

ENSINAR SOBRE O TERRITÓRIO NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO E CIDADANIA-TERRITORIAL COMO PARTE DO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL

André Luiz Bezerra da Silva¹

Introdução

Este artigo busca algumas reflexões iniciais sobre o que seja talvez uma das maiores discussões e desafios no contexto atual do ensino de Geografia, onde o exercício da docência, cada vez mais complexo, se depara com a busca constante de conhecimentos, alternativas e caminhos que considerem as diferenças em suas várias nuances, facultando o conhecimento a que todos têm direito. Na relação ensino-aprendizagem não há receitas que possam ser aplicadas indistintamente a todos e a qualquer um. A Geografia é uma área do conhecimento que pode ser entendida antes de tudo como uma forma de pensar, que possibilita, por vários meios, a construção de uma consciência espacial, o que justifica a sua importância numa educação de perspectiva inclusiva.

O objetivo geral, ainda que sem uma abordagem empírica nessa fase da pesquisa, foi identificar um possível significado do que seja a ideia de inclusão social, e por conseguinte, o que poderia vir a ser ensinar sobre o território na perspectiva de uma educação inclusiva. Como procedimento metodológico trabalhou-se numa perspectiva analítica e de cunho interpretativo, envolvendo a combinação de revisão conceitual da literatura e de dados secundários. Contribuíram também para a pesquisa as atividades desenvolvidas durante seis meses no Departamento Técnico-Especializado (DTE) do Instituto Benjamin Constant (IBC) e o período de estágio pós-doutoral junto ao grupo de pesquisa do Núcleo de Estudos em Cidadania e Política no Ensino de Geografia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (NECPEG-PUC Rio).

O desenvolvimento da pesquisa, a partir da percepção e entendimento que se teve da literatura revisitada, observações, debates e estudos realizados junto ao DTE-IBC e ao NECPEG-PUC Rio, permite apresentar alguns resultados parciais organizados a partir de três pontos distintos: I) A aproximação entre as ideias de inclusão e ensino no Brasil; II) A Geografia como uma área profícua para uma proposta de ensino inclusivo; e III) Um caminho procedimental-didático e metodológico para um ensino de Geografia inclusivo.

¹ Doutor em Geografia Humana pela Universidade do Porto. Professor do Instituto Benjamin Constant. Email: andrelubs@hotmail.com



Aproximação entre as ideias de inclusão e ensino no Brasil: um breve relato histórico

Investigando como a ideia do que hoje conhecemos como inclusão teria evoluído no Brasil, percebeu-se que esse pensamento envolvendo a noção do direito de participação (ou não), de alguém (ou grupo) em alguma coisa ou estado de coisas, não é algo novo entre nós. A literatura pesquisada nos permite abordar essa discussão em pelo menos três momentos distintos: o tratamento do tema por um viés patológico (séc. XVI ao XIX); o tratamento do tema por um viés médico-pedagógico (séc. XX); e o tratamento do tema pelo viés da cidadania (séc. XX/XXI).

O tratamento do tema por um viés patológico (séculos XVI ao XIX)

O levantamento literário nos revelou, principalmente pelos estudos de Souto (2014), que a partir do século XVI a Reforma Protestante inicia uma transferência da escola para o controle do Estado, formando uma escola religiosa, destinada apenas para uma elite nobre. Para as classes populares destinava-se, de forma limitada, os ensinamentos básicos da doutrina cristã. Santos & Teles (2012) acreditam que é nesse contexto, marcado pelo desenvolvimento inicial do capitalismo, que surge de forma latente o interesse da ciência, especificamente da medicina, no que diz respeito à pessoa com deficiência. A partir disso, passa a existir uma certa preocupação com o processo de socialização desses indivíduos tidos como anormais e fora do padrão de normalidade de comportamento da estrutura social de então.

No Brasil, com a chegada da Companhia de Jesus, no século XVI, implantou-se um modelo educacional cujo objetivo era formar as futuras elites que administrariam o território, reservando-se aos nativos, escravizados e mestiços, uma formação básica dos princípios religiosos, quando muito. Aos que apresentassem alguma deficiência nem isso era oferecido. Este período da educação no Brasil foi marcado por um sentimento de total rejeição da pessoa que apresentasse alguma deficiência, evidenciando-se, segundo Souto (op. cit.), teorias e práticas sociais de discriminação, promovendo situações de exclusão. Desenvolveu-se uma ideologia de visão patológica de quem apresentasse alguma deficiência, o que fazia a sociedade agir com um desprezo quase que naturalizado com relação a essas pessoas.

