

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO CORA CORALINA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO –
EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE GOIÁS.**

Vilma Santana da Mata

Cidade de Goiás
2016

VILMA SANTANA DA MATA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO –
EM UMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL**

Monografia apresentada ao curso de Geografia UEG, Coordenação de TC, Universidade Estadual de Goiás – Campus Cora Coralina, na disciplina de Geografia.

Orientadores: Maria da Fátima A. Godinho e Ms. Jean Molinari.

Cidade de Goiás
2016

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	05
1 PRESSUPOSTOS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	09
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES E HISTORICIDADE.....	18
2.1 É PRECISO MUDAR!.....	
3 AS CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA ESTADUAL ROCHA LIMA, NO MUNICÍPIO DE ITABERAÍ-GO....	22
3.1 Estudo de caso.....	22
3.1.1 Análise de depoimentos do estudo de caso.....	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	34
ANEXOS	

RESUMO

Trata-se da educação inclusiva como tema, abordando-se questões de natureza teórica e de cunho prático: Educação Inclusiva no Ensino Fundamental: Um Estudo de Caso – em Uma Escola da Rede Pública de Goiás. Um *corpus* teórico e um estudo de caso que se complementam, sendo que o segundo exemplifica o primeiro. Metodologicamente, adota-se a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo como suporte cujas ideias corroboram para a existência de uma educação que, inicialmente, se veste de auxiliadora, mas, na prática, segrega as crianças com necessidades especiais motoras e cognitivas. Com o tempo e na busca por encontrar caminhos alternativos e garantir a acessibilidade e a aprendizagem, instituições, governos, legislações se juntam para corrigir os desacertos e implantar mudanças no ensino das crianças especiais. A principal ideia que norteia as discussões é de que o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, independente de suas dificuldades ou diferenças, defendida pela Declaração de Salamanca de 1994. O estudo de caso mostra um exemplo da nova mentalidade que ora se afigura em uma escola da rede estadual que adota uma prática cognitiva inclusiva a partir da Geografia como componente curricular.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Ensino Fundamental, Ensino de Geografia.

ABSTRACT

It is about inclusive education as a theme, addressing issues of a theoretical and practical nature: Inclusive Education in Primary Education: A Case Study - in a School of the Public Network of Goiás. A theoretical corpus and a case study that are complementary, and the second exemplifies the first. Methodologically, bibliographical research and field research are adopted as a support whose ideas corroborate the existence of an education that initially dresses as a helper, but, in practice, segregates children with special motor and cognitive needs. Over time and in the quest to find alternative paths and ensure accessibility and learning, institutions, governments, legislations come together to correct the mistakes and implement changes in the teaching of special children. The main idea behind the discussions is that the fundamental principle of an inclusive school is that all children should learn together, regardless of their difficulties or differences, as advocated by the Salamanca Declaration of 1994. The case study shows an example of the New mentality that sometimes appears in a school of the state network that adopts an inclusive cognitive practice from Geography as a curricular component.

Keywords: Inclusive Education, Elementary Education, Geography Teaching.

INTRODUÇÃO

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que possui como tema a Educação Inclusiva sob a perspectiva da prática pedagógica e do ensino de Geografia no 7º ano do ensino fundamental em uma escola da rede Pública de estado de Goiás.

Estruturado em três capítulos, sendo os capítulos 1 e 2 essencialmente teóricos, cujas discussões se dão em torno da história e dos debates sobre a configuração desse modelo de educação que vem buscando caminhos e adotando propostas para uma escola que inclua realmente.

Nesse sentido, as noções de inclusão em termos de instituição escolar compreendem não apenas a acessibilidade por meio de adaptações de natureza físico-estrutural, mas também de cunho cognitivo. Isso quer dizer que a escola preocupada com a aprendizagem da criança com necessidades especiais em ocorrência de limitações impostas pelas condições físico-motoras e também cognitivas passa a receber uma educação que atenda a essas necessidades.

Para as discussões sobre a educação inclusiva na perspectiva ora descrita, o *corpus* teórico deste trabalho possui a seguinte estrutura: capítulo 1, dividido em dois tópicos, sendo que as abordagens trazem os pressupostos da educação inclusiva a partir da contribuição de autores como Sasaki (1999). Segundo esse autor, a educação que se denomina inclusiva precisa considerar um requisito essencial: a cidadania da criança atendida pela escola.

Também compartilham da ideia cidadã de inclusão escolar os autores Minetto (2010), Oliveira (2005) e Rosa (2003), cujas considerações mostram a história da educação inclusiva e nos fazem compreender que a trajetória desse modelo de educação é recheada de desacertos. Somente a partir das barreiras e dos equívocos é que se passam a buscar os acertos, corrigindo estratégias, criando leis e recursos na direção da aprendizagem e da acessibilidade ao mesmo tempo.

O capítulo 2 constitui uma extensão/expansão das teorias sobre a educação inclusiva. Contudo, nesta parte do trabalho, focalizamos a educação inclusiva numa situação mais pontual: o caso do Brasil como país que, na tentativa de adequar seu modelo educacional às exigências da Educação Inclusiva (EI), encontra um cenário que vai de uma prática nem tanto inclusiva às reformulações legais e pedagógicas.

Isso acontece a partir do momento em que a educação vigente entende que há necessidade de realmente encontrar caminhos para uma prática voltada não apenas para a garantia do acesso físico à escola. A criança com necessidades especiais precisa também ter a aprendizagem garantida, o que equivale a dizer que, cognitivamente, ela precisa receber maior atenção.

Nos capítulos 1 e 2, mencionamos a Geografia como um componente curricular que pode contribuir para essa inclusão de alcance cognitivo.

O capítulo 3 é de natureza descritivo-analítica, por se tratar de uma pesquisa de campo. Aí, descrevemos o estudo de caso, focalizando a prática pedagógica no 7º ano do ensino fundamental em uma escola da rede estadual de ensino.

Tomados como objeto de análise, os resultados da aplicação de questionários a professores e alunos nos dão conta de que as aulas de Geografia adotam uma dinâmica inclusiva. Isso se confirma na descrição das aulas de campo, das quais os alunos pesquisados participam, em vez de ficarem na escola envolvidos com outras atividades que não as oferecidas nas “aulas de campos educacionais” para estudo do espaço urbano e seus elementos constitutivos.

Trata-se, portanto, de um estudo que apresenta basicamente dois momentos distintos e ao mesmo tempo complementares: a unidade teórica sobre a educação inclusiva e o estudo de caso.

Os dois instantes contribuem para a noção de que a educação inclusiva, tanto no âmbito universal quanto na instância nacional (no mundo e no Brasil), possui uma história de desafios e de buscas, avanços e propostas na direção de uma inclusão também cognitiva.

Tratará da inclusão educacional no ensino fundamental, em uma escola da rede pública de Goiás. A ideia-tese em torno da qual a pesquisa se estruturará é *a educação inclusiva é uma das formas de garantia e acesso à cidadania de pessoas com necessidades especiais, e a Geografia como disciplina escolar pode contribuir para a inclusão e a cidadania desses sujeitos.*

Para a execução da monografia, serão feitas pesquisas dos tipos bibliográfico e de campo. No primeiro caso, com a finalidade de explorar os pressupostos teóricos de autores como Sasaki (1999), cuja ideia corrobora com a noção de cidadania como um requisito indispensável aos profissionais da educação dessa natureza; Minetto (2010), que faz um retrospecto histórico da exclusão, para que se

chegue, depois, às mudanças que originaram a inclusão de pessoas com algum tipo de deficiência.

