver mais em: <http://www.geografia.univasf.edu.br/>

Os CC eletivos e optativos são de livre escolha dos discentes, estes podem cursar componentes em qualquer curso ofertado na instituição, o núcleo temático é proposto de forma multidisciplinar integrando ensino, pesquisa e extensão que atendam às temáticas da comunidade do entorno do município desenvolvendo projetos envolvendo discentes, professores e comunidade em geral, que possam contribuir para o desenvolvimento social local.

Entre os CC obrigatórios três abordam as temáticas inclusão e/ou diversidade, são: Currículo e diversidade Humana I, Currículo e diversidade Humana II e LIBRAS. O colegiado de Geografia da UNIVASF oferece quinze componentes para o cumprimento das disciplinas optativas e eletivas (**Tabela 2**), destes apenas um é destinado a educação e ensino, Introdução à Psicopedagogia e ao diagnóstico das dificuldades de aprendizagem. Não constam componentes, obrigatórios ou optativos, destinados às práticas pedagógicas.

Destacamos a importância do componente Introdução à Psicopedagogia e ao diagnóstico das dificuldades de aprendizagem para a formação docente, é crescente a presença de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) nas salas de aula de todos os níveis e modalidades de ensino, que é confirmado pelo Censo Escolar de 2018, ao observar o aumento de mais de 33% no número de matrículas de estudantes na Educação Especial e de mais de 90% nas classes comuns em todo país nos últimos anos.

A UESB<sup>27</sup> (**Figura 20**), tem sua fundação atrelada a política estadual de interiorização do ensino, datada de 1969, a partir da instalação das Faculdades de Formação de Professores em municípios do interior do estado. Atualmente, a UESB disponibiliza 47 cursos de graduação e está presente em três municípios do interior baiano, Itapetinga, Jequié e Vitória da Conquista. O curso de licenciatura em Geografia foi fundado em 1984, no município de Vitória da Conquista.

Ao analisar o currículo foi possível identificar que está estruturado em quatro eixos centrais que se referem especificamente aos conhecimentos geográficos, ensino e educação, práticas pedagógicas e os estágios. Identificamos um total de quarenta e seis CC (**Tabela 1**), destes quatro CC são optativos.

Observamos que os componentes dedicados às práticas de ensino em Geografia totalizam duzentas e quarenta horas e que consta apenas um CC dedicado ao estágio

---

<sup>27</sup> Ver mais em: <http://catalogo.uesb.br/storage/documentos/geografia-lic-vc/projeto.pdf>

supervisionado com carga horária de cento e oitenta horas. Entre os componentes obrigatórios na grade curricular apenas é sobre inclusão e/ou diversidade, que é LIBRAS.

Para cumprimento das disciplinas optativas a instituição tem disponível um total de setenta e três CC (**Tabela 2**), sendo desses onze CC referente às teorias e práticas de ensino. Dentre os componentes optativos oferecidos apenas três CC se referem a inclusão e/ou diversidade, são: LIBRAS e Educação Especial.

A UESC<sup>28</sup> fica no Sul da Bahia (**Figura 20**), tem a sua origem na década de 1960, ligada às escolas isoladas, termo utilizado em referência às faculdades, de Direito de Ilhéus, Filosofia e Ciências Econômicas em Itabuna, que estavam reunidas em um campus na rodovia Ilhéus-Itabuna. Em 1972 essas faculdades foram fundidas na Federação das Escolas Superiores de Ilhéus e Itabuna, nesse momento a instituição era mantida por uma fundação de natureza privada, o que dificultava o acesso à instituição por conta da realidade regional. A Federação continuou a se articular e reorientar até que em 1991, quando foi estatizada pelo governo estadual, através da lei estadual 6.344/1991, obtendo o *status* de Universidade Estadual, em 1995. Desde o início, a UESC esteve vinculada fortemente a sua região e, mais recentemente, vem se estruturando para afirmar o seu papel agroecológico na região. A instituição possui como parte do seu patrimônio três fazendas que funcionam como estações experimentais, reforçando a sua vocação agrícola.

O curso de licenciatura em Geografia na UESC foi instituído no ano de 1997 através da portaria nº 706/1997, apresenta três eixos, além dos estágios e componentes optativos. O primeiro eixo é classificado como Fundamentação teórico-conceituais e metodológicas, composto por disciplinas que abordam a história, a sociologia da educação assim como metodologias aplicadas ao ensino de Geografia, já o segundo eixo, classificado como teoria e prática da Geografia, são disciplinas específicas da ciência geográfica, o terceiro eixo: Formação docente na Geografia agrega componentes que tratam das tecnologias e políticas educacionais, avaliação de aprendizagem e psicologia da educação.

O curso é composto por um total de quarenta e seis CC (**Tabela 1**), sendo desses quarenta e um CC obrigatórios, quatro CC optativos e um CC eletivo. Entre os componentes obrigatórios o único a abordar a temática inclusão e/ou diversidade é LIBRAS. Para o cumprimento dos quatro CC optativos (**Tabela 2**), três CC devem ser

---

<sup>28</sup> Ver mais em: [http://www.uesc.br/a\\_uesc/index.php?item=conteudo\\_historia.php](http://www.uesc.br/a_uesc/index.php?item=conteudo_historia.php)

escolhidos entre os eixos que concentram componentes teórico-conceitual, metodológico e prático da Geografia e um no eixo específico para a formação docente. A instituição oferece um total de vinte e oito CC, porém, nenhum deles se refere à inclusão e/ou diversidade, o componente que mais poderia se aproximar dessa temática é o que tem como descritor “Geografia e cultura escolar”, segundo a ementa este componente propõe abordar:

[o] culturalismo e multiculturalismo na educação; currículo e diferença; conhecimento cotidiano, escolar e científico na construção do conhecimento; teorias e métodos para o ensino e a aprendizagem diferenciadas em Geografia Escolar no Ensino Básico (UESC<sup>29</sup>).

O curso de Geografia (bacharelado e licenciatura integrados) da UFOB<sup>30</sup> (**Figura 20**), foi criado em 2006, naquele momento como campus avançado da UFBA, atendendo a política de expansão universitária do REUNI. Naquele momento, o curso estava vinculado ao Instituto de Ciências Ambientais e Desenvolvimento Sustentável (ICADS/UFBA). O projeto de lei nº. 12.82/2013 fundou a Universidade Federal do Oeste Baiano, desvinculando-a da UFBA.

O campus está situado no município de Barreiras, atualmente o curso é lotado no Centro de Humanidades, a partir da consolidação da instituição como campus independente o curso foi desmembrado em licenciatura e Bacharelado. Atualmente os cursos se encontram em consolidação e em permanente busca pela estruturação do quadro docente e discente, a instituição afirma buscar a melhoria e ampliação de seus laboratórios. Além de buscar estratégias para reduzir a evasão e proporcionar o aprimoramento da formação inicial, bem como a permanência de profissionais na região por meio de estruturação da formação continuada dos egressos, a instituição oferece ainda projetos de iniciação científica e à docência e projetos de extensão.

O curso é composto por um total de cinquenta e três CC (Tabela 1), destes cinquenta e um CC são obrigatórios e dois CC são optativos. Entre os obrigatórios dois CC se referem a temática inclusão e/ou diversidade (Tabela 2), são: Educação em Direitos Humanos e LIBRAS. A instituição oferece um total de quarenta e com quatro CC

---

<sup>29</sup> Ver mais em:

[http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/geografia/index.php?item=conteudo\\_disciplinas.php](http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/geografia/index.php?item=conteudo_disciplinas.php)

<sup>30</sup> Ver mais em: <https://geografia.ufob.edu.br/os-cursos>

abordando temáticas sobre a inclusão escolar, sendo: Educação Especial, Educação Escolar Quilombola, Geografia Escolar Indígena e Geografia Escolar Humanística.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior estabelecem que o projeto de formação deve ser articulado entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, contemplando a diversidade (MEC, 2015). Conforme mencionado anteriormente, as diretrizes orientam as bases para a estrutura e o currículo dos cursos de licenciaturas, esses devem ter no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, destas 400 horas de prática, 400 horas de estágio supervisionado, 2.200 horas dedicadas aos conhecimentos específicos da área de conhecimento a que o curso se destina, além de 200 horas de atividades acadêmicas complementares (BRASIL,2015).

Identificamos que das treze instituições, três têm o currículo vigente com data do ano de 2017, são UNIVASF, IF Baiano e UCSAL; duas com currículos datados de 2015, são UFBA e UFOB; três referentes ao ano de 2013, são UESC, UNEB - Caetité e UNEB - Santo Antônio de Jesus; três com currículo de 2011, são UESB, IFBA E UNEB - Serrinha; e a UNEB - Jacobina com currículo do ano de 2007. Não conseguimos identificar o ano de referência do currículo da UEFS.

No que tange a carga horária, quatro instituições possuem carga horária inferior à mínima estabelecida para as licenciaturas, são elas IFBA, UEFS, UESB e UFBA. Das treze instituições pesquisadas, quatro não atendem a lei nº 10.436/2002, reforçada pelo decreto nº 5.626/2005, que estabelecem LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais como componente obrigatório, são elas UNEB - Jacobina, UNEB - Caetité, UNEB - Serrinha e UEFS. Porém, nas instituições UFBA, UESB, UESC, IFBA e IFBaiano, LIBRAS é o único CC com a temática inclusão e/ou diversidade de todo o curso e ainda que tenha variações de carga horária entre 30 e 60 horas, nas diferentes instituições.

Em relação a temática central desta pesquisa foi possível, através da análise dos CC que abordam a inclusão e/ou a diversidade, traçar um panorama das escolhas pedagógicas das instituições em relação à inclusão escolar e a diversidade, qual é o entendimento institucional sobre o assunto, e quais os caminhos pedagógicos que as instituições investigadas propõem, permitindo perceberem como as instituições direcionam a formação dos futuros docentes em Geografia na Bahia. Pudemos também observar o cumprimento (ou não) das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. Consideramos todos os CC que apresentavam nos seus descritores

indicativos de abordagens às questões éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural.

Apenas quatro das treze instituições ofertam CC optativos sobre a temática inclusão e/ou diversidade. A UNIVASF disponibiliza o componente “Introdução a psicopedagogia e ao diagnóstico das dificuldades de aprendizagem”; a UFBA oferece aos discentes dois componentes “Educação Especial” e “Educação do Deficiente Mental”; a UESB dispõe de dois componentes referente ao aprofundamento dos conhecimentos da LIBRAS, além do componente “Educação Especial”; já a UFOB informa quatro componentes sendo eles “Educação Especial”, “Educação Escolar Quilombola”, “Geografia Escolar Indígena” e “Geografia Escolar Humanística”.

Se considerarmos o total dos componentes obrigatórios e optativos, a instituição que oferece maior número de componentes sobre a temática é a UFOB, com 6 componentes; seguido pela UESB, UNEB - Jacobina, UNEB - Santo Antônio de Jesus, UNIVASF e a UFBA com 4 componentes cada; UNEB - Serrinha e UCSAL com 3 componentes cada; a UEFS com 2 componentes, o IFBaiano, o IFBA e a UESC com 1 componente cada; e, por último, a UNEB - Caetité que não dispõe de componentes de inclusão e/ou diversidade segundo as informações coletadas.

No que se refere às 400 horas de práticas de ensino, sete instituições (UNEB - Jacobina, UNEB- Caetité, UNEB - Serrinha, UNEB - Santo Antônio de Jesus, IFBaiano, UCSAL e UFOB) cumprem o recomendado; duas instituições (IFBA e UESB) possuem componentes curriculares direcionadas às práticas de ensino, porém, com carga horária inferior a recomendada; quatro instituições (UNIVASF, UEFS, UESC e UFBA) não possuem nenhum CC destinado efetivamente a prática de ensino.

Com referência aos estágios supervisionados apenas duas instituições não cumprem a carga horária mínima recomendada de 400 horas, a UEFS e a UESB. Já em relação a carga horária de atividade complementar todas as instituições estão de acordo com as diretrizes.

A partir dos dados levantados é possível identificar que as instituições que possuem temáticas de inclusão, na sua maioria, o fazem para cumprimento das normativas legais, ofertando CC com baixa carga horária e quantidade que consideramos insuficiente caso o futuro professor realmente necessite fazer uso deste conhecimento. É difícil pensar a formação do docente para favorecimento da inclusão escolar, como o mínimo necessário, considerando que ao longo de 3.200 horas do curso, apenas 30 ou 60 horas

são destinadas a um único CC para a temática de inclusão e/ou diversidade, essa é a realidade do componente LIBRAS em todas as instituições pesquisadas. É importante salientar que mesmo considerando a data da elaboração dos currículos, a obrigatoriedade do ensino de LIBRAS nas licenciaturas data de 2005, apenas uma instituição possui currículo anterior a essa data, ainda assim encontramos três instituições em descumprimento com essa normativa, não ofertando o CC. Apesar da carga horária, acreditamos que é preciso um olhar mais atento e interessado para uma formação que realmente se preocupa com a diversidade.

As instituições que não possuem a carga horária total indicada nas diretrizes de 2015, bem como os CC destinados às práticas pedagógicas, ou possuem com carga horária inferior a recomendada, possuem currículos anteriores a referida legislação, ou exatamente do ano de 2015. A legislação que garante os direitos das pessoas com deficiência também é de 2015, porém a garantia da educação como direito de todos remonta a Constituição Federal de 1988, reforçada pela LDB de 1996, ao indicar a necessidade de atendimento aos diversos contextos da sociedade brasileira garantindo a valorização das especificidades regionais e locais.

Destacamos ainda que a formação docente deve dialogar com as práticas, a construção profissional do professor é intrínseca a vivência, a experimentação, ao reconhecimento das necessidades do “chão da escola”, assim é fundamental que os cursos de licenciatura proporcionem aos seus estudantes a aproximação das escolas, o desenvolvimento de práticas pedagógicas considerando os mais diversos contextos e as realidades escolares.

Se partirmos, apenas, dos documentos normativos e das Diretrizes Para Formação Inicial de Professores Educação Básica em nível superior, percebemos o descompasso do que é praticado nos cursos de licenciatura em Geografia na Bahia e o que é previsto nos documentos. As diretrizes mencionadas instituem que a formação do professor deve ser com vistas ao atendimento e valorização da diversidade da sociedade brasileira, bem como para a consolidação da educação inclusiva respeitando às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, orientação sexual, religiosa, de faixa geracional, porém diante dos dados levantados a respeito dos CC que compõem os cursos de licenciatura em Geografia na Bahia percebemos que a formação, de maneira geral, não atende a essas indicações.

A legislação é fundamental para garantia jurídica do atendimento aos direitos essenciais, porém, é preciso um projeto de formação docente para uma atuação que possa promover a equidade tanto na escola, e como consequência na sociedade, para quem sabe assim possamos viver numa sociedade menos excludente, racista, elitista, machista, capacitista e homofóbica. É fundamental para formação do profissional docente o contato com a prática pedagógica transversal a toda formação e não apenas delegando essa vivência aos CC de estágios e práticas pedagógicas. Ressaltamos que esses momentos são fundamentais para imersão na realidade escolar e para reconhecimento das suas especificidades

É necessário, além do cumprimento às diretrizes e normativas, uma política educacional que esteja engajada na formação para o atendimento às diferenças e para promoção da equidade, entendendo que um profissional docente precisa não apenas ter o domínio da sua ciência, é preciso desenvolver e construir conhecimentos sobre a formação sócio emocional dos seus futuros alunos, entender a importância de considerar o seu contexto socioeconômico de origem dos alunos além de compreender e considerar a multiplicidade étnica, cultural e social que estão inseridos.

A formação inicial docente deve preparar os licenciandos para atender a diversidade da população brasileira considerando as especificidades socioeconômicas, étnicas, de gênero assim como as necessidades educacionais especiais, no sentido mais amplo, para tanto os currículos devem ser elaborados como objetivo de contribuir para inclusão escolar e social dos estudantes, aproximando os conteúdos e conhecimentos científicos específicos de cada área aos conhecimentos pedagógicos e às possibilidades de aprendizagem que considerem a diversidade humana.

É fundamental que os professores, ao longo da sua atuação, saibam como conduzir pedagogicamente as necessidades educacionais especiais a fim de promover uma educação consistente e real considerando as especificidades dos sujeitos e principalmente não ignorando as suas existências. A partir dos resultados obtidos, que indicam um distanciamento da formação inicial docente com as temáticas da inclusão escolar e da diversidade, podemos compreender os possíveis reflexos na prática docente assim como as possíveis consequências na produção das pesquisas acadêmicas que relacionam a inclusão escolar e a diversidade com a Geografia Escolar.

É comum que esses currículos sejam adaptados apenas para cumprimento das legislações sem o comprometimento direto com a efetiva proposta de formação para

inclusão e equidade, se que ocorra uma significativa mudança no exercício docente nas universidades, inserindo a temática inclusão como objeto de pesquisa. Em algumas ocasiões os professores das licenciaturas no ensino básico, ainda que disponham de boa vontade, não possuem formação para o atendimento dessa perspectiva, originando adaptações de recursos sem o necessário embasamento teórico. Há ainda docentes que nem a consideram essa concepção para elaboração das suas práticas de ensino. A lacuna na formação docente, no que se refere à formação para equidade, tem consequências na representatividade na produção acadêmica acerca dessa temática e principalmente na atuação docente, o que em muitos contextos reforça situações excludentes.