Até o início do século XIX os deficientes no Brasil eram relegados ao assistencialismo provido por instituições religiosas, sendo o trabalho baseado na caridade, sem priorizar o lado educacional. Na primeira metade do século XIX, de acordo com o que nos informa o trabalho de Souto (op. cit), começa a desenvolver-se um pensamento acerca do que poderia ser considerado um certo “prelúdio de uma educação especial no Brasil”, na qual os indivíduos que apresentassem alguma deficiência eram segregados agora em “residências”, recebendo uma “educação” fora das escolas regulares, sem que a sociedade tivesse que suportar o seu contato.

O tratamento do tema por um viés médico-pedagógico (século XX)

O estudo de Januzzi (2012) aponta que só no século XX, sobretudo a partir da década de 1930, a sociedade começa, de forma mais efetiva, a organizar-se em associações dirigidas às questões de pessoas com deficiência, com formas diferenciadas de atendimento, incluindo a criação de instituições e um ordenamento jurídico mais abrangente do assunto.

Contudo, conforme nos alerta o trabalho de Mendes (1995) e de Dechichi (2001), não se tratava de uma ideia de inclusão, mas de uma proposta médico-pedagógica, que se caracterizava ainda pela preocupação eugênica e com a forma higienizadora da sociedade



brasileira, estimulando a criação de escolas em hospitais e clínicas, numa tendência segregativa da educação no Brasil.

Com o pensamento médico-pedagógico, o modelo de educação na verdade não tinha sofrido nenhuma modificação profunda, e o sistema de exclusão e segregação ainda estava presente e servia como base de trabalho de muitos estabelecimentos educacionais.

O tratamento do tema por um viés da cidadania (transição séculos XX-XXI)

A ideia de inclusão como parte da cidadania (entendida cidadania, grosso modo, como uma relação socioespacial permeada por direitos e deveres), como hoje a conhecemos, só veio se desenvolver na última década do Século XX, acompanhada de alguns fenômenos de escala mundial, considerados como multirreferências para se repensar algumas questões educacionais e a própria ideia de inclusão, e por conseguinte, a de ensino inclusivo. Dentre esses fenômenos destacam-se:

- 1) Fim da ordem bipolar e a afirmação da economia capitalista em escala global;
- 2) Afirmação da democracia como o regime político que melhor pode fomentar relações humanas mais equânimes;
- 3) Revolução nas técnicas de comunicação;
- 4) Estremecimento de narrativas totalizantes;
- 5) Efetivação de direitos individuais;
- 6) Liquidez do tempo, dos valores e das ideias; e
- 7) Transição de uma sociedade do trabalho em massa para uma sociedade de consumo e pautada no hedonismo.

É nesse mesmo período que a Declaração de Salamanca (1994) sintetiza e apresenta uma ideia que vem para modificar o cenário da educação mundial, apontando aos países a necessidade de políticas públicas e educacionais que venham atender a todas as pessoas de modo mais igualitário, independente das suas condições pessoais, físicas, cognitivas, sociais, econômicas e socioculturais. Destaca-se a necessidade da *inclusão* dos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais. No Brasil esse período foi muito marcado por importantes mudanças em seus estatutos jurídicos voltados para a educação.

Um fato muito interessante que a pesquisa nos mostrou, sobretudo durante o período de trabalho no DTE-IBC, é que nesse contexto de aproximação com o conceito de cidadania, a ideia de inclusão se amplia e se complexifica bastante, estendendo sua abrangência e aplicabilidade à pessoas com necessidades diversas e variadas e também à várias áreas do conhecimento.

Acompanhando esse período de abordagem da ideia de inclusão pelo viés da cidadania, de fato mais amplo e complexo que os dois anteriores, a pesquisa nos revelou também, durante o trabalho e os debates no NECPEG-PUC Rio, o surgimento de outras questões adjacentes, fomentadoras de inúmeros debates em curso nos dias atuais. Destacam-se abaixo algumas dessas questões:

- 1) Inclusão é um conceito acabado?
- 2) Inclusão como algo difuso e incerto
- 3) Seria a inclusão, antes de tudo, apenas uma visão de mundo?



- 4) Seria a inclusão apenas um método?
- 5) Pode a ideia de inclusão ser apropriada apenas com fins capitalistas?
- 6) A ideia de inclusão pode ser pensada da mesma forma em todos os lugares?
- 7) A ideia de inclusão realmente torna nossas relações mais justas ou apenas cumprem uma funcionalidade?
- 8) E o Ensino de Geografia nesse contexto, como fica? Como pode contribuir?

Reconhecendo que cada uma dessas questões por si só já exige uma investigação profunda, optou-se por focar nesse momento apenas na de número 8, referente ao ensino de Geografia, e como este poderia contribuir para um ensino inclusivo, ao desenvolver o raciocínio geográfico e propiciar uma formação cidadã.