Também serão pesquisados os autores Oliveira (2005), Rosa (2003) entre outros que se dedicaram ao estudo da educação inclusiva. Nesse sentido, a pesquisa se estrutura em dois momentos: um deles essencialmente teórico, com a finalidade de revisão literária, em que se fará um confronto e um diálogo teórico; o outro de pesquisa de campo, em que se descreverão os resultados a partir da análise dos dados obtidos por meio de questionários e entrevistas com professores e alunos do ensino fundamental da escola estadual.

Portanto, a escolha deste tema se deve à necessidade de mais conhecimento sobre a educação inclusiva como um instrumento de garantia da cidadania às pessoas com necessidades especiais. Sobretudo, porque a Geografia estudada na universidade aborda essa questão, e o assunto se faz requisito aos profissionais que têm na educação institucional um mecanismo de transformação dessa realidade.

O objetivo geral é apresentar um estudo de caso sobre a história da educação inclusiva como um processo que envolve ações políticas e sociais até chegar às salas de aula. E em sentido específico, descrever e analisar como ocorre a educação inclusiva no ensino fundamental na escola pesquisada; compreender a importância legal da inclusão em ambiente escolar.

A questão central deste trabalho se problematiza a partir da ideia de que a inclusão constitui um processo pelo qual a educação também deve se responsabilizar, sendo um desafio às instituições do Estado e às famílias, fato que requer a formulação dos seguintes problemas como direcionamento das discussões deste trabalho monográfico: Quais medidas são adotadas pelos órgãos públicos em favor dos alunos com necessidades especiais? Como a educação institucional atua e pode atuar para garantir a cidadania a quem tem alguma necessidade especial? Em que sentido a disciplina de Geografia pode contribuir com a inclusão educacional?

Analisaremos como ocorre a educação inclusiva, bem como a importância legal da inclusão em ambiente escolar, propor algumas ações educativas e inclusivas para o ensino de geografia no ensino fundamental na escola da rede estadual.

Também é feita uma pesquisa de campo do tipo descritivo, por meio de questionários aplicados a alunos e professores do ensino fundamental em uma

instituição educacional da rede estadual de ensino básico. O grupo pesquisado constituirá apenas uma amostragem, sendo composto por 10 discentes e 5 docentes, e as questões serão do tipo abertas, com respostas discursivas, dando abertura às subjetividades.

Logo, uma parte do trabalho se constituirá de uma revisão literária, e a outra, descrição e discussão de resultados da pesquisa de campo, sendo que ambas as partes serão articuladas, a fim de verificar o quanto a teoria e prática da Educação Inclusiva caminham juntas.

1 PRESUPOSTOS SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A política da inclusão tem sido debatida e estudada por todos os segmentos sociais: do comércio às instituições públicas e privadas, constata-se a existência de serviços direcionados especificamente às pessoas com necessidades especiais. Adaptações do espaço físico (rampas, corrimões, elevadores etc) e a criação de leis e oferta de bens e serviços a essas pessoas se multiplicam. Porém, ainda é pouco quando se considera que se multiplica também o número de pessoas com tais necessidades (auditiva, visual, motora etc).

Como estudante de Geografia da UEG (Campus Cora Coralina), vejo que a educação tem suas responsabilidades e suas obrigações com essas pessoas, sobretudo de combater o preconceito a partir do conhecimento e da informação. Assim, a escola precisa ocupar o seu espaço e desempenhar a sua função nesse combate.

A política educacional numa perspectiva da Inclusão trata-se de um assunto de relevância social/educacional, e quanto mais se pesquisa e se conhece sobre o tema, maiores são as probabilidades de contribuir para que seja garantida a cidadania a esses indivíduos. E, em algumas situações, pode-se dizer que só o conhecimento é capaz de transformar as atitudes e as ações humanas, portanto, esta pesquisa pode contribuir didática, pessoal e pedagogicamente para a melhoria do pensamento e das atitudes daqueles que eventualmente se ocupem de estudá-la.

Ainda, esse tema carece de mais estudos dos pesquisadores e estudiosos do assunto, para que haja uma literatura mais ampla e atualizada, que contribua com as estratégias educacionais, sobretudo, na direção da tão discutida cidadania nos bancos escolares. Portanto, o estudo e a pesquisa sobre o assunto se justificam geográfica e socialmente.

O termo “inclusão social” tem sido empregado para referir-se à inserção de pessoas com algum tipo de deficiência às escolas de ensino regular e também ao mercado de trabalho. E ainda as pessoas consideradas vítimas de uma exclusão e que não possuem as mesmas oportunidades, por motivos socioeconômicos, por questões relativas a gênero, à sexualidade (homem, mulher, homossexual), etnia e até mesmo por não terem acesso à tecnologia (exclusão digital).

No caso das pessoas com necessidades especiais, a inclusão tornou-se efetiva a partir do advento da Declaração de Salamanca (Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em 1994). Essa Declaração foi respaldada pela Convenção dos Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos (1990).

Após a lei de Salamanca, os projetos de maior projeção social foram: a inclusão de pessoas com necessidades especiais nas escolas de ensino regular; a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho: 2% das vagas nas empresas com mais de cem funcionários são destinados a essas pessoas. E, mais recentemente, o sistema de cotas para negros e índios ingressarem nas universidades.

O surgimento da terminologia “educação inclusiva” se deu nos Estados Unidos, por meio de uma Lei Pública, em 1975. A partir do advento dessa lei, foram propostas modificações nos currículos escolares, com vistas à implementação de programas que atendessem às necessidades de crianças com deficiência (NOGUEIRA, 2005).

Desde então, difundiu-se a noção de que é preciso educar igualmente as pessoas, sem que suas diferenças e limitações interfiram no tratamento dispensado a todos. Logo, um trabalho educacional inclusivo deve contemplar igualmente as pessoas, sejam ou não limitadas por alguma deficiência.

No Brasil, esse assunto é tratado sob o discurso da divergência, principalmente quando se trata de implantar esse modelo de educação nas escolas públicas e particulares. Uma parte da sociedade possui preconceito e não vê na escola essa função. Outra parte assume a defesa e a disseminação da educação inclusiva na instituição escolar.

Importante mesmo é que a Educação Inclusiva significa um avanço educacional e exige que as instituições revejam sua prática pedagógica e realizem adaptações físicas em suas sedes. Mudanças estruturais, de filosofia e de metodologia, portanto, são necessárias para que a Escola Inclusiva (EI) aconteça nas escolas, pois pode-se afirmar que a partir de um evento importante acontecido na Europa, a EI passou a contar com um suporte decisivo: a Declaração de Salamanca. Esse documento passou a definir os princípios da Escola Inclusiva:

A Declaração de Salamanca constitui um avanço significativo, na medida em que não propõe uma escola que, na prática, não existe, mas indica que todos os governos devem atribuir a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluir todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais (OLIVEIRA et al, 2005, p. 44 apud Oreal/Unesco, 1994, p. 02).

O texto do referido documento indica o aprimoramento do ensino, não apenas redefine a missão da escola. Nos termos da Declaração de Salamanca, os governos passam a ter a obrigação de dar prioridade política e financeira à EI, que passa a ser garantida por Lei.