É preciso que os currículos sejam construídos considerando além das legislações, as necessidades e realidades do “chão da escola”, para tanto a universidade precisa se aproximar da Educação Básica permitindo o intercâmbio de conhecimentos e experiências. É fundamental para o licenciando conhecer e experienciar a realidade, identificar demandas e assim aproximar a formação inicial docente da escola possibilitando uma necessária e fundamental parceria.

Para compreender a construção de um currículo de formação docente com vistas a educação para a equidade é preciso compreender que existem diferentes concepções de currículo. A concepção de currículo pode variar de acordo com a linha teórico metodológica do pesquisador. Para alguns o currículo é compreendido como a base de conhecimentos ensinado nas instituições educativas (OLIVEIRA, 2016). Outros autores consideram como o saber de uma disciplina acadêmica especializada que pode ser verificado por meio de testes de validação, ou ainda como uma prática discursiva de poder, além de uma prática significação e atribuição de sentidos (LOPES e MACEDO, 2011).

Compreendendo o currículo como disputa de poder é importante questionar a quem esse poder atende, se ele é emancipatório ou se está a serviço do controle e da obediência a um modelo preestabelecido por poderes que impõem limitações, proibições ou obrigações (FOUCAULT, 1987) esse modelo é definido, no Brasil, a partir de padrões que não representam a totalidade a sociedade, propõe a homogeneização e a exclusão dos sujeitos que não atenderem ao padrão esperado. Partindo desses questionamentos é possível considerar concepções de currículos que superem as ideias de submissão, obediência e treinamento permitindo caminhos que possibilitem a desobediência.

Sabemos que esta perspectiva homogeneizante interessa aos poderes hegemônicos que ignoram e invisibilizam as diferenças que são características da sociedade brasileira.

Dessa forma, visando contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e livre de preconceitos, é fundamental que currículo de formação de docentes, destacando a licenciatura em Geografia pela sua essência em pensar as relações socioespaciais, proponha o envolvimento com a promoção da inclusão escolar e da equidade no sistema de ensino. É preciso que essas temáticas sejam abordadas ao longo de todo o curso e não se restrinjam a um ou dois componentes curriculares.

Ao longo do curso de licenciatura os discentes precisam ser estimulados a pensar a transposição didática considerando as diversas características dos contextos escolares considerando aspectos socioeconômicos, étnicos, raciais e de gênero que os estudantes estão envolvidos. É necessário eliminar as barreiras de aprendizagem, promovendo a participação de todos no processo de construção do conhecimento, dirigindo-se particularmente aos estudantes em maior risco de exclusão, desenvolvendo competências para aprender a viver com as diferenças e aprender com elas, de forma positiva as considerando como estímulos para encorajar a aprendizagem (UNESCO, 2015), considerando os diferentes níveis e modalidades de ensino.

Em muitos casos, se não na maioria deles, os licenciandos em Geografia tem origem em contextos escolares tradicionalmente segregadoras e excludentes, tendendo a reproduzir esses valores e práticas nas suas escolhas pedagógicas. Para colaborar com a transformação dessas relações é preciso que o futuro profissional vivencie e experiencie as mais diversas realidades, contextos escolares e situações de aprendizagem, proporcionando assim um maior contato com a diversidade impactando diretamente nas suas formas de ensinar (RODRIGUES, 2014). O autor considera fundamental que os licenciandos vivenciem experiências semelhantes aquelas que irão enfrentar quando se tornarem profissionais, e que todos os conteúdos ministrados estejam ligados ao conjunto de competências que o professor irá vivenciar na sua vida profissional, destacando ainda, a importância da prática supervisionada para a formação docente relacionando a teoria, a investigação e a prática.

No Brasil, como mencionado em outros momentos desta pesquisa, existem normativas que direcionam a formação docente estabelecendo carga horária mínima a ser cumprida, assim como a quantidade de horas destinadas às práticas de ensino e aos estágios curriculares supervisionados. Estes dois componentes juntos somam 800 horas,

o que representa 25% do curso, porém, conforme o que apresentamos é preciso garantir as experiências/vivências das demandas reais do “chão da escola” ao longo de toda formação inicial e de preferência em todos os componentes curriculares, sejam específicos ou pedagógicos. Seria de suma importância a existência de colégios de aplicação para maior e mais orgânica aproximação dos estudantes de licenciatura com os da escola básica.

Além das questões relativas à importância da prática na formação docente, outras leis embasam e referenciam o currículo das licenciaturas no país, algumas dessas<sup>31</sup> foram resultado de lutas de movimentos sociais que buscaram garantir o atendimento das Necessidades Educacionais Especiais, bem como a valorização da cultura indígena e afro-brasileira. Infelizmente essas referências legais nem sempre são atendidas, ou passam por abordagens insuficientes, ao longo da formação inicial docente o que dificulta o preparo de professores que realmente considerem, valorizem e respeitem as diferenças em sala de aula.

As referências legais que já existem, nacional e internacionalmente, seriam suficientes caso a proposta da educação para equidade e inclusão escolar fosse uma política de Estado. Sabemos das disputas de poder e conflitos de interesses que a educação para emancipação dos sujeitos causa em certos governos, principalmente os que desejam apenas a produção de mão de obra barata e com formação tecnicista, que, de preferência, não tenham formação política, não reivindiquem seus direitos ou questionem os interesses políticos.

A educação para emancipação, para autonomia e para a superação de discriminação (FREIRE, 2016) deve ser a orientação de toda e qualquer política pública que conduza a formação e as práticas docentes, assim os currículos da educação superior que visam a formação de professores alinhados com a equidade e a inclusão escolar, devem considerar a realidade dos estudantes, às suas demandas, as suas questões étnicas, raciais, de gênero e socioeconômicas para a construção das práticas pedagógicas, valorizando as diferenças e promovendo a participação de todos os envolvidos. Os professores universitários deveriam propor ao longo do curso e nos mais diversos componentes curriculares, sejam específicos ou pedagógicos, possibilidades de exercitar

---

<sup>31</sup> Lei de diretrizes e Bases (1996); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores na Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2002); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e para formação continuada (2015); Diretrizes Curriculares para o curso de Geografia (2001).

as adequações curriculares de acordo com as especificidades de diferentes contextos, considerando metodologias que atendam os diversos níveis de ensino, bem como as necessidades educacionais especiais.

Os cursos de formação docente devem incentivar o reconhecimento do professor como pesquisador, que possa refletir sobre a sua própria prática, estimular o pensamento científico para que o professor, na sua atuação docente, possa buscar soluções para as suas demandas através de experimentações, compreendendo a vivência em sala de aula como um ambiente fortuito para refletir sobre as demandas e práticas pedagógicas, propondo assim debates sobre as necessidades vividas, sugerindo caminhos que colaborem com o desenvolvimento das ciências e a melhoria da qualidade do ensino para equidade. Freire (2016) já destacava a indagação, a busca e a pesquisa como características intrínsecas à docência, sendo assim impossível dicotomizar à docência e a pesquisa, o autor ressalta ainda, a necessidade da manutenção da formação permanente para o profissional docente. “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino [...] Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 2016, p. 31). Assim, percebemos que a ainda temos um caminho longo para que de fato a inclusão seja uma realidade nos cursos superiores de Geografia na Bahia, já tornar esta temática amplamente debatida e pesquisada nas universidades é algo que ainda não podemos vislumbrar no horizonte.

## **4.2 Panorama das produções acadêmicas com a temática inclusão escolar e/ou diversidade na Geografia<sup>32</sup>**

Analisamos quatro revistas e 454 publicações no período entre 2010-2018, encontrando apenas quatro trabalhos sobre a inclusão e ou diversidade. A REGEP é a revista mais antiga dentre as analisadas, com mais de 30 anos de existência, apresentou no período considerado um total de cem publicações referentes ao Ensino de Geografia e a Geografia Escolar, desse total apenas uma se referia a temática inclusão escolar e/ou diversidades (**Tabela 3**).

---

<sup>32</sup> Trabalho publicado nos anais do 14º Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia, disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/2920>

O referido artigo da REGEP foi publicado em 2016, sob a autoria de um professor de Geografia da rede estadual de ensino do Distrito Federal, Jean Volnei Fernandes. O artigo aborda a categoria paisagem pautada nos conceitos desenvolvidos por Paulo Freire e tem como título “Inclusão: Ensino de Geografia para alunos surdos, com um olhar sobre a paisagem a partir de uma visão Freiriana”, com esse trabalho o autor buscou tornar possível a construção individual do conceito paisagem pelos seus alunos com deficiência auditiva. Fernandes (2016), ao longo do texto abordou questões inerentes à inclusão de alunos com deficiência auditiva e apresenta como os estudos geográficos podem contribuir para a autonomia dos alunos surdos. Os conhecimentos alcançados através da experiência docente e das práticas pedagógicas são fundamentais para a promoção da inclusão, no seu sentido mais amplo, colaborando com o ensino e a aprendizagem da Geografia nos mais diversos contextos e realidades escolares.

**Tabela 3:** Publicações sobre Ensino de Geografia entre 2010-2018 nas revistas REGEP, PESQUISAR, Ensino em Geografia e GEOMAE.

Temáticas	Ano									Total
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	
<b>REGEP</b>										
Ensino de Geografia	0	12	11	14	8	7	19	24	5	100
Ensino de Geografia/inclusão	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
<b>PESQUISAR</b>										
Ensino de Geografia	-	-	-	-	20	9	5	13	7	54
Ensino de Geografia/inclusão	-	-	-	-	1	0	0	1	1	3
<b>ENSINO EM GEOGRAFIA</b>										
Ensino de Geografia	8	14	15	26	30	24	22	30	16	185
Ensino de Geografia/inclusão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>GEOMAE</b>										
Ensino de Geografia	13	32	6	9	4	5	5	31	6	111
Ensino de Geografia/inclusão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>21</b>	<b>58</b>	<b>32</b>	<b>49</b>	<b>63</b>	<b>45</b>	<b>52</b>	<b>99</b>	<b>35</b>	<b>454</b>

Fonte: websites das revistas.

Grande parte dos trabalhos sobre a perspectiva da inclusão escolar na Geografia trata de alguma deficiência ou transtorno específico, o que é importante, porém, no

exercício da profissão, os professores não podem “escolher” quais necessidades surgirão em sala de aula, nesse sentido se faz necessária uma visão holística e equitativa da inclusão escolar.

Com publicações a partir de 2014 (**Tabela 3**) a revista PESQUISAR publicou 54 trabalhos, destes três estavam relacionados à inclusão escolar e/ou a diversidade. De autoria de Rúbia Aparecida Cidade Borges, professora da rede municipal de Porto Alegre e Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. No artigo intitulado “A Temática da Identidade/Diferença como possibilidade na Geografia Escolar”, publicado em 2018, foi apresentado como a Geografia Escolar atua na valorização ou não das diferenças buscando alternativas às práticas homogeneizadoras da escola como forma de reafirmação das minorias de grupos socialmente desfavorecidos. Destaca ainda o papel da escola e do ensino da Geografia na manutenção da desvalorização e da invisibilização dos alunos que estariam fora do que é enquadrado como normalidade. A autora apresenta um excelente e necessário debate para desconstrução de preconceitos desenvolvidos no seio da nossa sociedade e reproduzidos nos ambientes escolares, porém, a temática ainda é pouco considerada e debatida na maioria das escolas do país.

Em 2017 Juliandersson Victoria Alexandre, professor da educação básica, formado pela Universidade Federal de Pelotas, mestrando em Geografia pela mesma universidade, publicou o artigo intitulado “Formação docente e Geografia: o foco na educação inclusiva. Experiências para o debate”, com reflexões sobre a atividade de conclusão de curso realizada pelos alunos do curso de licenciatura em Geografia naquela universidade. O trabalho teve como objetivo compreender a importância da afetividade na inclusão de pessoas com deficiência física motora e como esta inclusão poderia contribuir na análise do espaço por esse público. Com atividades de encenações da realidade cotidiana vividas pelas pessoas com deficiência física motora, promovendo um debate sobre a importância dos aspectos afetivos e a sua relação com a percepção do espaço. Aspectos da vivência individual sobre a diversidade é fundamental para o desenvolvimento do sentimento de empatia pelos alunos, proporcionando-lhes a oportunidades de identificar as mais diversas necessidades individuais.

No artigo “Educação geográfica e ambiental numa perspectiva inclusiva: da sala de aula ao trabalho de campo”, publicado em 2014 por Gabriela Alexandre Custódio, atualmente professora universitária e com experiência na Educação Básica, e Ruth Emília

Nogueira, professora da Universidade Federal de Santa Catarina, foi apresentado os resultados da implementação de uma educação geográfica inclusiva por intermédio da educação ambiental. O objetivo era atender estudantes com deficiência visual através de aulas expositivas, mapas táteis, maquetes e trabalho de campo. Esta abordagem permitiu a construção do saber geográfico utilizando os conhecimentos cotidianos e as vivências dos alunos. Atividades desenvolvidas com propostas inclusivas, levaram em consideração as vivências e os saberes dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa para todos os envolvidos, contribuindo assim para a consolidação da formação de uma sociedade mais justa, inclusiva e solidária.

Trabalhos de excelência vem sendo desenvolvidos na Geografia, sobretudo em referência a produção de recursos didáticos cartográficos, para deficientes visuais, tendo como referência Ruth Nogueira, especialista no desenvolvimento de mapas táteis que em sua maioria são elaborados com materiais monocromáticos. Esses mesmos mapas se produzidos em texturas e cores específicas poderiam atender não só aos deficientes visuais e de baixa visão, mas também aos alunos autistas, surdos, TDAH, além dos estudantes sem deficiência, pois facilitam a concretização de conceitos abstratos, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental II, quando os alunos estão consolidando o período das operações concretas em direção as operações formais (PIAGET, 1945)

Dentre as 111 publicações analisadas na revista GEOMAE, no período mencionado, nenhuma se referia a temática pesquisada (**Tabela 3**). Já na revista Ensino em Geografia foram identificadas um total de 185 publicações, e nenhuma publicação sobre inclusão escolar no ensino de Geografia (**Tabela 3**).

Nas quatro revistas analisadas identificamos 454 publicações, dessas apenas quatro se referiam ao ensino de Geografia na perspectiva da inclusão escolar (**Tabela 3**), o que representa menos de 1% do universo estudado. A partir desse levantamento é possível identificar a escassez de pesquisas que considerem o ensino inclusivo na Geografia e o caráter funcionalista na maioria das pesquisas encontradas.

Foi possível ainda identificar o perfil dos pesquisadores preocupados com a temática inclusão e/ou diversidade. Trata-se de pessoas que são ou estiveram como professores da educação básica e desenvolvem e/ou desenvolveram pesquisas de mestrado e doutorado nessa temática. Constatamos também que apenas um desses artigos

abordam a inclusão numa temática mais abrangente, para além de uma deficiência específica.

Diante desse contexto fica evidente a necessidade do estímulo de pesquisa a respeito do ensino da Geografia na perspectiva da inclusão escolar, são as especificidades que definem o sujeito e a inclusão é um caminho de enfrentamento do modelo escolar vigente que preconiza a homogeneização, porém, cada indivíduo é submetido a contextos sociais e naturais diferentes que precisam ser considerados (MANTOAN, 2006).

Relacionamos a escassez de pesquisas na temática inclusão e/ou diversidade, no período pesquisado, à estrutura da formação inicial do docente em Geografia, que como vimos está desconexa da realidade do chão da escola, do estímulo a pesquisas acadêmicas sobre a realidade escolar e que ainda não atendem a algumas normativas e leis vigentes.

A Geografia na educação básica deve partir da realidade dos estudantes tendo como objetivos a formação do cidadão participativo e reflexivo no seu espaço e a construção do pensamento crítico que é construído a partir da compreensão das relações espaço e sociedade. Assim, a função alfabetizadora da Geografia deve favorecer a leitura e a compreensão do espaço em que o aluno está inserido (RIBEIRO, 2016), promovendo a percepção da cidadania associada ao direito à cidade, considerando-a enquanto construção social que depende do acesso e da manutenção dos direitos humanos e sociais (SANTOS, 2007). Nesse sentido a Geografia Escolar pode favorecer uma formação mais cidadã, permitindo que os estudantes possam identificar e reconhecer as suas próprias mazelas podendo assim reivindicar seu direito de reclamar e ser ouvido

É necessário que os profissionais da educação estejam preparados para identificar e atender as especificidades de cada estudante e, mais ainda, conheçam as necessidades que possuem, buscando informações de como lidar, visando o melhor aprendizado dos alunos. As discussões acerca da inclusão escolar precisam existir já no início da formação acadêmica, assim como em formações continuadas, visando uma atuação profissional numa perspectiva inclusiva. As necessidades e dificuldades enfrentadas pelos profissionais que atuam no ensino da Geografia precisam ser ouvidas a fim de colaborar com a construção de pesquisas, recursos e materiais que possam atender as demandas que se manifestam no contexto das escolas. Práticas pedagógicas desenvolvidas para atender necessidades educacionais específicas sempre favorecem a aprendizagem de todos os estudantes.