A Geografia como área profícua para uma proposta de ensino inclusivo: qual a ideia de inclusão que está sendo pensada aqui?

Desde aproximadamente o início da década de 1990, a discussão em torno do conceito de inclusão vem sendo travada de forma mais sistemática entre várias áreas do saber, sem, contudo, se chegar a uma definição clara do que de fato signifique.

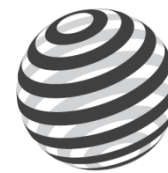
Mantoan (2000) pensa a inclusão como um conceito capaz de ser aplicado a todos que se encontram incapacitados, por diversos motivos, de agir e interagir com autonomia e dignidade no meio em que vivem.

A abordagem de Sassaki (2010) apresenta a inclusão como um conjunto de processos e ações em que a sociedade, ou ao menos parte dela, reconhece e procura criar condições favoráveis para que pessoas que apresentem necessidades especiais possam se preparar para exercerem, em igualdade de direitos, papéis e funções sociais.

Ribeiro & Machado (2016) defendem que a inclusão é uma forma de pensamento que busca a construção de um mundo que reconheça e valorize a diversidade, em toda a sua plenitude, como um aprendizado que gere autonomia, mobilidade, liberdade, cidadania e justiça.

Pensa-se aqui que, por um viés geográfico, a ideia de inclusão não deve ser pensada apenas como uma participação mecânico-funcional na sociedade, mas sobretudo como a criação de possibilidades para uma participação efetiva, pensante e autônoma no território, relacionada à condição de cidadania e de valorização do papel coletivo que cada indivíduo possa ter na sociedade, ratificando e valorizando suas diferenças. Dessa forma, a ideia de inclusão torna-se um tema afeito a toda e qualquer pessoa, independente de gênero, etnia, filiação territorial, idade, renda, cultura ou se ela apresenta ou não alguma deficiência ou necessidade especial.

Por este viés, entende-se que questões mais amplas passariam assim a permear todos os estratos de uma sociedade que se queira inclusiva e equânime. Amplia-se assim o nosso desafio, pois se vivemos num mundo em que novas descobertas são validadas pela ciência, precisamos reconhecer na ciência essas novas possibilidades de saberes e conhecimentos, no qual, se faz necessário uma formação continuada para darmos conta. Assim, reconhecemos nossos limites em percebê-las e nossa obrigação enquanto educadores de criar condições para que elas apareçam e se desenvolvam. De início essa tarefa pode não ser tão fácil quanto parece, pois envolve a reconstrução de pensamentos, valores, conhecimentos, procedimentos e convicções.



Entendendo assim a inclusão como uma condição na qual as pessoas estariam cientes e aptas para uma participação ativa, crítica/constructiva e permanente na produção do território², a Geografia revela-se, através do ensino, como uma condição indubitável na construção de um contexto inclusivo. Pelos fundamentos e princípios pelos quais tentar abordar e tratar a realidade, a Geografia pode permear variados campos na esfera do que se chama inclusão, como a equidade, a coesão, a cidadania, a cooperação, planejamento, autonomia e sobretudo o ensino.

Mas essa proximidade entre Geografia e ensino inclusivo não esteve sempre presente no Brasil, só sendo desenvolvida há pouco tempo, num contexto de mudanças políticas, econômicas e culturais do final do século XX.

O enlace do ensino de geografia com a ideia de inclusão

Até aproximadamente o final da década de 1970 a Geografia Humana no Brasil dizia principalmente sobre a relação homem-meio, com um conhecimento bastante voltado mais para a área física, que por algumas vezes articulava-se com questões humanas. No Brasil, especificamente a partir da década de 1980, pelas mudanças em sua condição política, buscou-se recuperar uma geografia humana mais focada no ambiente social, algo que não havia antes, quando prevalecia mais um comprometimento da ciência geográfica com o setor estatal e acadêmico. Buscou-se, assim, colocar a geografia mais a serviço de questões sociais, ainda que mantendo um forte vínculo estatal e acadêmico. Nesse contexto de aproximação social, busca-se uma geografia humana com uma forma diferenciada de conteúdo e da maneira como tenta ler algumas questões, colocando a sociedade como o foco de conhecimento, pesquisa e debate, traço este que acompanha a geografia no Brasil até hoje. Pode-se dizer que foi um movimento em que ao mesmo tempo que tentava recuperar a relevância da geografia buscou incluir algo de diferente nela.

Independentemente de orientações teóricas, metodológicas ou até mesmo ideológicas, o que se tentava era estabelecer um debate mais fortalecido e ligado na/e pela sociedade, num processo de refundação da geografia pelo compromisso social. A partir daí é que foram surgindo o que se conhece hoje como “as geografias necessárias”, acompanhando muito das mudanças do mundo pós-guerra fria e dos debates que foram surgindo.