No Brasil, a EI se originou em meio a muita polêmica e dificuldade. Mas foi durante o segundo império, em 1854, que foram criados, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto de Meninos Cegos, que hoje passou a ser denominado de Instituto Benjamin Constant. Depois, no ano de 1856, foi instituído o Instituto dos Surdos-Mudos, que hoje tem o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos (I.N.E.S).

Ainda no Rio de Janeiro, em 1954, a chegada de Beatrice Bemis, norte-americana, mãe de uma criança com síndrome de DOWN, ajudou a criar a Apae brasileira (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais). Durante bastante tempo, o que se oferecia no Brasil, então, previsto na Constituição de 1988, era o atendimento especializado aos portadores de deficiência na rede regular de ensino. (Art. 8º, III). A Constituição federal já citada acima veja o (art. 227, II) nos diz: criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiências mediante o treinamento para o trabalho e a convivência e a facilitação do acesso e aos bens e serviços coletivos com eliminação de preconceitos e obstáculos. (ROSA, 2003)

Contudo, Rosa (2003) que mesmo com a inserção dessas pessoas em classes especiais de ensino, o seu destino era o abandono e uma descrença nas suas capacidades de aprendizagem. Dizia ainda que os professores desses alunos, na iminência de uma aposentadoria, se ocupavam apenas de entreter seus alunos, já que não se acreditava que eles fossem capazes de aprender, cognitivamente falando.

Essa forma de tratamento ao deficiente, segundo Kirk e Gallagher (1987), esteve presente na história da humanidade. O segregamento, nas variadas épocas: na era pré-cristã, com a negligência e os maus-tratos; na Antiguidade, quando eram

abandonados por causa de padrões estéticos que não atendiam à fisiologia vigente. De acordo com Pessotti (1994) a segregação de pessoas deficientes era uma opção intermediária, pois “não se pune, nem se abandona, mas também não se sobrecarrega o governo e a família com sua incômoda presença”. (p. 24). Essa idéia vigente foi responsável pelo preconceito e a exclusão durante muito tempo.

Para Januzzi (1985), bem mais tarde, o movimento em prol da educação especial no Brasil se baseia em duas vertentes: médico-pedagógica e psicopedagógica, sendo que a primeira se define por se preocupar excessivamente com a higienização, segregando as pessoas em hospitais. No segundo caso, buscava-se identificá-las em uma escala psicológica de inteligência, a fim de fossem selecionados nas escolas especiais. Portanto, formas de segregação continuavam a existir, mesmo que sob o nome de educação especial.

Só a partir do final dos anos de 1960, e de modo mais destacado nos anos 1970, as reformas educacionais alcançaram a área de educação especial sob a égide dos discursos da normalização e da integração. A educação especial constou como área prioritária nos planos setoriais de educação. (FERREIRA, 2006, p. 87).

Os discursos da normalização e da integração existem ainda hoje, sob o pretexto de que não existe mais o preconceito e de que as pessoas com necessidades especiais passaram a ser incluídas nas estratégias das políticas educacionais. Contudo, sabe-se que muita coisa ainda precisa ser feita, sobretudo que se estenda para além das adaptações físicas da escola que busca oferecer acessibilidade desses alunos. Nesse sentido é que a Geografia pode contribuir, como veremos no capítulo 3 deste trabalho.

É isso que aconteceu em Caracas, na Venezuela. Naquele país, houve o Seminário Regional sobre Políticas, Planejamento e Organização da Educação Integrada para Alunos com Necessidades Especiais (1992). O Seminário objetivava:

De acordo com Carvalho:

(...) favorecer a discussão conjunta entre as autoridades da Educação Especial com as da educação regular, para mobilização destas autoridades na tomada de decisões favoráveis à integração de serviços específicos, no cômputo dos serviços oferecidos a todos os alunos (CARVALHO, 2000, p. 44).

Enquanto as discussões percorrem o mundo, no Brasil, o Ministério da Educação e a Secretaria de Educação Especial implantam a EI nos termos de um programa, e o objetivo é transformar os sistemas de ensino, garantindo o direito às diversidades. Para isso, propunha também garantir aos professores e gestores escolares uma formação sensibilizada com a questão das pessoas com necessidades especiais. A EI tem com missão apoiar as qualidades e as necessidades de cada um e de todos na escola (SANCHEZ, 2005).

A Educação Inclusiva, portanto, mesmo com suas nuances e seus desafios historicamente identificados, como se viu, não deixa de ser uma proposta de reconhecimento e garantia do direito de cidadania a todos, dentro do mesmo espaço escolar, sem que haja qualquer tipo de discriminação ou exclusão.

Propaga-se, portanto, a crença de que é imprescindível educar igualmente a todos, sem qualquer distinção. Contudo, isso só seria uma realidade se agrupassem no mesmo espaço as crianças portadoras de deficiência e as crianças chamadas “normais”.

Segundo Sasaki (1997), falava-se em uma abordagem ideal para a educação dessa natureza: “os profissionais e colaboradores da Educação Inclusiva deveriam considerar seus usuários como cidadãos com direito a maior autonomia física e social, independência para agir e tomar decisões e mais espaço para praticarem o *empowerment*¹”. Essa premissa do direito garantiria uma educação mais igualitária, conforme objetivavam as políticas públicas para a inclusão a partir da educação institucional.

Recuando um pouco no tempo, os séculos XVII e XVIII revelaram uma face dura da exclusão: na Europa, a assistência dispensada às pessoas com necessidades especiais e os portadores de deficiência, sobretudo mental, era a segregação em instituições como orfanatos e manicômios mantidos pelo Estado.

Segundo Minetto:

Essa fase foi chamada de exclusão porque as pessoas que fugiam do padrão de comportamento ou de desenvolvimento, por qualquer motivo, eram totalmente excluídas do contexto e da convivência com os demais. A maioria das pessoas com deficiência e outras condições excepcionais era tida como indigna da educação escolar (MINETTO, 2010, p. 45-46).

¹ Empoderamento: expressão muito usada nos países anglo-saxões, especialmente nos Estados Unidos. Diz respeito ao engrandecimento do homem.

Constata-se, neste contexto de Minetto (2010): a história da inclusão nasce com uma prática excludente e, portanto contrária à ideia de incluir. As crianças nascidas com alguma deficiência física ou mental chegavam a ser vítimas de infanticídio, fato condenado pela igreja católica durante a Idade Média. Contudo, a mesma igreja “acalentou a ideia de atribuir a causas sobrenaturais as anormalidades de que padeciam as pessoas, associando a punição em decorrência de pecados cometidos”. (MINETTO, 2010, p. 45).

Nascer e permanecer sob as formas diferentes, principalmente quando essa diferença chegava às raias daquilo que era considerado anormalidade, era entendido como um pecado merecedor de punição divina. Daí a exclusão por morte como consequência de algum pecado. Cada criança sacrificada correspondia à dimensão dos pecados de suas famílias.

De acordo com os estudos de Minetto, baseados nas fontes de Stainback e Stainback, (1999), quatro fases seguintes se fizeram importantes na história da inclusão. A primeira diz respeito ao século XVIII e foi chamada “fase de exclusão”. Nela, as pessoas que não se enquadravam no padrão de normalidade ou de comportamento estabelecido pela sociedade vigente eram desmerecedoras de educação escolar.