O ensino da Geografia pode ser um caminho fundamental para inclusão escolar e social, possibilitando o desenvolvimento dos conteúdos curriculares que visem atender as mais diversas necessidades educacionais especiais para isso é, acima de tudo, imprescindível que o docente possua: o domínio do conteúdo a ser trabalhado, o conhecimento das potencialidades e dificuldades do seu contexto e o comprometimento de executar a inclusão escolar em todos os aspectos.

Relacionando o referido levantamento nas revistas analisadas às pesquisas de Pinheiro (2003; 2005), identificamos a ausência de trabalhos referente a temática de inclusão e/ou diversidade<sup>33</sup>, é possível identificar, além da escassa produção sobre a temática Ensino de Geografia e Inclusão Escolar, que há uma tendência do desenvolvimento de pesquisas com abordagens específicas para uma ou outra deficiência, inviabilizando, por vezes, a possibilidade de utilizar as mesmas práticas para a inclusão de diferentes sujeitos. É possível identificar também, um movimento semelhante na produção dos autores de referência na pesquisa desta temática com é o caso de materiais e recursos construídos para deficientes visuais (NOGUEIRA, 2009) e os debates referente ao Atendimento Educacional Especializado (NOGUEIRA, 2016).

Todo esforço para enfrentamento das dificuldades de aprendizagem é válido e necessário, porém, é preciso pensar mais amplamente a inclusão escolar superando abordagens adaptativas apenas para o sujeito, frequentemente, rotulado como “o aluno de inclusão”. É preciso pensar a construção da aprendizagem em colaboração e com a participação de todo o contexto ou classe escolar promovendo a relação entre as diferenças e assim colaborando para a superação de preconceitos. Esses princípios orientam uma educação para equidade promovendo a igualdade e a solidariedade em busca da redução das desigualdades educacionais e sociais.

---

<sup>33</sup> Ver introdução. As pesquisas de Pinheiro (2003; 2005) investigaram vinte e oito anos - entre 1972 e 2000 - de produções acadêmicas, mestrado e doutorados, no Brasil. Analisando os títulos dessas produções não identificamos nenhuma que fizesse referência a temática inclusão e/ou diversidade

### **4.3 O chão da escola, o ensino de Geografia e a inclusão escolar**

#### **4.3.1 A Observação da escola**

Durante as observações foi possível identificar as características físicas e como se davam as relações interpessoais na instituição o que possibilitou maior aproximação entre a pesquisadora e o objeto de pesquisa permitindo a imersão na realidade do contexto.

##### ***I - A escola***

Optamos por um colégio localizado no bairro da Ribeira, na região conhecida como cidade baixa em Salvador (BA). A gestora indicou uma turma do oitavo ano do Ensino Fundamental II, pois, segundo ela, seria a única que teria um contexto de inclusão com três alunos que apresentavam diagnóstico formal e estavam em acompanhamento pela sala de recursos. A gestão se mostrou preocupada com a realidade da escola por possuir muitas matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, tendo algumas turmas com mais de 60% dos estudantes nesta condição, o que segundo a gestão comprometeria a qualidade do ensino e da aprendizagem de todos os estudantes. Questionada sobre o motivo destes números, a gestora relata que diversas escolas recusam as matrículas de estudantes com deficiência alegando falta de estrutura e de profissionais preparados para atender às suas necessidades. Com estes argumentos as instituições encaminham os alunos para as escolas que julgam estar mais bem equipadas, alegando que seriam referência em inclusão escolar. Este motivo leva à uma expressiva quantidade de estudantes oriundos dos mais diversos bairros da cidade e ainda de municípios da região metropolitana, causando um imenso desconforto para os alunos e familiares que precisam realizar um grande deslocamento, prejudicando a qualidade de vida destes, e muitas vezes agravando as suas questões.

A lei nº 13146/2015, Lei Brasileira de inclusão da Pessoa com Deficiência, garante como prioridade a efetivação dos direitos, entre eles a educação, assegurando às pessoas com deficiência acesso e permanência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida, estabelecendo que a recusa de matrículas de alunos com qualquer tipo de deficiência tanto na rede pública como na privada como crime punível com reclusão de dois a cinco anos e com multa. Ainda assim, é comum situações negativas das escolas utilizando as fragilidades das famílias que buscam o melhor atendimento educacional para seus filhos.

Embora a parte externa da escola se encontre relativamente conservada, ao adentrar na escola percebemos sua situação precária, com pinturas descascadas, revestimentos soltos, pisos desnivelados e em algumas partes até com buracos. A escola possui dois prédios, cada um com dois pavimentos, um dos prédios é exclusivo para Atendimento Educacional Especializado (AEE) e terapia ocupacional, o segundo prédio destina-se ao ensino regular/inclusivo, cada prédio possui um acesso externo próprio. É vedado aos alunos do prédio do ensino regular acessar as dependências da escola pelo prédio do AEE e vice-versa. Os dois acessos estão a menos de 200 metros de paradas de ônibus que, por sua vez, são atendidas por diversas linhas e atendem a diversos bairros da cidade e da região metropolitana, facilitando o acesso para alunos e profissionais da escola.

Os prédios estão conectados por um pequeno corredor ao lado da quadra poliesportiva de pequeno porte. A quadra é de uso comum, encontrando-se descoberta e necessitando manutenção, sendo atualmente utilizada pelos alunos dos dois prédios de aulas regulares, terapia ocupacional e AEE, apenas com a supervisão de professores e/ou funcionários (**Figura 21**).



**Figura 21:** Quadra poliesportiva. A fotografia foi registrada do prédio do AEE, retrata a quadra e o acesso interno ao prédio de aulas regulares

**Fonte:** Izis Santiago.

O acesso dos estudantes é realizado por portões que são abertos apenas nos horários de entrada e saída, o restante do tempo permanecem trancados com correntes e

cadeados, contando com a vigilância de agentes de segurança para garantir o controle do acesso. As divisórias internas entre o pavimento térreo e superior, assim como o acesso à cantina, sala dos professores e administrativas, todas com portões gradeados e controle de fiscais nos corredores, com exceção da sala de coordenação pedagógica que permanece aberta e com acesso livre. Observamos que mesmo tendo uma diversidade de alunos com deficiência não há acessibilidade à cadeira de rodas, seja por falta de rampas, ou pela largura insuficiente das portas das dependências e dos corredores da escola, bem como a sua entrada principal não dispõem de piso tátil, o que dificulta o acesso de pessoas com deficiência visual e/ou baixa visão.

No pavimento térreo estão localizadas seis salas de aula, as salas da coordenação, direção e sala dos professores, além da cantina onde é servido lanche gratuito para os alunos esta área da escola é ocupada diariamente pelos acompanhantes dos alunos com deficiência, na maioria mães e avós, que aguardam durante todo o período das aulas para retornarem com seus filhos e netos para casa, por conta de longos deslocamentos e custos com transporte.

A pesquisa foi realizada no prédio destinado à educação regular/inclusiva, que é subdividido em quatro blocos. Dois blocos estão à direita e dois à esquerda do corredor principal, esses blocos são separados por pequenos jardins no térreo. Os jardins são rodeados por bancos de concreto e em alguns deles estão expostos trabalhos realizados pelos estudantes (**Figura 22**).



**Figura 22:** Pequeno jardim que separa as salas de aulas no pavimento térreo, as janelas laterais são de salas de aulas.

**Fonte:** Izis Santiago.

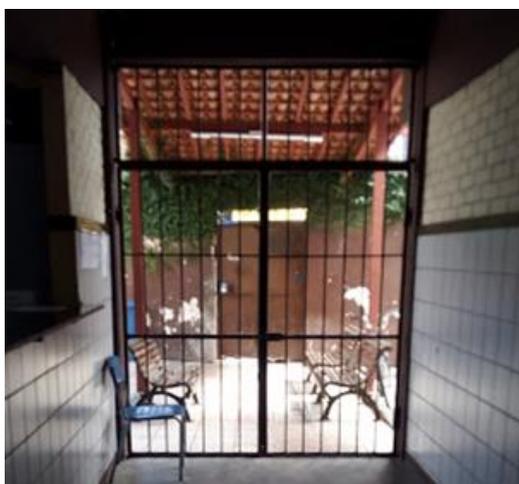
As salas da aula e os banheiros são identificados com cartazes com imagens em libras e em braile, porém, a cabine destinada aos cadeirantes fica trancada, sendo necessária a solicitação da chave aos funcionários.

A entrada principal e a escada que liga os dois pavimentos são gradeadas (**Figuras 23 e 24**), o acesso é controlado por um funcionário em cada um dos acessos, na entrada principal há um segurança e no acesso ao segundo pavimento há outro. Eles são responsáveis por controlar o fluxo dos alunos durante as aulas, ou acesso de alunos atrasados em meio ao horário de aula, sendo permitido esse acesso apenas nos intervalos das aulas. Nos corredores deste pavimento duas funcionárias organizam e fiscalizam os alunos e o uso das áreas comuns.



**Figura 23:** Acesso gradeado da escada que liga os dois pavimentos do prédio de aulas regulares.

**Fonte:** Izis Santiago.



**Figura 24:** Imagem do acesso principal .

**Fonte:** Izis Santiago.

A sala dos professores dispõe de duas mesas, uma maior localizada no centro da sala e uma menor em um dos cantos da sala. No canto oposto ao que está a mesa havia uma televisão que durante as observações estava sempre ligada em jornais de veiculação local e nacional. Possui ainda dois banheiros, um masculino e outro feminino; um micro-ondas; um bebedouro com água mineral; uma geladeira pequena para armazenar os alimentos dos professores; assim como diversos armários em duas paredes que são disponibilizados para os professores armazenarem materiais utilizados em aula. A sala não possui janelas para ventilação natural, a ventilação é feita por um aparelho de ar-condicionado que apresenta defeito frequentemente, dificultando a permanência no local. Não foi permitido o registro fotográfico da sala dos professores, para não registrar as pessoas que estavam no local durante a nossa visita. O que nos chamou atenção foi uma enorme pilha de livros didáticos novos sobre a mesa no canto da sala, todos sem uso, muitos ainda estavam embalados.

Segundo informações da gestão escolar, a instituição dispõe de uma sala de informática e uma biblioteca, porém não conseguimos acessá-las, pois em todos os momentos que estivemos presente na escola encontravam-se fechadas.

No questionário (**Apêndice 6**) o terceiro item indaga aos estudantes sobre o contexto observado a sua opinião sobre a escola, das 22 respostas que obtivemos 11 apontam algum aspecto negativo, seja em relação à gestão, aos professores ou aos colegas, destacamos 3 respostas:

“Acho o ensino um pouco ruim, tenho dificuldade com o ensino que está muito abaixo do que gostaria de aprender” (J. 18 anos).  
“Já foi boa, poderia ser melhor” (M. 18 anos).  
“A escola é legal, porém, os alunos não se dão bem com muitos professores, mas dá pra resolver” (J.V. 18 anos).

Durante as observações das aulas foi possível perceber que os estudantes se sentem desestimulados a participarem durante as aulas e/ou atividades propostas, costumam faltar muito entre si e ficavam constantemente utilizando as redes sociais ou ouvindo músicas no celular.

## ***II - O professor participante***

No primeiro contato com o professor indicado, durante a apresentação do projeto, ele se mostrou entusiasmado e interessado com a proposta e principalmente com a oportunidade de se aproximar de novas propostas e possibilidades de práticas

pedagógicas. Foi fundamental que o professor estivesse disposto a repensar as suas práticas, com a construção de novos conceitos e entendimento de que esta pesquisa como oportunidade de reapropriação da sua formação, rearticulando e recontextualizando experiências e conhecimentos, possibilitando a reflexão sobre o seu fazer pedagógico, a sua prática e o seu contexto.

Refletindo sobre a prática docente, Freire (2016) aponta ser necessário e fundamental desenvolver a pesquisa constante dos conhecimentos científicos da área, assim como dos conhecimentos pedagógicos, além de sempre buscar refletir a prática de modo a exercê-la de forma crítica (FREIRE, 1992). O autor destaca ainda a importância do respeito aos saberes dos estudantes, a ética, o ensino pela corporificação das palavras pelo exemplo, a aceitação do novo, rejeitando qualquer forma de discriminação e buscando compreender a realidade do contexto que os alunos estão inseridos. O docente deve buscar transformar a experiência educativa para além do treinamento técnico que amesquinha o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo que é o seu caráter formador (FREIRE, 2016).

No primeiro contato com a turma o professor apresentou esta pesquisadora, valorizando a importância da parceria entre a universidade e a escola básica, bem como a possibilidade de proporcionar aos alunos e ao professor a aproximação de novas propostas e abordagens de ensino da Geografia.

Durante a entrevista com o professor participante, nos foi informado que havia cursado Geografia em uma instituição particular e possuía vinte e oito anos de carreira, sempre atuando na rede estadual de ensino, porém, a maior parte do tempo de exercício da profissão foi em um Colégio Militar. O professor aponta o maior interesse e melhor comportamento dos estudantes naquela instituição, relatando ainda que a sua disposição e empolgação foi “minando” com a mudança de cenário, tanto no que diz respeito aos estudantes, quanto às condições de trabalho.

Com relação à formação continuada, relata que realizou no ano de 2018 um curso de extensão, porém a sua motivação estava ligada a melhoria das condições de aposentadoria. Sobre a experiência com alunos com deficiência ele afirma já ter atendido alunos com deficiência visual, intelectual e motora. Durante a entrevista o docente se mostrou resistente a realizar adaptações curriculares e de estratégias que contemplassem essas deficiências, seja por não dispor de recursos para tal adaptação, seja por não ter

preparo específico para tal, deixando essa atividade a cargo dos profissionais da sala de recursos.

A respeito da inclusão escolar, o professor participante considera a Geografia uma ciência por essência inclusiva, porém acredita que a inclusão escolar deveria ser uma inclusão social na perspectiva de permitir a interação dos alunos com deficiência com os demais, de forma a contribuir para que os estudantes possam “entender e mudar a realidade”. Quando perguntamos como a Geografia poderia contribuir para inclusão escolar o docente afirmou que só é possível fazer a inclusão se houver meios para realizar a prática não só no discurso, apontando que a proposta inclusiva da escola se perde quando numa sala de aula existem até vinte alunos com deficiências variadas sem, no entanto, haver estrutura para atendimento das especificidades.

### ***III - O contexto - a sala de aula***

A estrutura física da sala de aula era precária, apesar de possuir duas janelas amplas, a ventilação não era suficiente, e os dois ventiladores existentes eram utilizados eventualmente por conta do barulho que produziam ao serem ligados. Uma das paredes estava com o revestimento solto, prestes a cair, as carteiras eram velhas, quebradas e sujas. A sala contava ainda com um quadro branco bastante manchado, um aparelho de televisão sem uso, a iluminação era natural e as lâmpadas não foram acesas durante as observações. A porta foi mantida aberta para colaborar com a ventilação, porém o corredor se mostrava constantemente barulhento pela circulação dos demais alunos. Percebemos muitas aulas vagas para diversas turmas durante as observações, inclusive na turma em que realizamos a pesquisa.

Durante as dez horas de observação na sala de aula consultamos os registros do diário de classe, que possuía trinta e quatro estudantes matriculados, contudo apenas vinte e dois frequentavam as aulas, ainda assim não se mantinham assíduos. Com o questionário aplicado pudemos observar que quase todos os estudantes apresentam defasagem idade-série, a faixa etária variava de 14 a 24 anos, a maioria já estuda na escola há mais de quatro anos e, mesmo com a divergência de idade, as famílias não aceitam que os estudantes migrem para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Segundo o professor a grande maioria não é de baixa renda, apesar de residirem em bairros com infraestrutura precária, nunca faltam materiais escolares, fardamentos, lanches e a grande maioria utiliza aparelhos de celular. Ainda segundo o docente, boa

parte dos estudantes são oriundos de escolas particulares que migraram para a rede estadual por motivo de repetência e/ou desinteresse.

Através das observações e diálogos informais com os estudantes foi possível identificar um estudante declaradamente homossexual e outro bissexual, ambos relataram diversos episódios de homofobia e, por vezes, solicitaram ajuda do professor e até mesmo o nosso para intermediarem algumas situações. A maioria dos alunos são negros e/ou pardos. Conforme a gestão escolar já havia sinalizado, três alunos têm diagnóstico de deficiência intelectual (DI) em graus variados, sendo um deles associado a microcefalia. O professor relatou a suspeita de que mais dois alunos precisariam de acompanhamento educacional especializado, ou ainda psicológico, porém, mesmo com sinalização da coordenação para as famílias, nenhum acompanhamento foi realizado. Registramos a presença de uma aluna gestante e fomos informados que uma outra aluna havia acabado de dar à luz, por isso não frequentava mais as aulas.

Habitualmente as carteiras eram dispostas em três filas duplas, onde os três alunos identificados com DI se posicionavam lado a lado, em frente à mesa do professor. Frequentemente os alunos saíam da sala sem a permissão do docente, estudantes de outras turmas também acessavam outras salas com frequência.

A relação entre os estudantes era conturbada, e até desrespeitosa, por diversas vezes o professor precisou intervir nas agressões verbais, foi possível identificar a segmentação dos alunos entre grupos maiores com lideranças destacadas. O professor participante apresentou bastante dificuldade em conseguir a atenção e o silêncio da turma, o que dificultava a condução da aula, dificuldade também sentida por nós no início das atividades de intervenção.