Todo esse movimento vai ecoar também nas discussões sobre o ensino da geografia, em todos os níveis. O lugar da geografia no currículo escolar não será mais entendido apenas como aquele que aborda somente elementos da natureza, mas algo de grande relevância também no contexto social, onde o raciocínio geográfico será visto como um caminho poderoso para justificar a importância social da geografia, uma contribuição capaz de singularizar o ensino dessa área do conhecimento.

A importância do raciocínio geográfico está no fato dele se caracterizar, segundo Castellar (2020), por um tipo de raciocínio que resulta da conexão entre os campos de conhecimento do pensamento espacial (conteúdo procedimental)³ e o estatuto epistemológico

² Espaço (re)produzido a partir de estratégias de controle de fluxos (de diversas ordens, sejam materiais ou imateriais) pelo controle da sua acessibilidade espacial (FERNANDES; SPÓSITO; TRIGAL, 2016). Aqui também pode-se pensar o território como um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais que, a par de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade entre “nós” (o grupo, os membros da coletividade, os *insiders*) e os “outros” (os de fora, os estranhos, os *outsiders*) (SOUZA, 2003).

³ Para Castellar (2020), a maioria dos artigos a que se tem acesso no Brasil sobre pensamento espacial na educação geográfica tem como base a publicação do relatório *Learning to think spatially*, publicado pelo NRC (EUA), que traz a definição de pensamento espacial como “um amálgama constitutivo de três elementos: os



da geografia (categorias e princípios geográficos), reunindo e permitindo reconhecer e compreender a complexidade presente numa situação geográfica⁴.

O pensamento que defende a geografia como uma disciplina essencial e profícua em processos de inclusão, o faz por entender que raciocinar geograficamente envolve o entendimento de que a análise espacial é um recurso heurístico fundamental para a compreensão da realidade social, a partir da interação entre sociedade e ambiente. As práticas sociais demandam uma dimensão espacial, e todos os seres humanos têm essa dimensão em mente, uma forma de inteligência. As práticas sociais, que são um conjunto de ações, encaminhamentos e de modos de ser e viver, são também espaciais.

Entende-se, assim, que o papel e a importância do ensino de geografia no âmbito de uma educação inclusiva, está na possibilidade de desenvolvimento do que se pode chamar de uma cidadania territorial, entendida como uma parte do conceito mais amplo de cidadania, e que se caracteriza por fazer refletir criticamente sobre fenômenos e eventos espaciais em suas múltiplas e indissociáveis escalas de análise, favorecendo a busca por justiça, desenvolvimento e equidade territorial. Trata-se de operar com um conjunto de conhecimentos espaciais que atua e desenvolve formas de raciocínio geográfico, desenvolvendo competências para pensar, explicar e agir no território, e não apenas para descrevê-lo.

Tal perspectiva entende a cidadania territorial como uma condição de participação intelectual e responsável nas tomadas de decisão sobre os problemas sociais de base territorial. Por isso, antes de uma condição, entende-se que a cidadania territorial seja um direito de todas as pessoas, independente do seu percurso escolar ou profissional, sua classe social ou grupo étnico, sendo assim condição fundamental para um processo de inclusão. A busca da construção de uma cidadania-territorial, pelo desenvolvimento do raciocínio geográfico, é a grande contribuição que o ensino de geografia pode dar para contextos sociais de melhor inclusão, já que todos nós existimos espacialmente e todos nós nos fazemos, de alguma forma, produzindo o território. Oliveira (1999, p. 93 e 94)), sobre a relação entre território e cidadania, nos diz o seguinte:

conceitos de espaço, as ferramentas de representação e os processos cognitivos” (NRC, 2006). Quando compreendemos o pensamento espacial como habilidade, ele pode, de fato, ser um amálgama, se entendermos que o cérebro para produzir as conexões entre as estruturas funcionais e mecanismos cerebrais depende de circuitarias que estão amalgamadas entre si enquanto um sistema aberto (LURIA, 1973, apud CASTELLAR, op. cit). Mas, para Castellar, o pensamento espacial não é somente uma habilidade a ser desenvolvida, e as formulações presentes no *Learning to think spatially* não são teóricas e metodologicamente suficientes para fundamentar avanços na educação geográfica brasileira. Neste sentido, o que Castellar propõe em seu trabalho, a fim de se trazer melhores frutos, é que o pensamento espacial seja compreendido também como um tipo de conteúdo procedimental. Esta proposta está relacionada com o pressuposto que se tem sobre a importância do ensino de geografia e, para concretizá-la e dar robustez aos conteúdos é preciso trazer os conceitos, as categorias, os princípios, o vocabulário da geografia e, conseqüentemente, seu estatuto epistemológico. Ao considerar o pensamento espacial como um conteúdo procedimental, uma ação direcionada a um fim, entende-se que ele se constitui de três campos de conhecimentos “que estão amalgamados”, associados a uma situação geográfica que estimulará o estudante a argumentar com mais consistência por meio do vocabulário geográfico, e que passa a ser um procedimento que estimula o raciocínio geográfico, que aprofundará e dará sentido aos conteúdos. Nessa dimensão, a conexão entre os campos de conhecimento do pensamento espacial, somados ao estatuto epistemológico da geografia, é o que reúne essa complexidade de relações que entendemos como raciocínio geográfico (CASTELLAR, op. cit.).