A segunda fase abrange o final do século XVIII e início do século XIX. Nesse período surge uma pedagogia diferenciada, uma Educação Especial institucionalizada que oferecia classes de alfabetização baseada nos níveis de capacidade intelectual. Cada criança ou adolescente recebia um ensino de acordo com sua capacidade de aprender.

Posteriormente, já em meados do século XX, tem-se a terceira fase na história da Educação Inclusiva: a “fase da integração”. A partir desse momento, o portador de deficiência passou a ter acesso à classe de ensino regular. Isso, porém, não aconteceu sem a exigência de uma contrapartida. O portador de deficiência tinha que adaptar-se sem provocar qualquer transtorno ao contexto escolar.

Ainda no século XX, a partir de 1960 “houve uma mudança filosófica em direção à ideia de educação integrada, ou seja, escolas regulares aceitando crianças ou adolescentes deficientes nas classes comuns”. (MINETTO, 2010, p. 46)

A quarta fase “da inclusão” iniciou-se na década de 1980, “quando o maior número de alunos com deficiência começou a frequentar classes regulares, pelo menos em meio turno” (MINETTO, 2010, p. 47). Isso aconteceu por causa da

insatisfação com o ensino na Educação Especial, pois como já se disse anteriormente, ela era mais uma forma de segregação social, fato que estigmatizava mais ainda os educandos, favorecendo o preconceito de que eram vítimas.

Portanto, a Educação inclusiva ainda necessitava de mudanças e avanços: restava ainda acontecerem as políticas públicas que assegurassem uma inclusão a partir da socialização de alunos ditos normais com os portadores de necessidades educacionais especiais.

No ano de 1990, no mês de março, em Jomtien, na Tailândia, realizou-se Conferência Mundial sobre a Educação para Todos. O evento contou com a participação de representantes políticos e governos, agências e organismos internacionais não-governamentais, associações profissionais e personalidades de destaque no cenário educacional mundial. Nesse evento, dois importantes documentos foram produzidos: uma Declaração Mundial e um Marco de Ação. Nos dois, constava-se um comprometimento dos governos presentes na Conferência. Eles se propunham garantir uma Educação Básica de qualidade para crianças, jovens e adultos (NOGUEIRA, 2005).

No ano de 1994, tinha sido realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em nome do acesso e da qualidade. As conclusões do evento foram registradas na Declaração de Salamanca. Esse documento instituiu as novas concepções de necessidades educacionais especiais e as diretrizes para as estratégias em instância nacional. A partir daí, política e organização, fatores escolares, capacitação do profissional da docência, serviços de apoio e outras prioridades, nas perspectivas comunitárias, buscando-se recursos necessários e as diretrizes de ação que abrangia do espaço regional ao internacional. Esse evento aconteceu na cidade de Barcelona, na Espanha (NOGUEIRA, 2005)..

Segundo Nogueira:

O mundo globalizado já aprendeu que a não-discriminação e a ação afirmativa resultam em inclusão social e por isso foi aprovada uma declaração em Madri, Espanha, em 23 de março de 2002, no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência. Mais de 600 participantes reunidos em Madri saudaram a proclamação de 2003 como o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência, um evento que buscou conscientizar o público sobre os direitos de mais de 50 milhões europeus com deficiência. (NOGUEIRA, 2005, p. 14)

Ações em favor do rompimento das barreiras da exclusão mundo afora passam a ser empreendidas, e a sociedade e o poder público fazem um pacto: unir esforços no sentido de implementar políticas que respeitem as pessoas com algum tipo de necessidade especial advinda de limitações físicas ou cognitivas. É o que determina a Declaração de Salamanca:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (...) Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva (...)”(Declaração de Salamanca, 1994).

Esse documento garante os direitos à educação de todos os alunos, possuísem ou não necessidades especiais. Os currículos escolares, a metodologia, os recursos didáticos e educativos passam a contemplar os portadores de necessidades especiais.

A partir de então, a educação inclusiva não tem como objetivo apenas os alunos com necessidades educacionais especiais. Essa estratégia de tratar todos com igualdade, sem a prática de segregação e diferenciação, foi mais um avanço e uma conquista da educação no mundo inteiro.

Entretanto, no Brasil, ainda persistem as divergências quanto a implantação da Educação Inclusiva nas escolas de ensino público e particular. De um lado, uma parcela preconceituosa da sociedade se nega a compreender a necessidade da educação inclusiva; de outro, aqueles que defendem e a promovem. Essa divergência, pode-se dizer, é fruto da desinformação que leva à discriminação e à exclusão. Trata-se do fenômeno histórico da divisão de classes que não aceita as diferenças (SALAMANCA, 1994).

Valle constata:

Uma diversidade social contraditória que tem evidenciado desinformação, preconceitos e a produção de novos tipos de exclusão. Na verdade, o que a nova legislação brasileira propõe é um educação especial com ênfase na inclusão, dando margem a que todos os sujeitos com necessidades especiais possam escolher entre serem encaminhados à escola regular ou

às instituições especializadas, agora com a oferta de escolarização, conforme suas necessidades e desejos. (VALLE, 2003, p. 12)

Ressalta-se que a Educação Inclusiva é uma realidade num contexto educacional mundial sob a perspectiva da prática educacional que passou a abraçar a causa da inclusão. Dessa forma, o que adota é a qualidade e a igualdade de ensino para todos. Isso demanda uma modernização das escolas, tanto no seu aspecto físico quanto nas suas metodologias de ensino.

Pode-se constatar, então, que a Declaração de Salamanca passou a ser o norte da educação dos alunos com necessidades educativas especiais. Eles passaram a frequentar as classes regulares e isso constituiu uma forma de democratização das oportunidades educacionais.

De acordo com Nogueira:

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca constitui um avanço significativo, na medida em que não propõe uma escola que, na prática, não existe, mas indica que todos os governos devem atribuir 'a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. (OLIVEIRA *et al*, 2005, p. 44 *apud* Oreal/Unesco, 1994, p. 2)

A Declaração de Salamanca, além de trazer as diretrizes e os princípios da Escola Inclusiva, também direciona o aprimoramento dos sistemas de ensino. Sem isso não se pode dizer que a educação garante a formação integral do cidadão.

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC), das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial (1998) defende, afirma e garante, textualmente, um avanço relativo às políticas públicas para a Educação Inclusiva. Nesse país, a ideia de inclusão, contudo, se baseia na concepção de que existem múltiplas diferenças de origem pessoal, social, cultural e política com as quais a escola lida, por isso não consegue ou encontra muitos desafios no instante em que educa nas salas de aula (OLIVEIRA 1994).

Discutiram-se aqui alguns aspectos importantes sobre a inclusão a partir da educação institucional e das estratégias instituídas por leis e documentos. Abordamos sobre o assunto no sentido global. No próximo capítulo, as abordagens adotam como foco a Educação Inclusiva que se pratica em território nacional.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: CONSIDERAÇÕES E HISTORICIDADE

As informações sobre historicidade que introduzem este item estão referenciadas em Rosa (2003).