A relação dos estudantes com o professor participante em geral era cordial, porém, com alguns momentos de tensão, principalmente devido a agitação dos estudantes durante as aulas. No questionário realizado (**Apêndice 6**) com os alunos no início da pesquisa foi possível identificar algumas opiniões dos estudantes em relação às aulas de Geografia. A maioria dos estudantes demonstra desinteresse pelo componente curricular ou aponta pouca identificação com os conteúdos disciplinares. Destacamos algumas respostas sobre a opinião dos estudantes a respeito das aulas de Geografia:

“Muito estranha” (J., 18 anos).

“Pra ser sincera é bem difícil entender, não por mim, mas pelas aulas mesmo, mas a gente aprende alguma coisa” (S., 16 anos).

“Acho bastante entediante, mas levo com bom comportamento” (G. 18 anos).

“Geografia é uma matéria bastante interessante e estimulante que adoro, aprender sobre agropecuária, mortalidade infantil” (M. 17 anos).

Quando questionados sobre a relação do que aprendem nas aulas de Geografia com o seu dia a dia, das vinte e duas respostas: oito afirmam não identificar nenhuma relação, nove não responderam ou responderam de forma vaga, com breves afirmativas, cinco estudantes afirmam relacionar os conteúdos geográficos com o seu dia a dia, mencionando as diferentes culturas dos países e suas tecnologias, os mapas, o tempo e o clima.

Perguntamos também, como as aulas de Geografia poderiam atender às suas expectativas, três respostas indicavam que as aulas precisavam ser divertidas, os demais (19) não responderam ou apontaram desconhecer qualquer relação da Geografia com a sua realidade. Esse questionamento teve como objetivo levá-los à reflexão do que eles esperam da escola e das aulas. Essa questão e a anterior foram retomadas posteriormente de maneira a proporcionar aos estudantes uma reavaliação sobre suas expectativas.

Sobre o conceito de inclusão, quatro estudantes afirmam desconhecer o significado, um não respondeu, os demais, dezessete estudantes afirmaram conhecer o significado da inclusão desses, destacamos:

“Significa poder dar oportunidade de as pessoas especiais conviver com outros alunos de igual para igual sem diferenças de oportunidades de se misturar” (S. 16 anos).

“Quando encaixa nós todos em um só lugar” (S.M. 17 anos).

“É uma forma de unir as pessoas sendo elas com deficiência ou não” (W. 14 anos).

“Inclusão é quando as escolas atendem tipos de alunos com deficiência” (K. 16 anos).

“São opiniões diferentes como outros tipos de meio, grupo LGBT, opiniões políticas diferentes etc.” (G. 18 anos).

Apesar da instituição ser reconhecida como uma escola “de inclusão” e a maioria dos respondentes afirmarem saber o significado do conceito inclusão, o que observamos com as respostas dos questionários e posteriormente ao acompanhar as aulas foram episódios de segregação e preconceito, tanto com os alunos com deficiência, como com os alunos fora dos padrões heteronormativos impostos pela sociedade. Conforme indicamos no **item 4.3**, subtópico **III**, presenciamos situações de declarações homofóbicas em alguns momentos tivemos que solicitar a intervenção do professor que infelizmente não deu a atenção devida.

Os três alunos com deficiência eram colocados à parte dos demais nas atividades diárias realizadas pelo professor, não possuindo nenhum tipo de adaptação e/ou acompanhamento direcionado às suas necessidades. Esses estudantes, como dito anteriormente, ficavam posicionados lado a lado na frente da sala de aula com suas carteiras em extensão a mesa do professor, com pouca interação com os demais estudantes.

#### 4.3.2 A intervenção

O planejamento da intervenção se deu em três momentos. No primeiro realizamos a definição do conteúdo a ser trabalhado de acordo com os caminhos e embasamento da Geografia Física Crítica, considerando o contexto dos estudantes e colocando-os de forma atuante na construção do conhecimento. O segundo momento foi dedicado à elaboração dos recursos a serem utilizados e, por fim, foi realizada a intervenção na sala de aula.

As práticas foram pensadas de acordo com os conteúdos geográficos abordados nos anos finais do Ensino Fundamental, seguindo a proposta da BNCC, tendo como base a referência dos PCNEM de interdisciplinaridade, agrupando os componentes curriculares em áreas do conhecimento. Na seção referente ao ensino de Geografia, a BNCC indica que os estudantes devem ampliar os seus conhecimentos sobre os diversos usos dos “espaços em diferentes situações geográficas regidas por normas e por leis historicamente instituídas, compreendendo a transformação do território em espaço usado-espaço da ação concreta e das relações desiguais de poder” (BRASIL, 2018, p. 381). Assim, buscamos proporcionar ao estudante a construção participativa do conhecimento geográfico numa perspectiva inclusiva.

Conforme descrito no **item 3.3.1**, a intervenção foi realizada em quatro encontros, realizado uma vez por semana durante um mês, cada encontro com a duração de duas aulas, totalizando cem minutos. A fim de suprir a falta de recursos tecnológicos existentes na sala de aula, produzimos os recursos didáticos, materiais reciclados e imagens impressas e plastificadas (**Figura 25**).

As imagens foram elaboradas tendo como base fotografias de bairros populares e turísticos da cidade de Salvador (BA), visando aproximar os conteúdos geográficos trabalhados da realidade vivida pelos estudantes, proporcionando o sentimento de pertencimento e identificação com os espaços estudados.

O objetivo do primeiro encontro foi compreender qual a percepção dos estudantes a respeito do solo, dos tipos de uso e ocupação, além de abordar os fatores e processos de formação dos solos. As duas imagens utilizadas nesse primeiro encontro (**Figuras 1 e 2**) retratam os fatores e processos de formação do solo. Utilizamos também um experimento representando a diferenciação dos horizontes para proporcionar apropriação dos conceitos pelos estudantes.

A imagem que representa os fatores de formação tem como base uma fotografia de um bairro popular localizado nas proximidades da escola. A partir da imagem mencionada questionamos os estudantes quais processos poderiam colaborar para o desequilíbrio e/ou degradação do solo, e se eles tinham conhecimento de como havia ocorrido a ocupação do bairro onde residiam e quais eram as principais diferenças entre o seu bairro e os bairros turísticos da cidade.

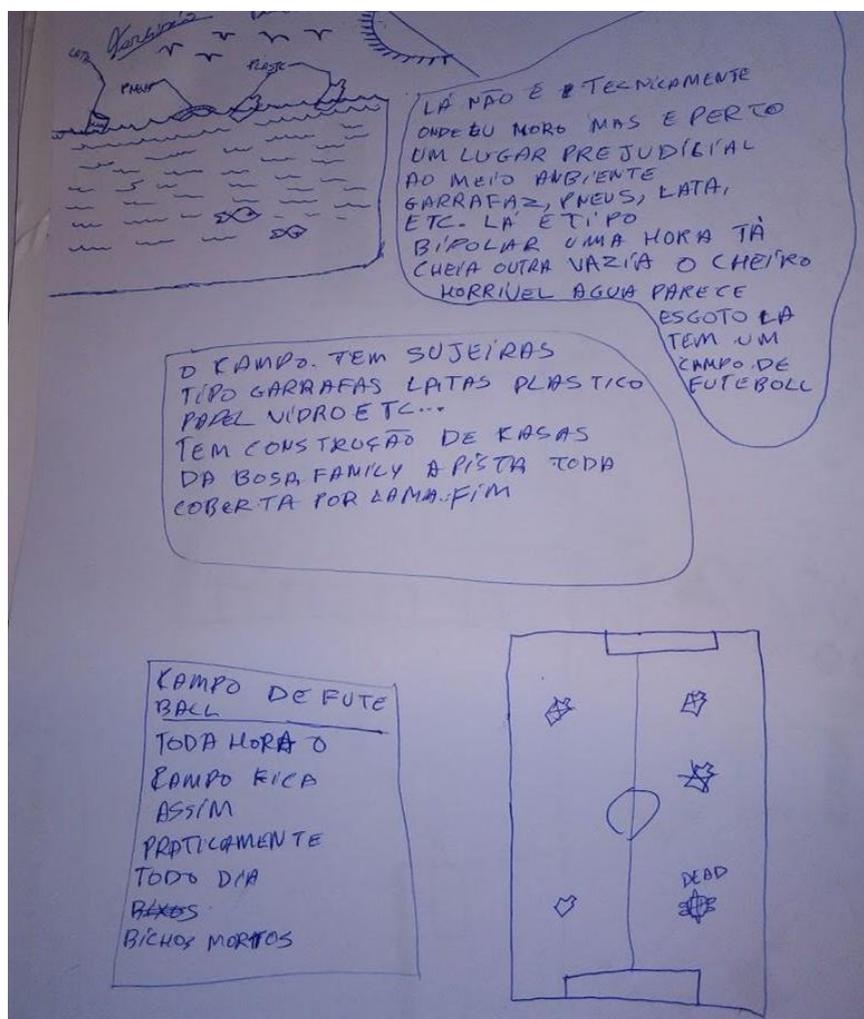
Trabalhando em grupo, os estudantes puderam analisar as imagens (**Figura 25**), associando-as ao experimento permitindo debates e indagações entre eles. Aproveitamos para levantar questionamentos sobre a percepção de risco em relação às moradias representadas na fotografia e qual a relação com a formação do solo. Finalizando esse encontro pedimos que cada estudante representasse por meio de desenho ou texto um aspecto que mais destacava a diferença entre um bairro turístico e o bairro onde residiam.



**Figura 25:** Imagens impressas e plastificadas utilizadas na intervenção pedagógica  
**Fonte:** Izis Santiago.

A maioria dos estudantes retratou em suas produções aspectos ligados à coleta de lixo, saneamento básico, poluição do rio e do mar. Boa parte dos estudantes reside em bairros banhados pela baía de Todos os Santos, principalmente na península de Itapagipe e o Subúrbio Ferroviário, assim puderam externalizar as suas observações em relação a manutenção e conservação dessas áreas em relação aos bairros turísticos localizados na orla atlântica.

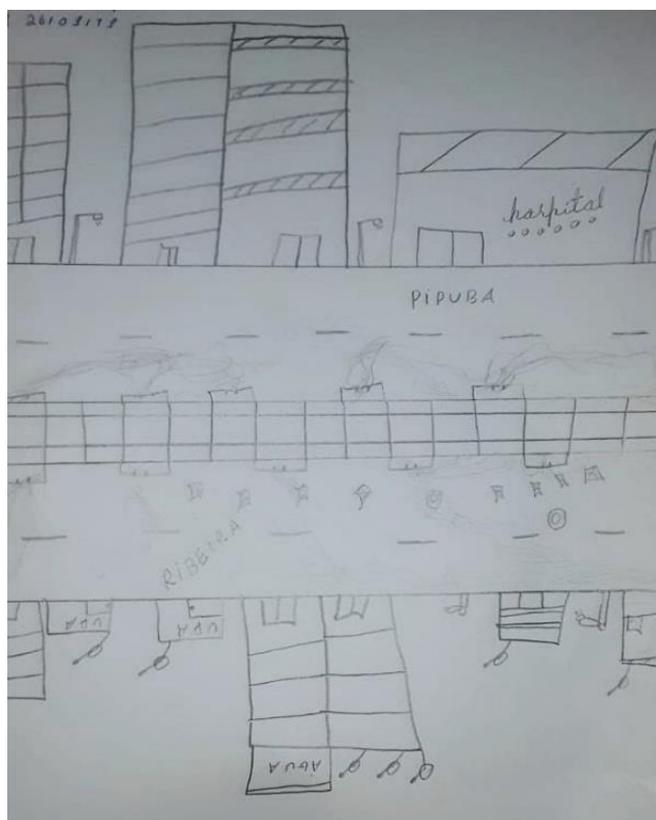
Um dos estudantes representou a localidade da Mangueira, na península de Itapagipe, próximo à escola (**Figura 26**). O estudante utilizou desenhos e pequenos textos para representar vias públicas cobertas por lama, a poluição do mar pela emissão de esgoto e resíduos sólidos, o desenho que se refere a área de lazer no bairro, o campo de futebol (canto inferior direito), repleto de lixo como pneus, garrafas, lixo doméstico e animais mortos.



**Figura 26:** Desenho de um dos estudantes retratando as condições de uma localidade próxima a escola.

**Fonte:** Izis Santiago.

Outro estudante comparou no seu desenho (**Figura 27**) duas realidades, na parte superior retratou o bairro da Pituba, considerado bairro nobre, tradicionalmente ocupado pela população mais abastada. A Pituba é representada por edificações altas, um grande hospital, iluminação pública bem distribuída entre as edificações e a via pública limpa são os aspectos destacados no desenho.



**Figura 27:** Desenho de um dos estudantes retratando a diferença entre dois bairros da cidade sendo um periférico e outro central.

**Fonte:** Izis Santiago.

Na parte inferior é representado o bairro da Ribeira, onde está localizada a escola e o lugar de residência do estudante. É possível identificar edificações de menor porte com destaque para os reservatórios de água na parte superior das edificações, representando o serviço público de saúde aparecem as Unidades de Pronto Atendimento (UPA) com estrutura bem inferior ao desenho do hospital do outro bairro, a iluminação pública aparece em menor quantidade e em tamanhos variados, além da presença de lixo na via pública. As atividades realizadas pelos estudantes representam aspectos discutidos no primeiro encontro, as demandas apresentadas pelos estudantes, suas percepções e inquietações. Esse momento foi fundamental para diagnosticar os conhecimentos prévios

dos estudantes, valorizando as suas vivências e partindo delas para problematizar o conteúdo abordado nos encontros seguintes.

No segundo encontro estabelecemos como conceito central o uso e ocupação do solo, a partir dele apresentamos outros conceitos como centro-periferia, desigualdade socioespacial e qualidade de vida. Buscamos relacionar esses conceitos com as observações referentes ao tipo de moradias e materiais construtivos, falta de saneamento, estrutura de segurança e serviços públicos e ainda os riscos, como deslizamentos e alagamentos que os moradores dos bairros periféricos da cidade estão expostos mais frequentemente.

A classe foi dividida em grupos (seguindo a mesma orientação do primeiro encontro da intervenção), iniciamos os debates questionando-os a respeito dos tipos de uso do solo que eles conheciam. Os usos mencionados de forma recorrente foram os relacionados a agricultura, solicitamos que os estudantes analisassem atentamente as imagens relacionadas a esse uso.

A primeira imagem (**Figura 4, 5 e 6**) é composta por uma sequência de três fotografias representando o cultivo da terra realizado em pequena propriedade, uma feira popular e uma plantação de monocultura sendo pulverizado com agrotóxico por dois profissionais devidamente equipados. A partir dessa análise foi possível debater sobre os diversos usos e apropriações destinados ao cultivo da terra.

A segunda imagem (**Figura 7 e 8**) é formada por duas fotografias, uma referindo-se a um registro aéreo do bairro da Barra em Salvador (Bahia), comumente utilizada em anúncios turísticos, e outra representando duas áreas periféricas da cidade, na parte superior da imagem a península de Itapagipe, composta por 14 bairros, e na parte inferior o bairro do Lobato, localizado no Subúrbio Ferroviário de Salvador. A partir dessas imagens solicitamos que os estudantes identificassem as diferenças e semelhanças entre as moradias representadas nas fotografias, qual a influência na qualidade de vida daqueles moradores, se existem e quais são as desigualdades entre centro e periferia, o porquê dessas desigualdades, os possíveis riscos e se essas áreas e/ou bairros são inclusivos ou excludentes para população mais pobre da cidade.

Durante os debates que surgiram, questionamos sobre as diferenças e semelhanças dos riscos aos quais são expostos os jovens de bairros centrais e de bairros periféricos e/ou comunidades pobres. Os estudantes se sentiram confortáveis em expor as suas experiências e se mostraram inconformados a respeito das desigualdades existentes entre

as diferentes realidades, principalmente a respeito da segurança pública, serviços de saúde e saneamento básico.

Relatos sobre a culpabilização dos “pobres” pelas situações vividas foram recorrentes. Nestas ocasiões os debates foram mais acalorados entre os estudantes, principalmente aqueles que habitam em áreas de risco, ou já tiveram alguma experiência com deslizamentos e alagamentos. Solicitamos então que cada grupo anotasse as suas opiniões para posterior leitura por um dos integrantes do grupo.

Um dos grupos iniciou a sua fala com a expressão “pobre é burro” relacionando a baixa qualidade da educação pública em comparação com as escolas particulares, ressaltou ainda a necessidade que os jovens das escolas públicas têm em conciliar os estudos com alguma atividade profissional para complementar a renda familiar.

Outro grupo responsabilizou os moradores de áreas de risco a deslizamento pela ocupação daquela área, seja pela construção propriamente dita, seja pelo descarte de lixo nas encostas, outros estudantes contestaram de forma enfática que aqueles que lá habitavam não tinham como escolher outro lugar para construir as suas casas, indicando que o Estado seria o responsável por não garantir as condições mínimas de qualidade de vida para a população menos favorecida. Uma estudante destacou a desapropriação de um terreno ocupado por pessoas sem habitação, também localizado na península de Itapagipe, para construção de um empreendimento imobiliário de classe média.