⁴ A situação geográfica é compreendida como um tipo de conteúdo factual, abarcando “conjuntos sistêmicos” de eventos (SANTOS, 2014, apud CASTELLAR, 2020), decorrentes de movimentos contínuos, ou em ruptura, que dão possibilidade de identificação da qualidade de fatos, fenômenos e processos (CASTELLAR, op. cit.).



Ao longo da história do conceito, por mais que sua noção tenha se ampliado e ganho um sentido abstrato e múltiplo, afastando-se da escala territorial da cidade, é neste espaço, delimitado politicamente, e na rede de lugares que o compõem, que a cidadania deixa de ser algo em si e assume a sua dimensão mais concreta e cotidiana. É nas cidades e nos seus lugares, mais especificamente, que os direitos, sob a forma de leis, aparecem de forma palpável e contraditória, decodificando-se em normas e posturas que regem a vida urbana. O conceito de cidadania guarda, assim, uma concretude que possui íntima relação com a cidade enquanto realidade histórica. Por isso, do ponto de vista de nossa análise, a cidadania só poderia ser entendida enquanto uma prática historicamente construída, delimitada por um poder de Estado que busca estabelecer os contornos de suas possibilidades de realização. Desse modo, o território se impõe como uma condição continente ao conteúdo político da cidadania e ao nível de organização social, cultural e econômica existente. De modo que fora dele (território) a cidadania torna-se uma abstração contida nos artigos da lei, sem formato definido por práticas específicas.

Nesse processo pode se ter um movimento de mão dupla, onde a partir de uma condição espacial se caminharia para uma consciência espacial mais elucidada, e vice-versa, onde essa consciência espacial poderia levar a novas condições espaciais. Ainda que a condição espacial possa ser algo a priori em nós, que independe de nossa vontade, a consciência espacial é aprendida, construída, e a partir daí pensamos e produzimos outras/novas espacialidades. Isso faz do ensino de geografia condição para o desenvolvimento de uma educação inclusiva na atualidade, tornando visível a sua relevância social numa sociedade que se pretenda inclusiva.

Dessa forma, buscam-se novos sentidos para a educação geográfica na atualidade, consoante com a proposta de inclusão pelo viés da cidadania, que ganha força a partir da década de 1990 e início dos anos 2000. Uma resposta a esse respeito passa pelo que alguns autores vêm chamando de desenvolvimento de uma “aprendizagem significativa” (CACHINHO, 2012). Esta última é entendida como um tipo de aprendizagem que afeta diretamente a vida das pessoas, onde não só os estudantes aprendem com a experiência, como esta os transforma (FINK, 2003). Uma aprendizagem significativa visa, através do ensino, conectar ideias, processos e domínios territoriais, melhorando a capacidade de pensamento criativo e gestão de temas integrados, desenvolvendo novos interesses, sentimentos e valores. A aprendizagem considerada significativa pode ser inclusiva, ao formar um cidadão territorialmente competente, ou seja, capaz de pensar espacialmente, praticar o raciocínio geográfico de forma consciente, usar dados, categorias e princípios geográficos para justificar e sustentar ideias e propostas de práticas sociais.

Tal condição, ajudando na promoção de uma inclusão pelo viés da cidadania, pode levar o aluno para além do que ele já sabe ou da sua experiência, reconhecendo a necessidade de reconfiguração de ideias, pensamentos e atitudes no/do território, tornando-o um cidadão de fato incluso, pois cidadania hoje também requer um conjunto de competências de/para participação esclarecida e comprometida na vida organizada espacialmente e entremeada por várias escalas. Promovendo a inclusão pela construção de uma cidadania-territorial, a educação geográfica estaria assim mais apta a ajudar os alunos no enfrentamento de alguns desafios do mundo contemporâneo, como as mudanças tecnológicas, biodiversidade, pobreza e exclusão sociais, compressão espaço-tempo, alterações ambientais, avanços e recuos da globalização, relações étnicas, dentre outros.