Em 1932, um grupo de pessoas adeptas da filosofia pestalozziana, liderado por Helena Antipoff², fundou, em 1932, a Sociedade Pestalozzi do Brasil. Sua sede situa-se na capital mineira, Belo Horizonte. Essa Instituição foi criada para atender às crianças excepcionais. Para a Sociedade Pestalozzi, “excepcionais” eram aquelas crianças que, por alguma anormalidade orgânica, com problemas de origem socioeconômica no meio familiar, apresentavam dificuldades em acompanhar o programa escolar regular. No Brasil, muitas das associações públicas destinadas à educação estão associadas e jurisdicionadas à FENASP (Federação Nacional das Associações Pestalozzi).

Em 1954, chegou ao Rio de Janeiro, vinda dos Estados Unidos da América, Beatrice Bemis, membro do corpo diplomático norte-americano e mãe de uma portadora de Síndrome de Down. Bemis reuniu pais, amigos, professores e médicos de excepcionais e, a partir daí, fundou a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – Apae³ do Brasil.

A educação com vistas ao atendimento a esses sujeitos nesse país passou a ser prevista na Constituição de 1988, que estabeleceu a obrigatoriedade do Estado com a Educação mediante garantia de sete condicionantes. Entre eles, “o atendimento especializado aos portadores de deficiência deveria ser, preferencialmente, na rede regular de ensino”. (Art. 8º, III).

Durante bastante tempo, o que se observou era a existência de escolas especializadas no ensino de pessoas cegas e surdas. Quando os pais procuravam a rede regular de ensino para matricularem seus filhos com necessidades especiais,

² Nascida em Grodno, na Rússia (1892-1974), psicóloga e educadora em Paris e Genebra, trabalhou na França e seguiu Claparède e Pestalozzi. Ao deixar a Rússia, em 1924, foi convidada para lecionar em Belo Horizonte, na recém-criada Escola de Aperfeiçoamento de Professores do Estado de Minas Gerais, que tinha a finalidade de atualizar as professoras primárias locais nos métodos e processos educativos. Assim, ela foi convidada a lecionar Psicologia Educacional por dois anos, e acabou permanecendo em Belo Horizonte por toda a vida.

³ A Apae - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais nasceu em 1954, no Rio de Janeiro. Caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência, prioritariamente aquela com deficiência intelectual e múltipla.

eram orientados, sem se sentirem constrangidos, a procurarem as escolas especializadas. Quando isso acontecia, evidenciava-se a deficiência da instituição escolar que não se via em condições de atender tais alunos.

Os alunos com deficiência mental ou cognitiva também se viam na mesma situação. Rosa (2003, p. 9) indica que “eles até poderiam ser matriculados em classe especial de uma escola pública, mas o seu destino era sempre o abandono e a descrença em suas capacidades de aprendizagem”. Fala-se ainda que os professores desses alunos “eram, quase sempre, os já próximos de se aposentarem, que ficavam ali ‘distraindo’ alunos que, aparentemente, não tinham muita necessidade de estimulação, pois não eram capazes de aprender”.

Ainda de acordo com Rosa:

Outra situação comum era de serem matriculados em ‘Apaes’ e ‘Pestalozzis’ para atendimentos clínicos, em oficinas e na escolaridade. A diferença é que a escolaridade, nestas instituições, também era tratada de modo secundário acarretou a não-escolarização, a não-terminalidade e a não-certificação escolar. (ROSA, 2003, p. 9)

Na referida conjuntura, crianças autistas tinham como destino a internação em hospitais psiquiátricos, pois eram consideradas incapazes de se relacionarem socialmente. Já os deficientes físicos podiam matricular-se na rede regular, sob uma condição: as escolas deveriam oferecer nas instalações acessíveis, que facilitassem a locomoção. Enquanto a realidade de um lado era essa, os alunos superdotados na educação regular recebiam as denominações de CDF e nerds. Mas o que piorava a situação era a convivência da escola frente a esse preconceito (ROSA 2003).

Constata-se, assim, a existência de discriminação e o despreparo das instituições educacionais para a educar sob os preceitos da inclusão.

Entretanto, esse quadro, segundo Rosa, deu lugar, a partir da década de 1980, a:

... muitas experiências escolares foram desenvolvidas com alunos com deficiência mental e surdos, regra geral os que mais demonstravam dificuldades em ler e escrever corretamente a língua portuguesa. Estudos realizados com deficientes mentais por Ferreira (1992), Moussatché (1997), Mantoan (1988; 2003), entre outros, foram largamente divulgados nos anos 1980 e 1990, assim como estudos com surdos foram realizados por Conto (1985), Fernandes (1990), entre outros, deram um grande impulso na produção de conhecimentos, assim como foram responsáveis pelo rompimento de barreiras teóricas importantes para a aprendizagem destes e sobre estes sujeitos (ROSA, 2003, p. 10).

As constatações de Rosa (2003) mostram que houve avanços, pois além de combater o preconceito, essas experiências escolares trouxeram luzes à prática educativa com pessoas portadoras de necessidades especiais. Além disso, a instituição da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) fez que as Aaes adequassem seus regulamentos em consonância com a educação inclusiva gradativa, contínua e planejada, dando prioridade à educação infantil. Pode-se dizer então que a nova LDB expôs as dificuldades na formação dos professores resistentes em aceitar os alunos especiais em escolas públicas e particulares (ROSA 2003).

Essa situação de discriminação e de despreparo do profissional da educação, que persistia antes da Lei 9.394/96, passa a dar lugar a um novo olhar e outras formas de agir frente à realidade dos alunos especiais. A partir da legislação, professores e instituições passam a ter responsabilidades em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares (ROSA 2003).

Para isso, torna-se uma obrigação dos governos federal, estadual e municipal garantir a capacitação dos educadores, a fim de que possam atender, na escola, às necessidades dos alunos especiais. Esta capacitação está prevista no artigo 59 da LDB, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Conforme Resolução CNE/CEB nº 2/2001, Art. 18, foram estabelecidos dois tipos de professores para atuarem na Educação Especial, na Educação Básica (ROSA 2003):

1) Professores capacitados são os que atuam em classe comum e comprovam sua formação em nível médio ou superior, pela inclusão de conteúdos sobre educação especial adequadas ao desenvolvimento de competências e valores para:

I) perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II) flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado as necessidades especiais de aprendizagem;

III) avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV) atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. (Resolução CNE/CEB nº 2/2001, Art. 18º, § 1º).

2) Professores especializados em educação especial são os que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe

comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Art. 18º § 2º.)

§ 3º. Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

- I) Formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas preferencialmente de modo concomitante e associado a licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do Ensino Fundamental;
- II) Complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior a licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. (Resolução CNE/CEB nº 2/2001, Art. 18º, § 3º.)

Ante o exposto, é importante frisar que as responsabilidades são compartilhadas, cabendo aos governos oferecer oportunidades de formação continuada aos professores. Os mesmos, em contrapartida, esses professores devem se adaptar às exigências da Educação Inclusiva, adotando nova postura frente às demandas. Esse é o caminho a ser seguido por todos, em todas as esferas políticas e sociais.

No que tange à Geografia ensinada na sala de aula do ensino fundamental, essa disciplina tem condições de adotar metodologias que levem aos alunos portadores de necessidades especiais o conhecimento, a experimentação de situações que podem ser vivenciadas no próprio ambiente escolar. A Educação Inclusiva, tal como entendemos, não pode se restringir à acessibilidade a partir de algumas adaptações físicas como a construção de rampas e a instalação de barras de apoio.

2.1 É PRECISO MUDAR!