A partir dessas considerações apresentei um breve histórico da ocupação das áreas apresentadas nas imagens da Barra, Península de Itapagipe e Subúrbio Ferroviário, tendo como referência a obra *O Centro da Cidade de Salvador* (SANTOS, 2012), relacionando com aspectos da especulação imobiliária. Encerrando essa atividade solicitamos que os estudantes registrassem suas percepções e que propusessem ações que pudessem mitigar as situações de segregação socioespacial e riscos identificados.

A maioria dos estudantes combinaram desenhos e textos para externar suas inquietações e sugestões. As principais temáticas apresentadas se referem a saneamento básico, educação, segurança e saúde pública, os estudantes relacionaram a qualidade desses serviços que são oferecidos de maneira diferente de acordo com a renda da população que ocupa os bairros.

A estudante A., de 16 anos, sugere que o poder público atenda a todos os cidadãos de forma igualitária independente da sua renda e local de moradia. J.V., 16 anos, sugere mais atenção para os bairros periféricos e às pessoas em situação de rua, mas não apenas

em momentos de campanha política, mas como política pública “Nossa comunidade sofre demais eles (os políticos) dão preferência aos bairros nobres, para depois os bairros pobres”.

“O governo poderia propor uma campanha para o pessoal de classe baixa. Colocar eles num abrigo e construir um mini condomínio com conforto para facilitar as pessoas irem trabalhar sem se preocupar se a polícia vai invadir as casas, quebrar tudo etc., o que geralmente acontece. Muitas vezes o salário-mínimo não dá pra fazer muitas coisas, ou seja, reformar a casa, porque muitas vezes a casa não está rebocada facilitando para ratos e baratas. E com esse projeto não ficaria igual a classe alta, mas eles não se sentiriam diminuídos nem abaixo deles” (S. 16 anos).

No trecho acima é possível identificar as demandas apresentadas pela estudante S., ela aponta questões ligadas à qualidade das moradias, (in)segurança pública, saneamento básico, renda e o sentimento de abandono que passa a população mais carente.

O terceiro encontro da intervenção foi dividido em três momentos. O primeiro apresentamos aspectos referentes à segregação socioespacial, para tanto utilizamos três fotografias, a primeira (**Figura 12**) é uma imagem que possibilita a identificação de três áreas da cidade, sendo a primeira área o bairro popular Nordeste de Amaralina na parte inferior; a segunda na porção superior o bairro Itaigara de alto padrão, e a terceira área a faixa verde que divide esses dois bairros é o Parque da Cidade, comumente utilizado pelos moradores das duas áreas, porém, com finalidades diferentes, um para fins de lazer e os outros como meio de facilitar o acesso ao transporte público, ou ainda para coleta de frutos para consumo próprio e/ou venda nas feiras populares do bairro.

A segunda imagem (**Figura 13**) comumente encontrada em materiais didáticos, ou em textos e aulas sobre segregação socioespacial, se refere aos bairros de Paraisópolis e Morumbi, em São Paulo. Nesta imagem é possível identificar de forma objetiva as diferenças socioeconômicas em estrutura, serviços e tipos de ocupação. A escolha dessa imagem é de uso complementar à imagem que corresponde aos bairros soteropolitanos Nordeste de Amaralina e Itaigara.

A terceira imagem (**Figura 14**) é composta por uma fotografia que é uma ilustração da escarpa da falha de Salvador que “divide” a cidade em duas áreas conhecidas como cidade alta e cidade baixa. Na figura é possível identificar o embasamento cristalino, os sedimentos da Bacia do Recôncavo, assim como o Elevador Lacerda, ponto

turístico mundialmente conhecido. Ao lado da fotografia, representando a mesma área, é possível identificar os tipos de edificações ao longo da falha, do lado direito, no alto da fotografia identifica-se uma maior concentração de edifícios, é o bairro da Vitória, historicamente ocupado pela elite baiana (SANTOS, 2012). O Bairro da Gamboa de Baixo é contíguo ao da Vitória, bairro popular, localizado na parte baixa e, assim como a maior parte dos bairros populares de Salvador, foram ocupados sem estrutura de serviços públicos e/ou com utilização de técnicas construtivas específicas para as condições da área. Neste bairro é recorrente o registro de deslizamentos de terra, além de o saneamento básico ser deficiente e apresentar diversas questões referentes à segurança pública.

Essas imagens foram escolhidas para promover relações entre elas e os conceitos trabalhados anteriormente, dessa forma foi possível associar os fatores e processos e formação do solo, relevo e ocupação da cidade de Salvador, destacando as diferentes formas de apropriação das periferias da cidade, desde a sua fundação. Esses aspectos foram relacionados à existência de áreas de risco na cidade destacando as diferentes ocupações numa mesma área, onde de um lado existe um bairro nobre e de outro um bairro popular com diversas condições que colocam a população em situações de risco. Utilizamos também alguns mapas (**Figuras 9, 10 e 11**) que espacializavam a ocupação da cidade em relação a renda per capita, a existência de saneamento básico e ocorrências de deslizamento.

No segundo momento do terceiro encontro, solicitamos a identificação das características do relevo e dos tipos de ocupação na falha de Salvador associados aos mapas apresentados. Essas observações deveriam ser relacionadas às imagens de formação do solo e a fotografia de um movimento de massa ocorrido num bairro periférico da cidade (**Figura 15**). A comparação entre essas imagens teve como objetivo compreender a relação entre a formação do solo, o uso e a ocupação e como estes aspectos refletem os riscos que a população está sujeita.

Para abordar os diversos riscos aos quais os moradores da cidade de Salvador, principalmente dos bairros populares estão expostos, apresentamos três imagens (**Figuras 16, 17 e 18**). A primeira fotografia se refere ao trecho do rio Joanes que passa pelo Subúrbio Ferroviário, na imagem é possível identificar do lixo e uma vegetação de pequeno porte, além das características da água que indicam a presença de poluentes. A segunda imagem representa uma área alagada após eventos chuvosos no bairro de Paripe, também localizado no Subúrbio Ferroviário. A terceira imagem apresenta moradias

construídas em palafitas em uma área conhecida como Alagados, localizada na península de Itapagipe.

Na sequência questionamos aos estudantes se no seu bairro de residência existe área de risco (deslizamento, alagamentos, saneamento básico, e segurança). Nesse momento os estudantes relataram diversas situações vividas por eles e suas famílias, alguns reconheceram as imagens que foram utilizadas na atividade, pois se referiam ao seu lugar de moradia.

Solicitamos aos estudantes que escrevessem sobre o que foi observado na imagem e nos mapas identificando os riscos associando-os com as suas experiências, indicando de quem eles achavam que eram a responsabilidade pelas situações de risco identificadas e como solucionar.

“Eu moro na Boa Viagem [bairro localizado na península de Itapagipe], quando chove alaga em algumas localidades, fazendo com que casas desabem, colocando vidas em risco. Nas duas imagens a causa do alagamento foi o descarte de lixo num lugar indevido. Pessoas que moram em partes mais altas de Salvador tem uma renda maior, essas partes altas são chamadas de bairros nobres” (R, 14 anos).

O bairro da Ribeira, quando chove tem alagamentos, por causa dos próprios moradores que não coletam seus lixos corretamente e se tem alagamentos, têm doenças, se tem doença a gente precisa de um hospital, que não está fácil. E as condições financeiras não são boas e malmente dá para as contas, diferente de outros bairros de localidades altas que chegam a receber 10 a 20 salários-mínimos” (K. 16 anos).

“Aqui na Ribeira, corre risco quando tiver alagado as pessoas pisar em bueiros abertos, pegar leptospirose. A responsabilidade do governo e dos moradores, pode ser solucionado com saneamento básico.” (D. 17 anos).

Boa parte dos estudantes indicaram o risco de contágio por doenças como leptospirose, devido ao contato com a água da chuva contaminada com urina de rato, alguns apontam o risco de desmoronamento de moradias, sejam as palafitas ou casas construídas nas encostas, além do risco de incêndio, devido a precariedade da rede elétrica das casas.

Ao identificar a responsabilidade sobre os alagamentos, os estudantes apontam os moradores como principal agente, por conta do descarte do lixo inadequadamente, e o poder público pela ausência ou insuficiência do saneamento básico nestas áreas. No que se refere aos movimentos de massa, apesar de identificarem a falta de escolha dos

moradores e a indiferença do Estado com essas áreas, alguns estudantes ainda responsabilizam os cidadãos.

“Muitas casas correm risco de serem levadas pelo solo através da chuva o que é um risco muito perigoso. Para solucionar esse problema o governo pode construir encostas, mas todos sabemos que a melhor solução é deixar as pessoas morarem em solo firme pois onde vive apresenta muita erosão o que é um grande risco e proibir as pessoas de construir casas perto de montanhas e erosão do solo.” (S., 16 anos).

Finalizando o terceiro momento desse encontro, apresentamos a proposta da maquete interativa que seria utilizada no encontro seguinte, a atividade proposta teve como objetivo materializar os conceitos trabalhados nos encontros anteriores de forma dinâmica e participativa. Neste momento solicitamos que os alunos coletassem amostras de solo e fragmentos de rochas de áreas do seu bairro, bem como garrafas pet para serem utilizadas na montagem do experimento.

No quarto e último encontro, dividimos mais uma vez a classe em grupos. Cada grupo com materiais como: fragmentos de rocha com dois tamanhos distintos, bem como amostras de solo para representar os horizontes; casinhas de papelão, duas garrafas pet, uma para montagem da vertente e outra com água para simular a chuva (**Figura 19**). Os fragmentos de rochas em tamanhos variados foram escolhidos para representar a ação do intemperismo na fragmentação do leito rochoso, relacionando o experimento da maquete interativa com as imagens utilizadas sobre a diferenciação dos horizontes bem como o experimento utilizado no primeiro encontro da intervenção (**Figura 24**). Em seguida, acrescentamos as amostras de solo para representar os solos na vertente.

O objetivo deste experimento foi representar o comportamento do solo numa vertente com moradias de baixa tecnologia e qualidade de material construtivo, muito comum nos bairros periféricos no Brasil, relacionando com os conceitos estudados ao longo dos encontros de intervenção.

Para simular as moradias utilizamos casinhas construídas com papelão e fita adesiva, essas foram posicionadas ao longo da vertente. Utilizamos duas casinhas e uma garrafas PET com volume de dois litros com um pouco de terra para cada experimento, assim buscamos garantir uma relativa proporção. Após a montagem conversamos com os estudantes sobre os diferentes tipos de solo e os seus possíveis comportamentos com a precipitação, de acordo com a existência ou não de vegetação, presença de vazamentos ou destinação incorreta de esgoto e tipos de ocupação.

Feitas as considerações descritas acima iniciamos a última etapa do experimento, a simulação da precipitação. Para tanto, utilizamos uma garrafa PET com água e a tampa entreaberta simulando a chuva na vertente construída. Solicitamos que os estudantes registrassem o comportamento da água, do solo e das casinhas, a fim de comparar se haveria ou não comportamentos diferentes de acordo com as amostras de solo coletadas pelos estudantes (**Figura 28 e 29**).



**Figura 28:** Experimento Maquete Interativa de Movimento de Massa durante simulação de precipitação.

**Fonte:** Izis Santiago.

Entre todas as atividades realizadas ao longo da intervenção pedagógica, foi a Maquete Interativa de Movimento de Massa a que mais teve interesse e participação dos estudantes. Todos participaram seja na montagem dos experimentos, simulando a precipitação, filmando, registrando ou mesmo na organização da turma. No final da atividade solicitamos aos estudantes que refletissem sobre quem são as pessoas que ocupam as áreas mais vulneráveis ao risco e porque estas ocupam essas áreas.



**Figura 29:** Experimento Maquete Interativa de Movimento de Massa após simulação de precipitação.

**Fonte:** Izis Santiago.

Pedimos também, que os alunos respondessem individualmente algumas questões que foram colocadas no primeiro encontro e retomadas neste momento: Qual a importância da Geografia na sua vida? Como os conceitos estudados e atividades realizadas vão contribuir para sua vida? A retomada dessas questões teve a finalidade de verificar se houve mudanças na percepção dos estudantes sobre o componente curricular Geografia.

“Sim! Mudou, porque antes de ter essas aulas construtivas eu praticamente não sabia que a Geografia tinha toda essa importância. O que mudou foi meu jeito de entender realmente como é todo esse processo. Gostei muito porque me propôs vários ensinamentos e aprendizagens” (K., 16 anos).

“Achei as aulas muito legal e diferente aprendi muita coisa principalmente a formação do solo, ter tido a aula prática sobre o solo, falar sobre as encostas, as diferenças sociais em que vivemos, falamos das causas das desigualdades de hoje em dia e poder aprender mais sobre a Geografia, uma matéria tão importante para nosso bairro, nossa cidade, estado e país. A Geografia é muito importante na minha vida através de todo seu conhecimento e seus estudos importantes. Para mim a Geografia faz parte de todos os momentos da nossa vida, bairros, casas e mexe com toda a sociedade.” (S. 16 anos).

“A Geografia é muito boa e acabamos utilizando ela no dia a dia, as aulas práticas foram ótimas é uma boa forma de entender sobre o assunto. Foi superinteressante as aulas e deveria ter mais aulas práticas os outros professores deveriam fazer o mesmo tipo de aula com certeza aprenderíamos mais fácil” (A. 16 anos).

“A Geografia é importante para que me ajude a identificar o solo na minha região. Essa atividade foi muito boa para que eu conseguisse ver a formação do solo de perto e foi também diferente por não ter aulas práticas no colégio. Acompanhar o efeito da chuva no solo, também o comportamento do solo e das casas” (W. 14 anos).

“Eu gostei dessa aula, achei muito interessante, uma aula muito diferente das outras. Esperamos mais aulas assim, será muito importante” (E. 18 anos).

“Essas aulas foram muito interessantes porque a gente nunca teve uma aula como essa. Muita coisa entre os alunos mudou, o comportamento, alguns alunos nunca interagiram com o professor. Queria que acontecesse novamente essas aulas a gente aprendeu sobre a formação do solo, gostei muito da sua aula, você foi legal com todos, foi muito paciente com todos, brincando. Sua apresentação, seu trabalho foi legal para sala de aula. Trabalhamos em grupo. Meus parabéns professora, gostei muito de todas as aulas suas” (J.V. 16 anos).

“A professora trouxe novas ideias sobre a Geografia e mudou muito a minha forma de pensar sobre o meio ambiente, estamos precisando de

mais professores assim, trazendo aulas práticas para sala de aula. Mudou a minha forma de pensar, a forma de agir, não jogar lixo na rua para prevenir alagamentos. Muito bom ter essa informação” (J.V.P., 18 anos).

A partir dos trechos transcritos acima pudemos perceber que foi latente o interesse dos estudantes em repensar as suas opiniões sobre a importância da Geografia no seu dia a dia. Observamos também que mesmo os estudantes que resistiram às respostas no primeiro questionário, dessa vez responderam a atividade sem questionamentos e com interesse.

### **4.3.3 As atividades: os estudantes e o professor participante**

Ao longo das atividades pudemos perceber o interesse crescente dos estudantes e do professor. No primeiro momento os estudantes apresentaram uma certa resistência a presença da pesquisadora em sala de aula, esta resistência foi vencida à medida que o professor apresentou a proposta da atividade valorizando a importância da aproximação entre a academia e a escola, além de ser uma oportunidade de trazer novos olhares e perspectivas sobre o ensino de Geografia, contribuindo para o trabalho do professor e para o aprendizado dos estudantes.

O professor foi sempre muito cortês e acessível, forneceu todas as informações solicitadas, respondeu a todas as questões realizadas, apresentando as dinâmicas da escola, porém, ao longo do período que estivemos na escola, tanto para observação, quanto para intervenção, pudemos perceber constantes atrasos e faltas do docente. Segundo relatos dos estudantes, da gestão e dos demais professores, esses atrasos eram habituais. Alguns estudantes relatavam também o desânimo e desinteresse do professor pelas aulas. Esta observação foi confirmada pelo próprio docente ao relatar a sua busca pela aposentadoria, e o seu “cansaço” com a docência, esse desestímulo acabava por refletir na qualidade das aulas.

Identificamos que o professor fazia uso de uma metodologia de ensino tradicional, centrada na memorização e reprodução dos conteúdos presentes no livro didático. Assim, durante todas as observações o professor realizava as atividades propostas no livro, anotando as questões no quadro com a indicação das páginas para as respostas. Observamos também a escassez de livros didáticos disponibilizados para os estudantes, que habitualmente sentavam-se em duplas e trios para responder às questões. A simples cópia das questões era pontuada para complemento das notas finais no trimestre.

Ao longo das atividades presenciamos situações de *bullying* com os estudantes com deficiência, assim como falas homofóbicas e, por vezes, racistas. Em um desses momentos, durante a intervenção, um aluno se referiu a um estudante como “o deficiente”, neste momento intervimos apontando a importância de chamá-lo pelo nome, indicando que este era um ato de respeito e um direito de todos, ressaltamos ainda que tal atitude, além de desrespeitosa, era criminosa<sup>34</sup>. O estudante que praticou a ação se desculpou e afirmou não ter conhecimento da legislação. Inserimos este posicionamento no debate do conteúdo que estava sendo desenvolvido na aula.