Nesse rol de aprendizagens consideradas significativas, não basta dizer que o ensino de geografia é algo profícuo para estimular processos de inclusão e de cidadãos territorialmente competentes. É preciso exemplificar alguns elementos e procedimentos didáticos para que



isso se realize, compreendendo as categorias, princípios e métodos que possam contribuir para a construção de uma cidadania territorial e, por conseguinte, de inclusão social.

Um caminho procedimental-didático e metodológico para um ensino de geografia inclusivo

A proposta de um ensino de geografia que ajude a proporcionar um certo grau de inclusão social, a partir do desenvolvimento do raciocínio geográfico e da produção de uma cidadania-territorial, tem fomentado inúmeros trabalhos e debates voltados para a apresentação de propostas didáticas e metodológicas, muitas das quais já sendo praticadas em várias instituições públicas e privadas no país.

Durante a pesquisa identificou-se alguns estudos sobre o ensino de geografia que apresentam uma certa proximidade com a ideia de inclusão vista a partir do viés da cidadania. Um desses estudos chamou bastante a atenção pela sua capacidade de produzir abordagens e debates amplos e integrados, muito caros à noção de cidadania. Trata-se do trabalho desenvolvido pelos professores Valdir Nogueira e Sônia Carneiro, apresentado no Livro “Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã”, de 2013, publicado pela Universidade Federal do Paraná.

O estudo de Nogueira e Carneiro (2013) defende que o objetivo principal de um ensino de geografia seja a formação de uma “consciência espacial-cidadã”, entendida como uma consciência (e um direito) construída a partir de um olhar reflexivo, analítico e problematizador sobre o território, considerando as múltiplas relações e interconectividades de conceitos, conteúdos e temas a serem estudados.

Sob essa ótica, os autores propõem um ensino operacionalizado a partir de alguns princípios geográficos: extensão, causalidade, analogia, conexidade e atividade. Estes princípios funcionariam como instrumentos iniciais de análise referencial dos currículos, programas, temas, avaliações e dos conteúdos e de orientação pedagógico-didática, numa perspectiva de visão integrada do território.

A proposta de Nogueira e Carneiro (op. cit.) apresenta muita similaridade com a discussão traçada nesse artigo, pela relação estreita entre os conceitos de Cidadania-Territorial e Consciência Espacial-Cidadã, e também pelos princípios geográficos, sendo apresentados pelos autores como eixo norteador da organização curricular e didática de um ensino de geografia.

Vejamos a seguir, de uma forma bem resumida e ampla, como, no nosso entendimento, esses princípios apresentados pelos autores poderiam de alguma forma fomentar o raciocínio geográfico e contribuir para um ensino de geografia inclusivo, de acordo com a linha de pensamento desenvolvida nesse artigo:

1) Extensão: desenvolvido por Friedrich Ratzel, diz que é preciso delimitar os fatos a serem estudados, localizando-os na superfície terrestre. Para uma proposta inclusiva é de grande valia, pois fornece aos educandos condições e elementos para perceberem e compreenderem a importância da escala geográfica na vida, reconhecendo o alcance dos fatos e propondo caminhos e soluções alternativas.



2) **Causalidade:** formulado por Alexander Von Humboldt, esse princípio diz que é necessário buscar o porquê dos fatos. Para um ensino inclusivo isso é importante, porque não basta saber onde as coisas e os fenômenos acontecem, mas porque é que acontecem em certos locais, motivando a construção do conhecimento e dialogando com outras áreas, numa abordagem multidimensional e contextualizada, fazendo perceber que um fato geográfico é mais do que ele próprio, que a ação do homem no espaço geográfico e mais do que ela mesma.

3) **Analogia:** exposto por Karl Ritter e Vidal de La Blache, aponta que é necessário estabelecer uma comparação entre fatos e áreas estudados, buscando semelhanças e diferenças entre eles. Para uma proposta inclusiva, possibilitaria aos educandos perceber que o território é um conjunto de singularidades com combinações próprias, de partes complementares, relacionando-as com outras, e nesse sentido, compreendendo as diferentes perspectivas e espacialidades.

4) **Conexidade:** formulado por Jean Brunhes, defende que os fatos não estão isolados, mas inseridos num sistema de relações, sendo preciso identificar esses elos. Isso pode ajudar os alunos a transcenderem o estado de coisificação do mundo e de si próprio, iluminando conectividades ainda não abordadas e reconhecendo a si mesmo como fazendo parte de relações que envolvem pessoas e grupos, em variadas escalas e sentidos, contribuindo para um ensino inclusivo.