Sobre o que se disse anteriormente, também é importante que se façam algumas reflexões acerca das demandas contemporâneas na educação e no mundo. Vivemos, de acordo com Hoffmann (2008), em tempo de mudanças, portanto de ressignificações em torno de ideias e estratégias de todas as naturezas, pois a velocidade com a qual avançamos em várias direções não tem correspondido igualmente aos avanços que temos identificado na educação institucional. A escola, por exemplo, ainda se vê sob o signo do tradicionalismo.

Fazendo uma alegoria sobre esse pensamento, Hoffmann nos traz a seguinte reflexão:

Quem já mudou de residência uma ou mais vezes sabe das dificuldades de se aventurar ao novo, ao desconhecido, mesmo que a troca seja por um espaço maior ou melhor: os móveis antigos não cabem; não há lugar suficiente nos armários para o que se trouxe; dá uma trabalhadeira instalar uma luminária, pendurar quadros, ajustar cortinas, ver se os chuveiros funcionam... Afinal de contas, chega-se a perguntar, era mesmo preciso mudar? (HOFFMANN, 2008, p. 29)

A exemplificação de Hoffmann nos leva a refletir sobre a importância da mudança, mesmo sabendo que mudar significa enfrentar aquilo que é novo ou diferente. E sobre mudanças, podemos ainda dizer que elas são, por vezes, carregadas de sofrimento, pois abrir mão de uma situação para instaurar uma nova realidade representa, muitas vezes, deixar a zona de conforto para enfrentar os desafios novos. Mudar significa quase sempre a renúncia, a dedicação, o trabalho, a disciplina.

Para Hoffmann (2008), os professores que não entendem o valor das inovações serão sempre resistentes às transformações: “[...] porque todos gostam de mudar, mas ninguém gosta de ser mudado” (HOFFMAN, 2008, p. 30)

Alguns dilemas acerca dessa mudança, identificados por essa autora, compreendem a formação continuada, pois não se pode ensinar ao professor o que ele deve aprender, garante Hoffman, já que as “aprendizagens significativas são reconstruções próprias de cada profissional.” (p. 30), e o fato de que mudanças resultam em sofrimento, além da ideia de que as transformações permanentes desenvolvem-se lentamente (HOFFMANN, 2008).

Contudo, ir atrás do novo não significa, necessariamente, abrir mão do seu contrário, o chamado velho. Defendemos a ideia de que a funcionalidade é que importa. Se uma estratégia funciona e faz alcançar o objetivo, não cabe então a adjetivação de nova ou velha, mas sim de funcional. Precisamos reconhecer que não sabemos tudo, mas podemos saber tudo que nos propusermos entender, a fim de melhorar as nossas práticas (HOFFMANN, 2008).

Na mesma direção do pensamento acima, defendemos com ênfase o conhecimento sobre direitos dos cidadãos e deveres das instituições responsáveis pela educação dos mesmos. O poder público, sobretudo, ainda não compreendeu, por isso ainda não mudou de estratégias, a necessidade de garantir às pessoas com

necessidades especiais uma educação que inclua realmente em sentido de acesso e de aprendizagem.

Ensinar a turma toda, sem exclusões, recomenda Mantoan (2015):

Para ensinar a turma toda, parte-se do fato de que os alunos sempre sabem alguma coisa, de que todo educando pode aprender, mas no tempo e do jeito que lhe é próprio e de acordo com seus interesses e capacidades. Também é fundamental que o professor nutra elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares. (MANTOAN, 2015, p. 71)

Seguindo o raciocínio de Mantoan (2015), pode-se dizer que a educação, ainda distante de compreender os interesses e as capacidades dos alunos com necessidades especiais, se veste de mais uma nomenclatura (inclusiva) do que inclui de fato a partir de suas práticas uniformizadoras de ensino.

Nas escolas, muito da prática pedagógica ainda desconsidera as diferenças, as particularidades e ensina a partir de uma prática uniformizadora, na qual se usam das mesmas metodologias e das mesmas atividades para todos os alunos. Isso equivale a dizer que, nas salas de aula em que há alunos com necessidades especiais, não existe um tratamento diferenciado, considerando as habilidades, os ritmos, o tempo, as necessidades de cada um. Todos são postos sob as mesmas condições, desconsiderando a sua individualidade (MANTOAN 2015).

No caso da Educação Inclusiva, como já dissemos, parece-nos que, com uma frequência desfavorável, os alunos com necessidades especiais são obrigados a realizar as mesmas atividades que os demais discentes e, por vezes, são levados, pelo professor de apoio, a uma sala separada, onde não há professor regente nem os colegas, para que conclua a atividade, sob acompanhamento do professor de apoio (MANTOAN 2015).

Exemplos assim constituem o contrário da educação com vistas à inclusão. Obviamente, não há como negar que a segregação e a exclusão ainda acontecem nas escolas inclusivas, se situações como estas são praticadas, mesmo sob a denominação de inclusão, o que é um paradoxo, ao nosso entender.

De acordo com Mantoan (2015):

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As

dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente acontece (MANTOAN, 2015, p. 71).

É essa ideia que a educação institucional e o poder público precisam compreender com urgência, a fim de elaborar e desenvolver estratégias de inclusão nas escolas. Se assim não fizerem, ainda seremos apenas teóricos da Educação Inclusiva, muito distantes da realização desse modelo.

A autora MANTOAN (2015) explica que, na formação em serviço, os docentes resistem aos modos inclusivos de ensinar, pois estão habituados a um modelo instrucional. Esperam por uma formação que lhes ofereça um esquema predefinido de trabalho que resolva os problemas de desinteresse e indisciplina. Não se trata, entretanto, de uma visão ingênua, mas sim de uma compreensão nutrida por equívocos acerca do que é a Educação Inclusiva.

Enquanto isso, os alunos com necessidades especiais seguem em escolas e salas de aula despreparadas para oferecer o modelo inclusivo, tal como explica Mantoan:

A pedagogia a que queremos chegar não seria jamais concebida como uma pedagogia que congela identidades. Que, em função dessa estabilidade construída, estabelece um campo específico, uma fórmula padrão para atuar em cada uma delas. São típicas desse congelamento as pedagogias para alunos com deficiência intelectual, com surdez ou com problemas de linguagem, em que a “customização” do ensino considera o cliente um sujeito abstrato, desencarnado, ao qual se destinam procedimentos universalizados, generalizados (MANTOAN, 2015, p. 87).

Para se desvincular desse modelo identificado e descrito por Mantoan (2015), as escolas, os professores e toda a equipe profissional precisam receber a mesma formação em serviço, visto que uma estratégia assim só é oferecida aos professores de apoio, excluindo inclusive os professores regentes. Dessa forma, ainda é excludente o modelo chamado de inclusivo.

A mudança não se efetivará nos moldes pretendidos e necessários enquanto todos os atores envolvidos no processo educacional não se mobilizarem na defesa da pessoa com necessidades especiais, contando, principalmente, com a participação delas nas tomadas de decisão e na elaboração de estratégias com vistas à mudança.

No capítulo seguinte, as abordagens acontecerão em torno da ideia de que a Geografia como uma disciplina pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo da criança com necessidades especiais.