O professor por diversas vezes se ausentou da sala, deixando a cargo de algum dos alunos o controle da sala. Este fato também ocorreu em dois dos quatro encontros da intervenção. Durante as intervenções contamos com o acompanhamento da vice-diretora da escola e de duas professoras do AEE que atendem os estudantes com DI.

Em geral, as atividades foram bem recebidas pelos estudantes e pelo professor, percebemos que, durante as intervenções, todos contribuíram com interações e com os materiais necessários. Ao longo dos encontros, os estudantes se mostraram inicialmente agitados, o que dificultou um pouco a condução dos trabalhos práticos. Com o prosseguimento das atividades houve um crescente interesse dos alunos pelos experimentos, facilitando seu prosseguimento, muitas vezes os próprios estudantes solicitaram o silêncio e a atenção dos demais para que todos pudessem aproveitar melhor e interagir durante as atividades.

#### **4.4 As contribuições da neurociência, da Geografia Física Crítica e dos experimentos para a promoção da equidade na Geografia Escolar**

Ainda que a neurociência não proponha uma nova pedagogia, acompanhamos as afirmações de Cosenza e Guerra (2011) que o trabalho do educador pode ser mais significativo e eficiente quando ele compreende o funcionamento cerebral, permitindo que fundamente melhor a sua prática de modo a proporcionar melhores desempenhos e desenvolvimentos, tanto individuais, quanto coletivos. Nesse sentido faz-se urgente a

---

<sup>34</sup> Lei 13146/2015 Art.4º § 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas

abordagem de temáticas das neurociências na formação inicial dos docentes assim como a todos os profissionais da educação, sejam esses de apoio, gestores ou coordenadores.

Considerando a proposta da neurociência à educação destacamos a importância ainda maior quando se trata do atendimento aos estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Os estudos desenvolvidos pelas neurociências podem colaborar profundamente para a fundamentação de práticas pedagógicas, permitindo a construção de novas ideias para intervenções associadas ao funcionamento do cérebro, dessa forma, as práticas podem se tornar mais eficientes, atendendo a diversidade e colaborando para a superação das abordagens capacitistas, tanto nos currículos da educação básica e superior, quanto nas práticas docentes.

As neurociências colaboram com a compreensão das especificidades das NEE, sejam congênitas, adquiridas, ambientais ou socioeconômicos, porém, diante da estrutura curricular formativa dos docentes de Geografia no estado da Bahia que, como apresentamos, não atende suficientemente a inclusão escolar e a diversidade, os professores, quando confrontados com estudantes com alguma NEE podem se sentir inseguros e despreparados para o atendimento à essas necessidades.

Muitas vezes são necessárias adequações curriculares que demandam pesquisa e conhecimentos específicos de cada contexto, ao se valerem das compreensões dos processos cognitivos envolvido é possível propor recursos didáticos universais que possam ser desenvolvidos, de maneira cooperativa, com maior participação e colaboração dos estudantes, estimulando a relação e o respeito às diferenças, aos ritmos de aprendizagem e as diversas possibilidades de inteligências que podem existir um contexto de sala de aula. Tais iniciativas colaboram com a superação de preconceitos, dando protagonismo aos estudantes, criando assim caminhos para uma educação para equidade.

Práticas e estratégias de ensino que considerem a diversidade entre os aprendizes, conhecendo as diversas possibilidades do funcionamento cerebral, com alguma NEE ou não, permitiriam uma atuação docente de forma criativa e autônoma, com potencial para colaborar com a promoção de uma melhor qualidade de vida para sujeito e para sociedade. Para tanto, esses conhecimentos devem ser possibilitados ao longo da formação inicial, por meio de componentes curriculares que permitam uma aproximação do reconhecimento e atendimento das mais diversas NEE, como exemplo destacamos o componente “Introdução à Psicopedagogia e ao diagnóstico das dificuldades de aprendizagem” ofertado como componente optativo no curso de licenciatura em

Geografia na UNIVASF, tendo como objetivo dar subsídios de abordagens, aportes teóricos e metodológicos da aprendizagem humana pode colaborar para uma atuação docente mais efetiva.

Convém destacar que a proposta não é que os docentes sejam capazes de elaborar diagnósticos, isso caberia aos profissionais da saúde e em muitos casos a equipes multidisciplinares de avaliação e acompanhamento. Acreditamos ser importante para os profissionais docentes de Geografia uma capacitação para lidar com questões pertinentes às diversas NEE, para que possam propor práticas pedagógicas que contemplem a diversidade, promovendo uma educação real, justa e equânime para todos os estudantes.

Os conhecimentos das neurociências aplicada à educação se fazem ainda mais necessários quando consideramos a crescente demanda de estudantes com alguma NEE. Como já vimos essa presença é crescente em todos os níveis e modalidades, chegando a representar um aumento de cerca de 90% das matrículas nas classes comuns (INEP, 2018). Estudos apontam para até 10% da população com algum transtorno de aprendizagem (COSENZA e GUERRA, 2011).

Diante desses dados e da realidade do “chão da escola” é fundamental a perspectiva da neurociência na formação inicial docente para colaborar e subsidiar a construção das práticas pedagógicas que possam alcançar a todos os estudantes sem reforçar a exclusão.

Considerando os conhecimentos das neurociências, buscando estimular a aprendizagem através da investigação científica e da cooperação nos apropriamos das concepções propostas pela Geografia Física Crítica para promover o desenvolvimento cidadania e da autonomia dos estudantes propomos a construção de um experimento que chamamos de maquete interativa de movimento de massa.

Considerando o contexto da escola e da cidade de Salvador, é preciso, mais uma vez, destacar as especificidades locais. Estamos falando da cidade com a maior população negra do Brasil e com maior desigualdade salarial entre brancos e negros (IBGE, 2018), ou seja, a população da rede pública de ensino é majoritariamente negra (INEP, 2019), e pobre. Diante disso, é impossível desconsiderar as questões raciais, de classe e de gênero nas abordagens e propostas pedagógicas dos conteúdos geográficos, principalmente ao nos apropriarmos das propostas da GFC para as nossas propostas de intervenção pedagógica.

O experimento, maquete interativa de movimento de massa, foi a etapa final de uma intervenção pedagógica que seguiu uma sequência didática considerando aspectos geográficos do contexto mencionado, proporcionando uma leitura espacial a partir da percepção de risco que os próprios estudantes e suas comunidades estavam expostas.

A maquete, assim como toda a intervenção foi construída em grupos de forma colaborativa, gerou excelentes debates e questionamentos referentes a realidades dos bairros populares da cidade de Salvador e dos seus habitantes, a partir do reconhecimento das disputas de poder, dos diversos atores que se fazem presente, além do papel do Estado nas situações apresentadas.

As atividades propostas permitiram problematizar quem são os sujeitos mais expostos ao risco na cidade de Salvador, relacionando os bairros com seu histórico e valorizando o papel da população negra e periférica, compreendendo o porquê de elas ocuparem as áreas mais vulneráveis da cidade e qual a participação ou omissão do Estado nas situações de risco e vulnerabilidade que essa população é exposta. Assim, foi possível que os alunos compreendessem melhor a dinâmica sócio-econômico-ambiental a partir da leitura espacial consolidada e significativa.

Diante da excelente adesão dos estudantes envolvidos, do professor participante e dos resultados obtidos pudemos perceber, a partir dos relatos, que ao colocar os estudantes como atores principais do processo de aprendizagem, utilizando recursos e caminhos metodológicos que despertassem o reconhecimento dos lugares, foi possível resgatar emoções e lembranças individuais e coletivas. Ao estimular um olhar atento e integrador alcançamos uma leitura espacial crítica, instigando reflexões e questionamentos sobre o seu papel como cidadão, sempre destacando as formas de negligência às minorias impostas pela sociedade, o que colabora com o entendimento dos caminhos da produção do espaço na sua cidade e seu bairro.

Destacamos a importância da afetividade na relação do ensino e aprendizagem. Diversos escritos e falas expressavam a importância da escuta aos estudantes a da consideração das suas demandas ao longo das atividades de intervenção. Foi gratificante perceber que a análise do risco, associada a proposta holística e integradora da Geografia Física Crítica, permitiu conduzir a apresentação e discussão dos conteúdos, assim como a construção dos conceitos geográficos com os alunos, favorecendo uma aprendizagem significativa e emancipatória, uma vez que contribuirá para a leitura crítica de mundo pelos estudantes.

O pensamento crítico e a autonomia dos sujeitos são promovidos a partir da construção de uma leitura espacial responsável que considere a existência e a relação multiescalar das diversas condições sociais, econômicas e culturais. Uma análise espacial responsável e atuante reflete sobre os mais diversos aspectos na tentativa de compreender quais fatores conduziram a construção do espaço.

## 5 CONCLUSÕES

Percebemos que a estrutura da formação inicial do docente em Geografia no estado da Bahia não atende às temáticas da inclusão escolar e a diversidade. A legislação vigente, por si só, não é suficiente para garantir uma formação comprometida com a promoção da equidade para Geografia Escolar. Dentre as orientações, a única que se faz presente de maneira explícita na maioria dos currículos é o ensino de LIBRAS. Ainda assim, identificamos que a carga horária destinada a esse componente é insuficiente para domínio da língua de sinais e, principalmente, para a sua efetiva utilização nas salas em qualquer nível ou modalidade de ensino.

Essa estrutura curricular, distantes das temáticas da inclusão escolar e da diversidade, se reflete diretamente nas pesquisas acadêmicas sobre a temática. Além do baixo número de pesquisas, quando estas são desenvolvidas consideram apenas um ou outro aspecto da diversidade, o que dificulta uma visão mais integrada sobre a temática. Identificamos ainda que a maioria das pesquisas é desenvolvida por docentes da educação básica, muitas vezes motivados pelas suas vivências e dificuldades encontradas no seu dia a dia, no chão da escola, muito raramente são professores vinculados a laboratórios e/ou grupos de pesquisas dentro das universidades, o que poderia caracterizar uma linha de pesquisa consolidada.

Quando voltamos nossa atenção para as escolas, podemos indicar que a observação e a intervenção foram elaboradas e realizadas visando a promoção da equidade e a inclusão escolar. Além de termos proposto atividades que visavam este tipo de ensino, ainda intervimos em situações excludentes discriminatórias envolvendo os estudantes com deficiência, discentes vítimas de homofobia, leituras racistas da sociedade como um todo e do contexto escolar especificamente, buscando discutir o porquê de tais atitudes e conscientizando os alunos dos problemas que decorrem deste tipo de comportamento.

Encontramos na Geografia Física Crítica uma excelente forma de encaminhamento metodológico capaz de integrar os conteúdos a partir da realidade dos estudantes, permitindo atingir os objetivos da Geografia Escolar e atender às orientações da BNCC e dos PCNs. Além de favorecer a identificação e a compreensão de quais fatores conduziram a produção do espaço, considerando ainda as demandas emergentes nos

contextos escolares e as diferenças socioeconômicas, étnica-raciais, de gênero e orientação sexual existentes nas sociedades.

Ao partirmos do contexto dos estudantes foi possível criar uma identificação destes alunos com os conteúdos geográficos ensinados e a realização de reflexões que auxiliaram a construção de uma consciência cidadã e empoderada, permitindo, assim, que eles se vejam como sujeitos atuantes na sociedade, ainda que submetidos e influenciados pelas forças de poder. Com essa aproximação houve aumento no interesse, na cooperação e no compartilhamento de conhecimentos, tanto por parte dos estudantes, como do professor participante.

A utilização dos experimentos construídos a partir de materiais reciclados, colaborou para superação da deficiência de recursos e infraestrutura da escola e ainda favoreceu uma aproximação dos alunos com a experimentação e entendimento dos processos, colocando os estudantes em atuação direta com a construção do conhecimento, como indicam os estudos das neurociências aplicadas a educação.

Diante do apresentado acreditamos que os caminhos para construção de uma educação para equidade passam pela reestruturação da formação docente, não de maneira imposta, mas discutida nas universidades e escolas. Através de um currículo inicial pensado e elaborado não apenas para o cumprimento de orientações legais e implementado de maneira vertical, mas construído com o compromisso de colaborar para a redução das desigualdades e preconceitos. Neste sentido faz-se ainda mais urgente a aproximação da academia com a escola básica, buscando o desenvolvimento de pesquisas que atendam as mais diversas realidades escolares, permitindo ainda atingir os professores que já estão atuando na educação básica e que muitas vezes por não se sentirem contemplados pelos temas debatidos na academia, ou por não terem acesso a esta, acabam distanciando da possibilidade de auxiliar na melhoria do ensino superior.

## 8 REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria. A. Ensino de Geografia: um balanço histórico. In: MAIA, Diego Corrêa (Ed.). **Ensino de Geografia em debate**. EDUFBA, 2014.

ALVES, Grace B.; SOUZA, Jilvana F.; SILVA, Lais.; ZANGALLI JR., Paulo C. **Risks of landslides in Salvador, Bahia (Brazil): the relationship between the environmental susceptibility and social vulnerability**. In: Conference: IAG - Regional Conference on Geomorphology. Athens, Greece, 2019. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/338979794\\_Risks\\_of\\_landslides\\_in\\_Salvador\\_Bahia\\_Brazil\\_the\\_relationship\\_between\\_the\\_environmental\\_susceptibility\\_and\\_social\\_vulnerability](https://www.researchgate.net/publication/338979794_Risks_of_landslides_in_Salvador_Bahia_Brazil_the_relationship_between_the_environmental_susceptibility_and_social_vulnerability). Acesso em: 12 de setembro 2020.

ANTUNES, Celso. **A Geografia e as inteligências múltiplas na sala de aula**. Papyrus Editora, 2018.

AUSUBEL, D. P. **Algunos aspectos psicológicos de la estructura del conocimiento**. Buenos Aires: El Ateneo, 1973

BARRETO, Ricardo Candéa Sá; DOS SANTOS, Eli Izidro; DE CARVALHO, Ícaro Célio Santos. Pobreza espacial em Salvador: Uma análise dos setores censitários do PNUD para 2000 e 2010. **Revista de Estudos Sociais**, v. 20, n. 40, p. 192-225, 2018.

BERTOLINI, William Zanete; VALADÃO, Roberto Célio. A abordagem do relevo pela geografia: uma análise a partir dos livros didáticos. **Terræ Didática**, v. 5, n. 1, p. 27-41, 2009.

BOCK, Geisa. Leticia. Kempfer.; NUERNBERG, Adriano Henrique. As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas. In: **VIII Congresso de Educação Básica. Anais do VIII COEB, Florianópolis**. 2018. p. 1-10.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, 1994.

BORGES, Rúbia Aparecida Cidade. NA CAMA COM PROCUSTO: contemplando os diferentes no currículo de Geografia. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 245-277, 2019.

BORJA, Patrícia Campos et al. Serviços públicos de saneamento básico em Salvador-BA: estudo sobre as desigualdades de acesso. **Revista Eletrônica de Gestão e Tecnologias Ambientais**, v. 3, n. 2, p. 140-152, 2015.

BRAGA, A. P. S.de M., Avaliação das Funções Cognitivas na Criança, no Adolescente e no Adulto, In: PANTANO, Telma; ZORZI, Jaime Luiz. **Neurociência aplicada à aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional -LDB.1961**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 27 de agosto de 2019

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 1 maio 2019.

BRASIL, **Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA**. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm) Acesso em 09 de outubro de 2019

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional -LDB.1996**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 27 de agosto de 2019

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>. Acesso em 15 de outubro de 2019

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF. 2000 <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em 15 de outubro de 2019

BRASIL, PARECER N.º :CNE/CES 492/2001, **Diretrizes curriculares para os cursos de Geografia.2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em 28 de agosto 2019

BRASIL, MEC. CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Resolução CNE/CP, v. 2, p. 9, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 15 de outubro de 2019

BRASIL, **Texto orientador para a elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos.**, Brasília, 2011 Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8830-texto-subsidios-diretrizes-edh-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8830-texto-subsidios-diretrizes-edh-pdf&Itemid=30192) Acesso em 28 de fevereiro 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 30 de maio de 2012. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 maio 2012. Acesso em 27 de agosto de 2019

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**,2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em 27 de agosto de 2019

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada**, 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 15 de outubro de 2019

BRASIL, **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**, 2015b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 28 agosto de 2019.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular- BNCC**, Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 20 de novembro 2019.

CALLAI. Helena C. **A Geografia escolar – e os conteúdos da Geografia**. Revista Virtual · Geografía, Cultura Y Educación. 2011. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/anekumene/article/download/7097/5764>. Acesso em 06 de setembro de 2019

CARVALHO, Maria Inez; MOREIRA, Ana Paula. **AMPLIAÇÃO DA ESFERA DE PRESENÇA DO SER: uma expressão e muitos conceitos para pensar/fazer a formação de professor.** **PLURAIIS-Revista Multidisciplinar**, v. 1, n. 1, 2018.

CASTELLAR, Sonia., VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia.** São Paulo: Cengage Learning, 2014 (coleção Ideias em Ação) 3ª reimpressão da 1ªed. de 2010

CASTELLAR, Sonia. **O Ensino das temáticas físico-naturais e a formação inicial dos professores.** In: MORAIS, Eliana M.B.de. ALVES, Adriana O. ASCENÇÃO, Valéria O. R. (Org.) Contribuições da Geografia física para ensino de Geografia. Goiânia- GO. C&A Alfa comunicação 2018, p.33-50

CASTRO, Iná. Elias. **O problema de escala.** In: DA COSTA, César; CORRÊA, Roberto Lobato. Geografia: conceitos e temas. **Brasil: Editora Bertrand**, 1995.