5) **Atividade:** também apresentado por Jean Brunhes, afirma que os fatos têm um caráter dinâmico. Isso poderia ajudar numa proposta inclusiva, pois mostra aos alunos a necessidade de se pensar sempre a partir de um onde (espaço) e de um quando (tempo), no sentido de se perceber a continuidade, a transformação, a mudança, dando aos fenômenos geográficos a característica de um processo constante de possibilidades, contendo semelhanças e diferenças, permanências e fluxos.

Além dos pontos ligeiramente apresentados acima, passíveis ainda de muitos aprofundamentos, reconhece-se que uma proposta que traz os princípios geográficos como norteadores dos currículos e da composição dos programas de ensino de geografia, pode, em alguma medida, revelar-se como um caminho bastante favorável na busca por um ensino inclusivo que tenha o raciocínio geográfico como condição para se efetivar. A orientação do ensino e dos conteúdos pelos princípios geográficos poderia ajudar os alunos em diversos pontos, como: 1) mobilizar o conhecimento e reconhecer problemas sociais locais, regionais, nacionais e globais, entendendo a importância da escala; 2) reconhecer os elementos de uma problemática; 3) pensar ligações espaço-temporal de um problema; 4) desenvolver processos de pensamento crítico; 5) ler e compreender os lugares percebendo as suas ausências, o que lhes falta; 6) levantar hipótese e construir evidências; 7) fundamentar ideias e justificar problemas; 8) elaborar representações espaciais, como os mapas; e 9) desenvolver processos de raciocínio espacial (comparação, associação, hierarquia, interação, padrões, regionalização, arranjo, dentre outros). Aos docentes pode ajudar na organização de aprendizagens mais significativas, nos seguintes pontos: 1) aplicação didática de temas ao currículo e programa de ensino; 2) avaliação diversificada de competências e habilidades; 3) aplicação de menos conteúdos, visando mais competências instrumentais, interpessoais e sistêmicas; 4) um papel onde seja menos protagonista e mais um coordenador de experiências de aprendizagem; 5) foco maior nos alunos e na construção de raciocínio geográfico; 6) foco nos questionamentos, problematizações e o desenvolvimento de atividades e valores; 7) desenvolvimento de uma prática mais operatória e menos descritiva no ensino de geografia; 8) Abordar e ensinar várias coisas ao mesmo tempo, de forma integrada, e não coisas isoladas, desconectadas; e 9) atenção com os conhecimentos que os



alunos precisam numa sociedade multicultural e influenciada pelos recursos tecnológicos.

Todos esses pontos não significam dizer que devemos substituir os conteúdos da geografia por seus princípios, até mesmo porque é por meio dos conteúdos que ensinamos, mobilizamos o pensamento espacial e buscamos o raciocínio geográfico. O que se defende, na verdade, é que os conteúdos sejam pensados, organizados e tratados com base na possibilidade que os princípios geográficos podem oferecer, cabendo ao docente, com seu potencial epistemológico, metodológico e didático, reconhecer e aproveitar. Sugere-se que os conteúdos sejam algo próximo dos alunos e, também, que os princípios sejam abordados a partir do cotidiano dos alunos. Nesse percurso se faz mister encontrar uma situação geográfica que tenha os feixes que aproximem os temas da questão, espacializando-os. E então olha-se e estuda esse conjunto a partir dos princípios geográficos, tentando mobilizar elementos espaciais e categorias geográficas para a formação do raciocínio geográfico.

Reflexões Finais

Sem a intenção de esgotar o vasto campo conceitual por qual perpassa a ideia de inclusão, bem como também reconhecendo a necessidade de uma empiria que venha melhor embasar futuramente a pesquisa e o tema tratado, espera-se, ao menos, que o assunto aqui abordado possa abrir um leque de dúvidas, discussões e perspectivas possíveis envolvendo um ensino do território que esteja voltado principalmente para a construção de contextos sociais mais inclusivos, ainda que esta não seja a condição única para promover integralmente um processo de inclusão, sendo apenas parte desse desafio.

A ideia de cidadania-territorial, que aqui tentou-se abordar, é algo caro à inclusão social porque não é a inculcação do conteúdo e nem sua mera descrição, mas algo que se relaciona com o desenvolvimento de uma posição reflexivo-problematizadora-integrada das temáticas do território. Construída a partir de um raciocínio geográfico desenvolvido pelo ensino, é a cidadania-territorial uma das condições da inclusão porque permite também construir uma consciência das redes que tecem as diversas relações no território contemporâneo, gerando solidariedades e conflitos. O sujeito-aluno, quando desprovido dos direitos de pensar, analisar, compreender e propor ações no território em que vive, no qual se pretende cidadão, torna-se excluído dos espaços sociais, e por isso a cidadania-territorial é pensada como inclusiva.