3 AS CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA COM A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE PÚBLICA DE GOIÁS

Neste capítulo, as abordagens se darão em torno de como a escola pode contribuir para a educação inclusiva a partir de uma perspectiva sociocognitiva, ultrapassando as noções de acessibilidade física no interior do prédio, tal como proporcionam as instalações e adaptações como barras de apoio e rampas. Nesses casos, a inclusão conta com o auxílio à locomoção de pessoas com mobilidade reduzida por alguma causa congênita, genética ou acidental.

3.1 ESTUDO DE CASO

A escola da rede estadual onde o estudo de caso foi realizado prevê, em seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a educação inclusiva de acordo com o decreto nº 6.571, de 17/09/2008. Primeiramente, como exigências desse Decreto, a instituição deve contar com salas multifuncionais e organizadas com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado.

O trabalho desenvolvido nessas salas visa ampliar esse atendimento especializado aos alunos com diferentes tipos e graus de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Ainda de acordo com o PPP, o professor de atendimento educacional especializado é o responsável pelo atendimento oferecido nas salas multifuncionais e apresenta planejamento das ações e atividades, bem como um cronograma das mesmas, de acordo com as diretrizes da Secretaria estadual de Educação do Estado de Goiás.

Para isso, assegura o PPP da unidade pesquisada, o aluno com necessidades especiais terá seus direitos assegurados quanto às adaptações curriculares de pequeno e de grande porte, bem como mudanças atitudinais e conceituais por parte da equipe escolar.

É importante esclarecer que as adaptações de grande porte em relação aos componentes curriculares são feitas mediante conselho deliberativo, que deve reunir

os profissionais da escola, os quais atendem diretamente o aluno com necessidades especiais. Já as adaptações de pequeno porte envolvem aquelas menos significativas, que se pautam na temporalidade, transversalidade, interdisciplinaridade, metodologia, recursos didáticos etc, a fim de facilitar a compreensão do aluno com necessidades especiais.

Enfim, o PPP da escola em questão prevê oportunidades iguais de aprendizagem, flexibilizando, quando necessário, o currículo, sob a responsabilidade do professor regente e orientação do coordenador pedagógico, que por sua vez recebe as diretrizes da Subsecretaria Regional de Educação e da Secretaria Estadual de Educação.

Todo esse cuidado e essa atenção tem por base o Regimento Escolar da unidade educacional que reza, na Seção III – Dos Objetivos da Educação Especial – Artigo 8: Em relação a Educação Especial, *destina-se a apoiar, complementar, suplementar e em alguns casos substituir os atendimentos educacionais comuns de educandos que apresentem necessidades educacionais especiais, em todas as etapas da educação básica.*

Corroborando com essa noção do atendimento especializado, nossa abordagem adotará como foco o acesso à informação e ao conhecimento sob uma perspectiva que ainda não é comum constatar nas escolas: as estratégias de determinadas disciplinas no sentido de garantir ao aluno com necessidades especiais uma educação nos mesmos moldes oferecidos aos demais alunos.

Para realizar a pesquisa, escolhemos uma unidade educacional da rede estadual do estado de Goiás. A turma escolhida como objeto de estudo de caso foi o sétimo ano da segunda fase do ensino fundamental. Com 25 alunos numa faixa etária variada, a turma conta com a presença de dois alunos com necessidades especiais, os quais são assistidos por professoras de apoio, tendo os dois estudantes os laudos que atestam suas limitações de natureza físico-cognitiva.

Um deles, identificado aqui como E1 (Estudante 1), é cadeirante e possui uma leve deficiência mental (DM); o outro não possui qualquer restrição motora, vez que seu estado físico o torna absolutamente capaz de locomover-se. Aqui é identificado como E2 (Estudante 2). O E2 é portador de uma leve deficiência mental, tal como o E1. Uma terceira aluna, que identificaremos como E3 (Estudante 3) possui leve deficiência auditiva.

Ambos contam com duas professoras de apoio, chamadas de PA1 e PA2 (Professoras de Apoio 1 e 2), neste estudo de caso. Os nomes dos estudantes 1, 2 e 3, bem como a professora de apoio, a professora regente de Geografia (PR) e demais nomes das equipes gestora e docente não serão mencionados. Visto tratar-se de uma pesquisa cujo objetivo é mostrar que a Geografia pode contribuir com a educação inclusiva, adotando-se estratégias didáticas que incluam os alunos com necessidades especiais no mesmo atendimento proporcionado aos demais alunos.

A turma em questão funciona no período matutino, e a escola já foi dotada com os recursos de acessibilidade físico-motora. Barras de apoio foram instaladas nos banheiros; rampas de acesso aos corredores e aos locais estratégicos também foram construídas, tal como se vê em muitas escolas que recebem alunos com essas mesmas necessidades.

Tal como foi constatado, a escola facilita a acessibilidade de alunos cadeirantes. Esse modelo de inclusão, a nosso ver, é restrito, uma vez que considera apenas a locomoção dos mesmos.

Ocorre, porém, que a educação inclusiva deve ser compreendida como um atendimento educacional especializado à complementação escolar, e seu objetivo se estende ao atendimento das especificidades de cada aluno com deficiência, seja ela qual for, considerando as ferramentas necessárias para a eliminação e a superação de obstáculos que impeçam ou inibam o seu relacionamento com o ambiente externo (MOURA, 2014).

A educação inclusiva começa pela acolhida da escola às diferenças de natureza física e ou cognitiva, e se estende a todos os lugares como a rua, a igreja, a praça, qualquer espaço onde existe a perspectiva de aquisição de conhecimento e socialização.

Em se tratando de conhecimento, o respaldo maior vem desses espaços nos quais a informação se faz viva e concreta, os fatos se realizam diante dos olhos de todos, a vida se firma sob a forma de acontecimentos.

Pensando nesse desafio de trabalhar com as diferenças, Roth (2006) citado por Abramowicz (1997, p. 89) declara que:

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, [...] mas a aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma

pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados (ROTH, 2016 apud ABRAMOWICZ, 1997, p. 89).

Na perspectiva apontada aí, a educação inclusiva se estende ao fator social, por isso mesmo deve ser uma preocupação não apenas das políticas governamentais, mas sobretudo da sociedade. Isso implica em pensar um modelo que acompanhe a dimensão das transformações que ocorrem no mundo.

No que se refere ao foco desta abordagem, consideramos que a disciplina de Geografia, bem todas as demais, pode contribuir com a educação inclusiva a partir da perspectiva da inserção do aluno no espaço social externo à escola. Por exemplo: O E1, cadeirante, não precisa permanecer na escola, acompanhado pela professora de apoio, no momento em que uma aula de campo estiver acontecendo. Sua presença junto aos demais alunos deve ser tão natural quanto a presença de todos. O fato de ser cadeirante e também possuir uma leve deficiência mental não o impede de acompanhar a turma pelos espaços da cidade.

Nesse caso, a PR, auxiliada pela professora de apoio desse aluno, mostra-lhe que os conceitos de espaço físico, espaço social e demografia, por exemplo, podem ser vivenciados além das explanações teóricas que há em sala de aula. Se a escola não inclui seus alunos com necessidades especiais em situações de aprendizagem extra-sala, então a instituição não pode dizer que pratica uma educação inclusiva.

Almeida e Teixeira, citados por Libâneo e Suanno (Orgs. 2011), fazem lembrar que:

O Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, que, além de outras providências, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, apresenta em seu art. 5º, inciso III, o princípio de respeito às pessoas 'portadoras de deficiência', que devem receber 'igualdade de oportunidades na sociedade por reconhecimento dos direitos que lhes são assegurados, sem privilégios ou paternalismos'(ALMEIDA E TEIXEIRA, CITADOS POR LIBÂNEO E SUANNO, 2011 p. 204).