CAVALCANTI, Lana de S. **Ensinar Geografia Para A Autonomia Do Pensamento: O Desafio De Superar Dualismos Pelo Pensamento Teórico CRÍTICO** Revista da ANPEGE, v. 7, n. 1, número especial, p. 193-203 out. 2011.

CHAVES, Taniamara Vizzotto. **Um estudo sobre as formas de organização da formação pedagógica em cursos de licenciatura.** 2014. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria.

CIVIL, Casa et al. **Lei nº 12.608**, de 10 de abril de 2012. 2012.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor **Neurociência e educação: como o cérebro aprende.** Artmed Editora, 2011.

DALLA VECCHIA, Agostinho Mário. Educação e afetividade. **Pedagógica: Revista do programa de Pós-graduação em Educação-PPGE**, v. 4, n. 9, p. 107-127, 2002.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência.** 2007. Disponível em: [http://www.museusaccessiveis.com.br/arquivosDown/20190204153017\\_o\\_que\\_c%C2%A9\\_defic%C2%AAncia\\_-\\_dc%C2%A9bora\\_diniz.pdf](http://www.museusaccessiveis.com.br/arquivosDown/20190204153017_o_que_c%C2%A9_defic%C2%AAncia_-_dc%C2%A9bora_diniz.pdf). Acesso em 16 de janeiro 2121

CARVALHO, Fernanda Antoniolo Hammes. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 8, n. 3, p. 537-550, 2010.

CARVALHO, Erenice Natália S. Adaptações curriculares: uma necessidade. **Educação especial: tendências atuais**, 1999.

CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário etimológico da língua portuguesa.** Lexikon Editora, 2019.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade.** Salamanca, 1994.

EMPATIA. In: DÍCIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/empatia/> Acesso em 24 de julho de 2020

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, n. 16, p. 181-191, 2000.

ESTEVES, Manuela. Professores: profissionalidade (s) a desenvolver. **MORGADO, José Carlos; MENDES Geovana M. Lunardi; MOREIRA, Antonio Flávio**, p. 141-154, 2015.

- FRANCO, David Silva; FERRAZ, DEISE LUIZA DA SILVA. Uberização do trabalho e acumulação capitalista. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 17, n. SPE, p. 844-856, 2019.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. Cortez editora, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 54ª Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FONSECA, Ricardo Lopes. O Estado da Arte das Pesquisas em Ensino de Geografia Publicadas em Periódicos Nacionais: perspectivas e tendências. **Caderno de Geografia**, v. 29, n. 59, p. 1201-1232, 2019.
- FÓZ, Adriana. Neurociência na Educação I. In PANTANO, Telma; ZORZI, Jaime Luiz. **Neurociência aplicada à aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2009. P 169-184
- KROPOTKIN, Piotr. Lo que la Geografía debe ser. **Gómez, Josefina; Muñoz, Julio; Ortega, Nicolás." El Pensamiento Geográfico. Estudio Interpretativo y Antología de Textos"**. Alianza Editorial, 1994.
- HARVEY, David. O espaço como palavra-chave. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, v. 13, n. 35, p. 126-152, 2015.
- HUMANOS, DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. v. 13, 2015. Acesso em 28 de agosto de 2019
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, **População em Área de Risco no Brasil**, Brasília- DF: Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacaoareasderisco/>. Acesso em 20 de fevereiro de 2020
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2019**: resumo técnico versão preliminar. Brasília, 2020a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Resumo+T%C3%A9cnico+%28vers%C3%A3o+preliminar%29+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/73e6de67-2be3-413f-9e4c-90c424d27d96?version=1.0> . Acesso em: 04 de maio de 2020
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico Do Estado Da Bahia Censo Da Educação Básica 2019**.- Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020b. Disponível em: <http://inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+do+Estado+da+Bahia+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/384b003b-68ad-40ec-acf6-7e5b6e082172?version=1.0> Acesso em 20 de setembro de 2020
- LACOSTE, Yves. **A geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra** /tradução Maria Cecília França ed. - Campinas, SP: Papirus, 2012
- LAVE, Rebecca; WILSON, Matthew W.; BARRON, Elizabeth S. Intervenção: Geografia Física Crítica/Intervention: Critical Physical Geography. **Espaço Aberto**, v. 9, n. 1, p. 77-94, 2019.
- LIBAULT, André. **Os quatro níveis da pesquisa geográfica**. Universidade de São Paulo, Instituto de Geografia, 1971.
- LEITE, Cláudia Almada. **Diálogos formativos entre Pedagogia da Cooperação, Desenvolvimento Profissional Docente e ensino de Ciências**. 2015. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

LEITE, Lúcia Pereira; BORELLI, Laura Moreira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. **Educação em Revista**, p. 63-92, 2013.

LEITE, Teresa. Adequações curriculares: perspectivas e práticas de planejamento e intervenção. **Da investigação às práticas**, 2013.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

MACHADO, Mônica Sampaio. A implantação da geografia universitária no Rio de Janeiro. **Scripta Nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales**, n. 4, p. 5, 2000.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** Summus Editorial, 2015.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar em revista**, n. 23, p. 185-202, 2004.

MELLO, Anahi Guedes. Politizar a deficiência, aleijar o queer: algumas notas sobre a produção da hashtag #ÉCapacitismoQuando no Facebook. In: PRATA, Nair; PESSOA, Sônia Caldas (ORG). **Desigualdades, gêneros e comunicação**, 2018, p. 125-142. Disponível em: [http://portcom.intercom.org.br/ebooks/arquivos/ebook\\_desigualdades\\_251019.pdf](http://portcom.intercom.org.br/ebooks/arquivos/ebook_desigualdades_251019.pdf). Acesso em: 16 de janeiro 2021

MELO, Adriany; SAMPAIO, Antônio Carlos Freire. Educação Inclusiva e Formação de Professores: primeiras notas. **Caminhos de Geografia**, v. 8, n. 24, 2007.

MELLO, Anahi G. **Deficiência, Incapacidade e Vulnerabilidade**: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, v.21, n.10, p. 3265-3276, 2016

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. **São Carlos: EdUFSCar**, 2014.

MENDES, Samuel De Oliveira.: JESUS Andreisa Santos. **A abordagem do conteúdo Solos em Livros didáticos de Geografia**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA CIÊNCIA DO SOLOS, XXXV, 2015, Natal. Anais.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território & educação decolonial**: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador: EDUFBA, 2020. 207 p.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. Annablume, 2003.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. As temáticas físico-naturais como conteúdo de ensino da Geografia escolar. In.: CAVALCANTI, L. **Temas da geografia na escola básica**. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p.13-43

MOREIRA, Marco A.; MASINI, Elcie Fortes Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. Centauro, 2001.

- MOREIRA, Ruy. **O que é Geografia**. Brasiliense, 2017.
- NOGUEIRA, Ruth Emilia. **Geografia e inclusão escolar: teoria e práticas**. 2016.
- NOGUEIRA, Ruth Emilia. **Motivações Hodiernas para ensinar Geografia: Representações do espaço para visuais e invisuais**. Ruth E. Nogueira (Org.). Florianópolis-SC. 2009
- SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes; NUNES, João Osvaldo Rodrigues. A natureza da Geografia Física na Geografia. **Terra Livre**, v. 2, n. 17, p. 11-24, 2015.
- OLIVEIRA, Livia. de. **O Ensino/Aprendizagem De Geografia Nos Diferentes Níveis de Ensino**. In: PONTUSCHKA. N. N. OLIVEIRA. A.U. (Org.). Geografia em Perspectiva. São Paulo. Contexto, 2013. p. 217-220
- OLIVEIRA, Jane Cordeiro. Conhecimento, currículo e poder: um diálogo com Michel Foucault. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 2, 2016.
- OLIVEIRA, Cleidson Gomes; GIUDICE, Dante Severo. **Salvador: Uma Cidade Com Um Histórico Crescente De Desastres Em Suas Encostas**. In: XVIII Simpósio Brasileiro de Geografia Física aplicada, 2018, Fortaleza. Anais
- O'REGAN, Kerry. **Emoção e e-learning**. Journal of Asynchronous Learning Networks, v. 7, n. 3, p. 78-92, 2003. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/6512/4ed7a152be5d49930eeb834d3c2c96bd9881.pdf>. Acesso em 16 de janeiro 2021
- PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **O ensino de Geografia no Brasil: catálogo de dissertações e teses (1967-2003)**. Editora Vieira, 2005.
- PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira. **Trajatória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil: 1972-2000**. 2003.
- PINTO, Kinsey Santos; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Geografia: ensino e neurociências**. In: ENCONTRO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA DA REGIÃO SUL, 2., 2014, Florianópolis. Anais eletrônicos... Florianópolis: UFSC, 2014.
- PINSKY, Carla Bassanezi; PINSKY, Jaime. **História da cidadania**. Editora Contexto, 2007.
- RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- REINALDO, Lédiam Rodrigues Lopes Ramos; LIMA, Guilherme Amisterdan Correia; OLIVEIRA, Dione Alves de. Educação em solo: realização de atividades práticas no ensino de Geografia. IN: **Práticas geográficas: experiências de pesquisa e ensino de geografia no Estado da Paraíba** [livro eletrônico]. /Rafael Albuquerque Xavier, Lédiam Rodrigues Lopes Ramos Reinaldo, João Damasceno (Organizadores). – Campina Grande: EDUEPB, 2017.
- RIBEIRO, Márcio Willyans. Origens da disciplina de Geografia na Europa e seu desenvolvimento no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, v. 11, n. 34, p. 817-834, 2011. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, Brasil
- RODRIGUES, David. Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. **Revista de Educación Inclusiva**, v. 7, n. 2, 2017.
- ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. Geografia no currículo escolar brasileiro (1837-1942). 1998.

ROCHA, Genylton Odilon Rêgo. **Uma breve história da formação do professor de Geografia no Brasil**. Revista Terra Livre. São Paulo. SP. 2000.

SÁ, Maria Roseli Gomes Brito **Formar-se ou tornar-se professor? Considerações ontológicas sobre formação docente**. In: CANDIA, C. N.; MENDONÇA, C. S. (Org.). Paisagens educativas do Ensino de Teatro na Bahia. 1ed. Salvador-Bahia: EDUFBA, 2018, v. 1, p. 47-62.

SALVADOR, **Relatório Síntese do Plano Diretor de Encostas. Prefeitura Municipal de Salvador**. Secretaria Municipal do Saneamento e Infraestrutura Urbana. Coordenadoria de Áreas de Risco Geológico. Salvador, 2004.

SANTIAGO, Izis; ALVES, Grace B. **Ensino da geografia na perspectiva da inclusão escolar: escassez de pesquisas e demandas em profusão**. In: Encontro Nacional De Prática De Ensino De Geografia Políticas, Linguagens E Trajetórias, 14º, 2019, Campinas-SP. Universidade Estadual de Campinas Editora, 2019, p.684-696. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/2920/2783>. Acesso em 18 de dezembro 2019.

SANTOS, Fátima Aparecida dos. et al. **A Escola Nova e as prescrições destinadas ao ensino da disciplina de Geografia da escola primária em São Paulo no início do século XX**. 2006.

SANTOS, Milton. O ensino de Geografia de hoje. Jornal A Tarde, Salvador, 16 de nov. de 1950. In.: SILVA, M.A.; ANTUNES, W. (Org.) **Milton Santos: correspondente do Jornal A Tarde: 1950 - 1960**. Florianópolis: IIR/GCN/CFH/UFSC. 2019. 527 p.

SANTOS, Milton. **O espaço do Cidadão**. 7. edição. São Paulo: Editora da universidade de São Paulo. 2007

SANTOS, Milton. **O centro da cidade do Salvador: estudo de geografia urbana** 2. Ed. 1 reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012. 208p

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Mídia e deficiência. Brasília: Andi/Fundação banco do brasil**, p. 160-165, 2003.

SILVA, Jeane Medeiros et al. **A BIBLIOGRAFIA DIDÁTICA DE GEOGRAFIA: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930...)**. 2012.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: O desafio da totalidade mundo nas séries iniciais**. Campinas, SP.: [s.n.], 2001.

STEINKE, Ercília Torres; FIALHO, Edson Soares. Projeto coletivo sobre avaliação dos conteúdos de climatologia nos livros didáticos de geografia dos 5º e 6º anos do ensino fundamental. **Revista brasileira de climatologia**, v. 20, 2017.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Geografia física e geografia humana: Uma questão de método-Um ensaio a partir da pesquisa sobre arenização. **GEOgraphia**, v. 12, n. 23, p. 8-29, 2010.

TAMBARA, Elomar Antonio Callegado. Reforma João Luiz Alves (conhecida por Lei Rocha Vaz) Decreto Nº 16.782 A–de 13 de janeiro de 1925. **História da Educação**, v. 13, n. 28, p. 253-290, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2005.

TYNG, Chai M. et al. **The influences of emotion on learning and memory**. *Frontiers in psychology*, v. 8, p. 1454, 2017. Disponível em: [https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01454/full?source=post\\_page-----](https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01454/full?source=post_page-----) . Acesso em 16 de janeiro 2021

UNESCO. **Orientações para a inclusão: garantindo o acesso à educação para todos**. 2005. Disponível em: [https://apcrsi.pt/dossiers\\_old/inclusao/orientacoes\\_para\\_a\\_inclusao\\_unesco.pdf](https://apcrsi.pt/dossiers_old/inclusao/orientacoes_para_a_inclusao_unesco.pdf) Acesso em 18 de julho de 2020

VERDI, Elisa Favaro. Pensar radicalmente sob a repressão: a geografia crítica brasileira no contexto da ditadura civil-militar. **GEOUSP Espaço E Tempo (Online)**, v. 22, n. 3, p. 539-558, 2018.8.

VESENTINI, José Willian.; **GEOGRAFIA, Natureza. Sociedade**; 4ª edição. São Paulo: Contexto, 1997.

VEYRET, Yvette. Os riscos: o homem como agressor e vítima do meio ambiente. In: **Os riscos: o homem como agressor e vítima do meio ambiente**. 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche. Reformas educativas no Brasil: uma aproximação histórica. In: **Tercer Congreso Nacional y Segundo Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación**. 2009. p. 1-18.

VITALINO, Célia Regina. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 3, p. 399-414, 2007.

## **APÊNDICES**

## Apêndice 1 Entrevista com professor participante

### Entrevista com professor participante

1. Onde cursou licenciatura e em qual área?  
\_\_\_\_\_
2. Quantos anos de formado? \_\_\_\_\_
3. Tem especializações? ( )mestrado ( ) doutorado ( )especialização
4. Costuma publicar artigos e/ou trabalhos acadêmicos? ( )SIM ( )NÃO Com qual frequência ? \_\_\_\_\_
5. Tem alguma especialização ou curso de formação para se relacionar com alunos de inclusão? ( )SIM ( )NÃO Qual ? \_\_\_\_\_
6. Quais as necessidades inclusivas você já atendeu em suas turmas?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Como você pensa suas aulas nas turmas de inclusão?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. Qual sua opinião sobre a inclusão escolar?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. A Geografia contribui ou não para inclusão escolar?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
10. Como a Geografia pode contribuir para inclusão escolar?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
11. Como a Geografia pode contribuir para a formação cidadã?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
12. Como a Geografia pode contribuir especificamente para os alunos dessa escola?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Apêndice 2 Checklist para observação

### Checklist para observação

#### Observação da escola

Nome da escola: \_\_\_\_\_

Localização: \_\_\_\_\_

Data do registro: \_\_\_\_\_

Origem da clientela: \_\_\_\_\_

#### Corpo técnico administrativo:

Diretores: \_\_\_\_\_

Coordenadores: \_\_\_\_\_

Funcionários de apoio: \_\_\_\_\_

Professores de Geografia do fundamental I: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### Parte externa:

Descreva a entrada principal (tipo de portão, guarita, como se dá o acesso, etc.)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Registro fotográfico da parte externa (fachada, entrada principal, portão, etc.)