A opção em correlacionar cidadania e território deu-se pelo fato de entendermos que este (território) não tem a ver somente com o poder político e a forma tradicional como este é pensado, mas também com o que seria um sentido mais implícito de apropriação e vivência. Enquanto espaço-tempo vivido e transformado historicamente, o território é sempre múltiplo, diverso, complexo e fonte de estímulos e aprendizados variados. Como bem nos lembra Sack (1986), o território não é apenas um meio para criar e manter a ordem, mas é também um valioso recurso para criar e manter grande parte do contexto geográfico a partir do qual podemos experimentar, desenvolver consciências e dar significados ao mundo.

Assim, ensinar sobre o território na perspectiva de uma educação inclusiva significa, sobretudo, desenvolver processos e recursos de ensinar geografia, através de seus fundamentos e princípios, que permitam aos discentes ler e atuar no mundo, em todas as suas relações e escalaridades, naturais e culturais, econômicas, políticas e tecnológicas, superando fragmentações e construindo outros significados e sentidos para e no território.



Inclusão social revela-se, então, e, também, com uma condição de pertencimento/participação intelectual no mundo, construída por meio de ações intelectivas de leitura, explicação e cognoscibilidade no/do território, fazendo perceber que a geografia está em nossos atos e pensamentos, sendo por isso seu ensino uma condição para a inclusão. Para se estar inclusivo socialmente não se pode prescindir do direito de refletir e interagir intelectualmente no território, numa cidadania pensante e criativa.

O ensino do território por um viés inclusivo, orientado pelo desenvolvimento do raciocínio geográfico e da cidadania-territorial, pode ajudar as novas gerações quanto ao modo de pensar e agir, superando a lógica da linearidade territorial por uma lógica de saber-pensar a partir de suas complexidades, podendo ser, por isto, inclusivo.

Referências Bibliográficas

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. O papel do pensamento espacial na construção do raciocínio geográfico. In: Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 10, nº 19. p. 294-322, jan/jun 2020, Campinas – SP.

CACHINHO, Herculano. Criando experiências de aprendizagem significativas: do potencial da Aprendizagem Baseada em Problemas. In: El Hombre y la Máquina, nº. 40, set/dez, pp. 58-67, Universidad Autónoma de Occidente Cali, Colombia, 2012.

DECHICHI, C. Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional). - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2001.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca-Espanha, 1994.

FERNANDES, José Alberto Rio; SPÓSITO, Eliseu Savério; TRIGAL, Lorenzo López. Dicionário de Geografia Aplicada: terminologia da análise, do planejamento e da gestão do território. Porto: Porto Editora, 2016.

FINK, L. D. Creating significant learning experiences: an integrate approach to designing college courses. San Francisco: Jossey-Bass, 2003.

JANUZZI, G. M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MANTOAN, M. T. É. Espaço: informativo técnico-científico do INES, Nº 13, Rio de Janeiro: INES, 2000.

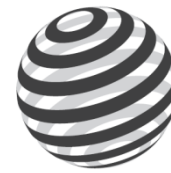
MENDES, E. G. Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade de São Paulo, 1995.

NOGUEIRA, Valdir; CARNEIRO, Sônia M. M. Educação Geográfica e Formação da Consciência Espacial-Cidadã. Curitiba: Editora UFPR, 2013.

OLIVEIRA, Márcio Piñon. Um Conceito de Cidadania para se Trabalhar a Cidade. In: GEOgraphia, Ano 1, nº 1, 1999. pp. 93-120.

RIBEIRO, Roberto Souza; MACHADO, Silvio Marcio Montenegro. A geografia da inclusão ou a inclusão na geografia? In: NOGUEIRA, Ruth E. Geografia e inclusão escolar: teoria e práticas. Florianópolis: Edições do Bosque/CFH/UFSC. 2016.

SACK, R. Human Territoriality. Cambridge: Cambridge University Press. 1986.



SANTOS, Alex Reis dos; TELES, Margarida Maria. Declaração de Salamanca e Educação Inclusiva. In: Anais do 3º Simpósio Educação e Comunicação: inclusão, possibilidade de ensinar e aprender, 2012.

SASSAKI, R. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8ª ed, Rio de Janeiro, WVA, 2010.

SOUTO, Maricélia Tomaz de. Educação Inclusiva no Brasil: contexto histórico e contemporaneidade. Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande – PB, 2014.

SOUZA, Marcelo Lopes de. O Território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; CORRÊA, Roberto Lobato; GOMES, Paulo César da Costa (Orgs.). Geografia: Conceitos e Temas. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 77-116