1. Tem iluminação pública na entrada da escola? ( ) SIM ( ) NÃO
2. Tem ponto de ônibus próximo à entrada da escola? ( ) SIM ( ) NÃO
3. Qual distância aproximada do ponto de ônibus até a entrada da escola?
4. A entrada principal é acessível a cadeira de rodas? ( ) SIM ( ) NÃO
5. A entrada principal tem rampa? ( ) SIM ( ) NÃO
6. A entrada principal tem degraus? ( ) SIM ( ) NÃO
7. A entrada principal tem piso tátil? ( ) SIM ( ) NÃO

### Apêndice 3 Checklist para observação da parte interna da escola

#### Observação da parte interna da escola

1. A escola é térrea? ( ) SIM ( ) NÃO
2. A escola tem mais de um pavimento? ( ) SIM ( ) NÃO Quantos? \_\_\_\_\_
3. As portas e janelas da escola são gradeadas? ( ) SIM ( ) NÃO
4. As portas das salas de aula são acessíveis a cadeira de rodas?  
( ) SIM ( ) NÃO
5. As portas das salas da gestão são acessíveis a cadeira de rodas?  
( ) SIM ( ) NÃO
6. As portas das salas dos banheiros são acessíveis a cadeira de rodas?  
( ) SIM ( ) NÃO
7. Os corredores da escola são acessíveis a cadeira de rodas?  
( ) SIM ( ) NÃO
8. Os corredores da escola possuem piso tátil? ( ) SIM ( ) NÃO
9. A escola possui quadra esportiva? ( ) SIM ( ) NÃO
10. A escola possui refeitório? ( ) SIM ( ) NÃO
11. O refeitório é acessível a cadeira de rodas? ( ) SIM ( ) NÃO
12. O refeitório possui piso tátil?? ( ) SIM ( ) NÃO
13. O refeitório está localizado no piso térreo? ( ) SIM ( ) NÃO
14. Existem grades como divisórias na parte interna da escola?  
( ) SIM ( ) NÃO
15. A escola possui sala de recursos? ( ) SIM ( ) NÃO
16. A escola possui sala de informática? ( ) SIM ( ) NÃO
17. A escola possui sala de biblioteca? ( ) SIM ( ) NÃO
18. Quantas salas de aula na escola? \_\_\_\_\_
19. Todas as salas de aula estão sendo utilizadas? ( ) SIM ( ) NÃO
20. Quantos banheiros disponíveis para os alunos? \_\_\_\_\_
21. Quais recursos didáticos estão disponíveis nas salas de aula?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
22. Os recursos didáticos estão funcionando? ( ) SIM ( ) NÃO ( ) parcialmente
23. Descreva a Sala dos professores

---

---

24. Descreva a Sala da coordenação

---

---

25. Descreva a Sala da direção

---

---

26. Descreva a Secretaria

---

---

## Apêndice 4 Checklist para observação das relações nas áreas comuns

### Observação das relações nas áreas comuns

1. Existem fiscais nos corredores? ( ) SIM ( ) NÃO
2. Quantos? \_\_\_\_\_
3. O acesso aos corredores é livre para os alunos?  
( ) SIM ( ) NÃO ( ) PARCIALMENTE
4. o acesso aos banheiros é livre para os alunos?  
( ) SIM ( ) NÃO ( ) PARCIALMENTE
5. O acesso a quadra esportiva é livre para os alunos?  
( ) SIM ( ) NÃO ( ) PARCIALMENTE
6. O acesso ao refeitório é livre para os alunos?  
( ) SIM ( ) NÃO ( ) PARCIALMENTE
7. Você identifica algum aluno com deficiência física? ( ) SIM ( ) NÃO
8. Qual deficiência? \_\_\_\_\_
9. Quantos alunos? \_\_\_\_\_
10. Você identifica algum aluno com deficiência intelectual?  
( ) SIM ( ) NÃO
11. Você identifica algum aluno com deficiência visual? ( ) SIM ( ) NÃO
12. Descreva as relações entre os alunos durante os intervalos  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
13. Descreva as relações entre os alunos no acesso às salas de aula:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
14. Descreva as relações entre os alunos na quadra esportiva:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
15. Você observa algum episódio de segregação? ( ) SIM ( ) NÃO
16. Você observa algum episódio de inclusão? ( ) SIM ( ) NÃO

## Apêndice 5 Checklist para observação em sala de aula do professor participante

### Observação em sala de aula do professor participante

1. Quantos alunos tem na turma? \_\_\_\_\_
2. Quantos alunos negros? \_\_\_\_\_
3. Consegue identificar alunos: ( )hetero ( )homo ( )bi ( )assexuado
4. Consegue identificar quantos alunos se identificam com o gênero  
( ) Cisgênero ( ) transgênero
5. Identifica alguma tensão nas relações entre alunos com gêneros e orientações sexuais diferentes? ( )SIM ( ) NÃO
6. Quais?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Há alunos com deficiência/transtorno? ( )SIM ( ) NÃO Qual?  
( ) Baixa visão ( )Cego ( ) Deficiência Auditiva ( ) Surdo ( )Mudo  
( ) Deficiência intelectual ( ) Autismo ( ) Dislexia ( )Discalculia  
( ) Deficiência física ( ) Outra \_\_\_\_\_
8. Identifica alguma tensão nas relações entre alunos com e sem deficiências/transtornos? ( )SIM ( ) NÃO  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. Descreva a estrutura física da sala de aula:  
Recursos: \_\_\_\_\_  
Ventilação: \_\_\_\_\_  
Mobiliário: \_\_\_\_\_  
Disposição das carteiras durante as aulas: \_\_\_\_\_  
Disposição do professor durante as aulas: \_\_\_\_\_
10. Observações sobre as relações entre os alunos:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11. Observações sobre as relações entre os alunos e o professor:

---

---

12. Observações sobre as relações entre o professor e a gestão escolar

---

---

13. Observações sobre as relações entre o professor e a observadora

---

---

14. Quais os recursos utilizados pelo professor para ministrar a sua aula?

---

---

15. Qual a posição das carteiras dos alunos durante as aulas?

---

16. As aulas são: ( ) expositivas ( ) dialogadas ( ) participativas ( ) prática

17. Há participação dos alunos? ( ) SIM ( ) NÃO

18. Há participação dos alunos com deficiência? ( ) SIM ( ) NÃO

19. Qual local da sala sentam os alunos com deficiência? \_\_\_\_\_

20. Durante as aulas o professor abordava questões que dialogam com a realidade dos alunos? ( ) SIM ( ) NÃO

21. Quais questões da realidade dos alunos são abordadas?

( ) sociais ( ) econômicas ( ) do bairro ( ) da rua ( ) da família

( ) de gênero ( ) orientação sexual ( ) deficiências

22. As aulas buscam atender as necessidades de aprendizagem dos alunos com deficiência? ( ) SIM ( ) NÃO

23. Qual conteúdo trabalhado? \_\_\_\_\_

24. Descreva as observações o comportamento dos alunos durante as aulas: ( ) Há cooperação ( ) há indiferença ( ) há competição

---

---

---

25. Descreva as observações o comportamento entre os alunos com e sem deficiência/inclusão durante as aulas: ( ) Há cooperação ( ) há indiferença ( ) há competição

---

---

---

26. Observações

---

---

---

## Apêndice 6 Questionário aplicado com os estudantes

### Questionário aplicado com os estudantes

1. Qual sua idade? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Quanto tempo você estuda nessa escola? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. O que você acha da escola?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. O que você acha das aulas de Geografia?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. O que você aprende nas aulas de Geografia que pode ser usado no seu dia a dia?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Como as aulas de Geografia podem atender às suas expectativas?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. O que você acha de estudar com alunos com deficiência?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. Você sabe o que significa inclusão? ( ) SIM ( ) NÃO
9. Para você o que significa inclusão?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
10. Para você a inclusão escolar é: ( ) importante ( ) indiferente ( ) não sei
11. Você contribui para a inclusão dos seus colegas de turma?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
12. Você se sente atendido durante as aulas de Geografia?  
( ) SIM ( ) NÃO
13. Você acha que o professor pensa em você quando planeja as aulas?

( )SIM ( )NÃO

14. Você se sente incluído na sua turma? ( )SIM ( )NÃO

15. O que seria preciso para você se sentir incluído na sua turma?

---

---

16. O que você acha dos seus colegas de classe?

---

---

17. Como é a sua relação com seus colegas?

---

---

## Apêndice 7 Sequência didática da intervenção pedagógica

Série: 8º Ano

<b>Aula 1: O que é solo?</b>
<b>Duração:</b> 100 minutos (2 horários de aula)
<b>Objetivo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender qual a percepção dos estudantes a respeito do solo, dos tipos de uso e ocupação</li> <li>• Abordar os fatores e processos de formação dos solos.</li> </ul>
<b>Conteúdo programático:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fatores e processos de formação do solo</li> <li>• Desequilíbrio e/ou degradação do solo</li> <li>• Centro-periferia</li> </ul>
<b>Recursos didáticos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imagens impressa e plastificada representando os fatores de formação do solo a partir da fotografia de uma vertente exposta em um bairro popular de Salvador</li> <li>• Imagens impressa e plastificada representando a formação do solo e diferenciação dos horizontes do solo</li> <li>• Experimento de diferenciação de horizontes</li> <li>• Papel sulfite</li> </ul>
<b>Metodologia:</b> Aula dialogada e produção de experimentos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dividir a turma em grupos com 5 integrantes</li> <li>• Iniciar a atividade a partir de perguntas problematizadoras questionando: O que é o solo? Como se dá a sua formação, apropriação e utilização?</li> <li>• Apresentar os fatores e processos de formação do solo, utilizando uma imagem ilustrativa</li> <li>• Elaboração de um experimento composto de fragmentos de rocha, com tamanhos variados, e amostra de solo acondicionados em uma caixa de papelão com 3 divisórias, do mesmo material. Em cada compartimento buscamos materializar a diferenciação representada na <b>Figura 3</b></li> <li>• Questionar aos estudantes: Quais processos poderiam colaborar para o desequilíbrio e/ou degradação do solo? Vocês conhecem como ocorreu a ocupação do bairro onde residem? Quais as principais diferenças entre o seu bairro e os bairros turísticos da cidade?</li> <li>• Solicitar que cada estudante represente por meio de desenho ou texto um aspecto que mais destaca a diferença entre o bairro turístico e o bairro onde residiam.</li> </ul>

<b>Aula 2: O uso e a ocupação do solo</b>
<b>Duração:</b> 100 minutos (2 horários de aula)
<b>Objetivo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar conceitos como centro-periferia, desigualdade socioespacial e qualidade de vida relacionando-os com consequências como tipo de moradias e materiais construtivos, falta de saneamento, estrutura de segurança e serviços públicos e ainda os riscos como deslizamentos e alagamentos</li> </ul>

<p><b>Conteúdo programático:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Centro-periferia</li> <li>• Desigualdade socioespacial</li> <li>• Qualidade de vida</li> <li>• Os Riscos</li> </ul>
<p><b>Recursos didáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotografias impressas representando diferentes tipos de usos do solo.</li> </ul>
<p><b>Metodologia:</b> Aula dialogada</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dividir a turma em grupos com 5 integrantes</li> <li>• A partir de cinco fotografias impressas representando diferentes tipos de usos do solo (Figuras 4, 5 e 6) buscando estimular os estudantes a pensarem sobre os diferentes usos do solo relacionados à produção agrícola e como estes diferentes tipos de uso poderiam impactar na qualidade de vida, na saúde humana e no ambiente</li> <li>• Questionar se os estudantes se sentem impactados, positiva ou negativamente, por esses diferentes tipos de produção</li> <li>• Apresentar imagens de ocupações urbanas da cidade de Salvador (Figuras 7 e 8) buscando atrair o olhar dos alunos para a identificação dos diferentes tipos de ocupações e materiais construtivos</li> <li>• Solicitar aos estudantes que identifiquem as características das moradias representadas nas fotografias, as diferenças e semelhanças entre elas, qual a influência na qualidade de vida daqueles moradores, se existem e quais são as desigualdades que eles percebiam entre o centro e as periferias, o porquê dessas desigualdades, os possíveis riscos e se essas cidades e/ou bairros são exclusivos, ou excludentes</li> <li>• Questionar aos estudantes sobre as diferenças e semelhanças dos riscos aos quais são expostos os jovens de bairros centrais e os de bairros periféricos e/ou comunidades pobres</li> <li>• Solicitar que os estudantes registrem suas percepções e proponham ações que possam diminuir as situações de segregação socioespacial e os riscos</li> </ul>

<p><b>Aula 3: A segregação socioespacial e os riscos</b></p>
<p><b>Duração:</b> 100 minutos (2 horários de aula)</p>
<p><b>Objetivo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar o conceito de segregação socioespacial com a formação do solo, relevo, ocupação da cidade de Salvador e os riscos, destacando as diferentes formas de ocupação das periferias da cidade de Salvador (BA), desde a sua fundação</li> </ul>
<p><b>Conteúdo programático:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Segregação socioespacial</li> <li>• Saneamento Básico</li> <li>• Os Riscos</li> </ul>
<p><b>Recursos didáticos:</b></p>
<p><b>Metodologia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dividir a turma em grupos com 5 integrantes</li> <li>• Solicitar que os estudantes observassem os mapas indicando pelos seus elementos e os eventos representados</li> </ul>

- Identificar quais áreas da cidade estão concentrados os maiores índices de saneamento básico (Figura 9)
- Observar como se dá a distribuição da pobreza na cidade (Figura 10)
- Verificar as áreas da cidade que apresentam maiores concentrações de risco associados a encostas (Figura 11)
- Relacionar à existência de áreas de risco na cidade, destacando as diferentes ocupações numa mesma área da cidade, onde de um lado existe um bairro nobre e de outro um bairro popular com diversos episódios de deslizamento.
- Questionar quais as intencionalidades e responsabilidades da existência, ou não, de tais fenômenos em determinadas áreas da cidade.
- Problematizar como os estudantes se reconhecem na leitura dos mapas
- Discutir a segregação socioespacial, a partir de duas imagens impressas, duas delas retratam a segregação espacial em bairros de Salvador (Figura 12) e São Paulo Capital (Figura 13),
- Solicitar a identificação das características do relevo e dos tipos de ocupação na falha de Salvador na Figura 14 que é composta por uma gravura e uma fotografia da falha da escarpa de Salvador que separa a cidade em “cidade alta e cidade baixa” (Figura 14)
- Identificar as causas, consequências da segregação socioespacial, e como os estudantes se identificam frente a estes conceitos
- A partir da fotografia de um movimento de massa num bairro periférico da cidade (Figura 15), estimular a reflexão sobre a identificação da população exposta aos riscos e às consequências mais cruéis da segregação socioespacial.
- Questionar aos estudantes quais as características que eles poderiam elencar sobre os moradores das áreas atingidas com o objetivo compreender a conexão entre a formação do solo, o uso e a ocupação, a segregação socioespacial e como estes aspectos podem levar a reflexão dos riscos a que estão expostos os cidadãos.
- Apresentar e discutir a localização das imagens de moradias em palafitas (Figura 16), alagamento em um bairro residencial (Figura 17) e uma córrego contaminado por efluentes e lixo doméstico (Figura 18).
- Questionar aos estudantes se no seu bairro de residência existiam áreas de risco (deslizamento, alagamentos, saneamento básico, e segurança)
- Apresentar a proposta da maquete interativa que seria realizada no encontro seguinte solicitando que eles coletassem amostras de solo e fragmentos de rochas de áreas localizadas no seu bairro, bem como garrafas pet que foram utilizadas para montagem do experimento.

#### **Aula 4: Maquete interativa de movimento de massa**

**Duração:** 100 minutos (2 horários de aula)

#### **Objetivo:**

- Relacionar os conteúdos trabalhados nas aulas anteriores com a realização do experimento
- Estimular o pensamento crítico através do registro e análise das observações do experimento com os conteúdos teóricos e a realidade dos estudantes

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verificar se há mudanças na percepção dos estudantes sobre o componente curricular Geografia.</li> </ul>
<p><b>Conteúdo programático:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fatores e processos de formação do solo</li> <li>• Desequilíbrio e/ou degradação do solo</li> <li>• Segregação e desigualdade socioespacial</li> <li>• Saneamento Básico</li> <li>• Centro-periferia</li> <li>• Qualidade de vida</li> <li>• Os Riscos</li> </ul>
<p><b>Recursos didáticos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imagens impressa e plastificada representando os fatores de formação do solo a partir da fotografia de uma vertente exposta em um bairro popular de Salvador</li> <li>• Garrafas pet de 2l e 500ml</li> <li>• Amostras de solo</li> <li>• Fragmentos de rocha com tamanhos variados</li> <li>• Jornal (para proteção das mesas)</li> <li>• Casinhas feitas com papelão e/ou caixinhas de remédio</li> <li>• Papel sulfite para registro das observações e respostas das questões</li> </ul>
<p><b>Metodologia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dividir a turma em grupos com 5 integrantes</li> <li>• Distribuir as imagens impressas e plastificadas que representam os fatores de formação do solo (Figura 1) e a diferenciação de horizontes (Figura 2)</li> <li>• Verificar os materiais trazidos pelos estudantes: fragmentos de rocha com dois tamanhos distintos, amostras de solo para representar os horizontes; casinhas de papelão, garrafas pet (uma para montagem da vertente e outra com água para representar a chuva) (Figura 19).</li> <li>• Explicar a montagem da vertente a partir das imagens e dos conteúdos trabalhados</li> <li>• Demonstrar o efeito da precipitação na vertente a partir da simulação de chuva com água previamente armazenada em uma garrafa pet</li> <li>• Observar e registrar o comportamento do solo numa vertente com ocupação de moradias que dispõem de baixa tecnologia e/ou qualidade de material construtivo</li> <li>• Relacionar as observações e registros com os conceitos estudados ao longo dos encontros da intervenção</li> <li>• Solicitar que os estudantes reflitam sobre quem são as pessoas que ocupam as áreas mais susceptíveis ao risco e porque estas pessoas mais vulneráveis ocupam essas áreas.</li> <li>• Retomar as questões do primeiro questionário com adaptações, considerando o conteúdo trabalhado: Qual a importância da Geografia na sua vida? Como os conceitos estudados e atividades realizadas vão contribuir para sua vida?</li> </ul>