Em consonância com a nossa proposta, as prerrogativas legais consideram a pessoa com alguma deficiência merecedora de um tratamento diferenciado. Ou seja, a escola que pratica a educação inclusiva não deve, sob pretexto algum, excluir os alunos deficientes das aulas de campo, tampouco tratá-los com as mesmas metodologias adotadas para os demais alunos. Educação na perspectiva inclusiva

segue os princípios legais, contudo, e nessa direção, é necessário que, mesmo garantindo um tratamento diferenciado, é preciso oferecer certas condições para que os alunos com necessidades especiais acompanhem de alguma forma os demais alunos.

No caso do E3 (estudante com um leve grau de surdez, mencionado neste estudo de caso, Silva, citada por Jesus e Santos (Orgs., 2015), assegura:

Já está comprovado que os surdos se não associados a outro déficit possuem o mesmo potencial cognitivo de um ouvinte, o que lhes faltam, porém é o acesso a metodologias que atendam às suas limitações. A acessibilidade garantida por lei continua inacessível e o maior empecilho é a aceitação de que a comunidade surda tenha uma cultura própria (SILVA apud Jesus e Santos, 2015, p.138-139).

As considerações de Silva confirmam nossa reflexão em torno da noção de que as pessoas com necessidades especiais ou com alguma deficiência podem receber tratamento pedagógico igual ao que é dado a todos os alunos. Nessa perspectiva, firmamos a nossa ideia de que a Geografia tem condições de oferecer um ensino e uma aprendizagem que ultrapassem as barras e as rampas de acesso de que falamos.

A inclusão, nos moldes que defendemos aqui, pode e deve receber o auxílio da Geografia, que contribui na evolução da reflexão, considerando o fato de que é uma das ciências do estudo do homem e suas relações, seja no seu espaço de vivência e residência, em âmbito local, regional, nacional. Ela enxerga o homem como um elemento culturalmente racional, não isolado (SILVA, citada por Jesus e Santos, 2015). Portanto, a professora de Geografia, se exclui algum aluno de sua aula de campo, está sendo incoerente com este princípio da própria Geografia como uma ciência.

Não se trata aqui de uma discussão sobre a surdez, mas sobre a inclusão a partir de um repensar a pedagogia de ensino de Geografia em torno dos saberes e fazeres. Trata-se da ideia de que o outro, seja qual for a sua deficiência ou quanto diferente seja, pode vencer barreiras e assumir seu lugar na sociedade. A escola é o caminho mais profícuo nesse sentido.

No item seguinte, descreveremos o estudo de caso, mostrando alguns depoimentos colhidos na pesquisa realizada na escola da Rede Pública de Goiás.

3.1.1 Análise de depoimentos do estudo de caso

Na pesquisa de campo para realizar o estudo de caso, optamos por fazer apenas duas perguntas básicas às professoras de apoio, à professora regente e aos alunos com necessidades especiais do sétimo ano da segunda fase do ensino fundamental da escola estadual.

Por meio da aplicação de um questionário com apenas duas questões, como já se disse, pois entendemos que o nosso objetivo se concretizaria aí, sem a necessidade de extenso questionário, até mesmo porque não é o propósito nosso aprofundar no estudo.

O questionário foi entregue às professoras de apoio (com formação em Pedagogia), à professora regente (também com formação em Pedagogia) e aos alunos 1, 2 e 3, no mês de março de 2016, com as seguintes questões: 1) O que é a educação inclusiva para você?, 2) Qual a contribuição da Geografia para a educação inclusiva nesta escola. Tais questões foram suficientes para nortar a nossa discussão.

À questão 1, obtivemos os seguintes resultados junto às professoras de apoio:

Professora de Apoio 1: A educação inclusiva, é um meio de garantir aos alunos com necessidades especiais a sua participação na vida como um todo.

Professora de Apoio 2: A educação inclusiva oferece uma chance que esses alunos não tinham antes. Antes da educação inclusiva esses alunos só tinham a APAE, e lá eles estudavam em classes que só tinha aluno especial. Agora eles estudam junto com os alunos das salas regulares. Isso foi um avanço.

Constatamos, nos depoimentos das professoras de apoio, o seguinte resultado: a PA1 enxerga a educação inclusiva como um direito garantido aos alunos, e isso viabiliza a sua participação na vida, ou seja, proporciona que esses alunos tenham uma vida mais ativa e participativa. A PA2 apresenta uma ideia mais abrangente, visto que traz informações sobre o passado e o presente da educação inclusiva.

À questão 2, essas professoras disseram:

PA1: *Na nossa escola a professora de Geografia nunca deixa de levar os alunos especiais na aula de campo. Na praça, no passeio pela cidade para estudar o traçado urbano eles vão junto pra aprender igual os outros alunos.*

PA2: *A Geografia contribui para a educação inclusiva, pois na escola da rede pública de Goiás os alunos do sétimo ano não fazem diferença entre eles. Todos participam igualmente das aulas. Na sala de aula ou nas aulas de campo, ninguém fica na escola. O ensino é igual. A diferença é que o especial tem a professora de apoio para atender a sua necessidade particular.*

À questão 2, as considerações das professoras confirmam que a mesma aula é dada a todos os alunos. Não há exclusão dos alunos com necessidades especiais em detrimento dos demais alunos. Esse tratamento confirma a ideia de que a inclusão escolar vai além do aspecto físico-motor da acessibilidade na escola e se preocupa com o aspecto cognitivo e a interação dos estudantes.

A professora regente respondeu assim às questões:

PR: *Nessa escola, sempre nos preocupamos com a educação inclusiva. Desde que foi matriculado o primeiro aluno especial, a equipe logo trabalhou para atender esse aluno sem discriminação. A educação inclusiva para mim é uma prática que acontece na sala de aula e fora dela. Toda a sociedade deve estar envolvida. Não é o papel só da escola. A escola faz um pouco, aquilo que pode e está preparada para fazer. Já a Geografia pode fazer o que a gente vem fazendo. Por exemplo: sempre que eu levo a turma para o trabalho de campo para mostrar a geografia concreta acontecendo lá fora, todos os alunos vão. Não tem motivo para deixar os alunos especiais fora dessa aula. Eles acompanham e aprendem de acordo com a capacidade deles. Mas eu ensino igual para todos. As professoras de apoio são muito importantes nesse processo. Seja no aspecto ambiental, no social, no traçado urbano... eu sempre mostro que a geografia não é só uma teoria. Ela está presente no nosso dia-a-dia, geografia e a interação com a vida na realidade em que estamos vivendo, tudo nos leva a ligação geograficamente.*

O depoimento da professora regente traz reflexões importantes a este trabalho monográfico, visto que toda a sua fala confirma as ideias defendidas no corpus teórico que estrutura os capítulos 1, 2 e 3: a Geografia pode contribuir com a aprendizagem dos alunos sem distinção. Todos são capazes de aprender, mesmo

que em graus diferentes de aquisição e compreensão conhecimento. Inclusão educacional não se restringe às adaptações físicas no prédio da escola.

Para os alunos, fizemos as mesmas perguntas, mas de forma oral. As professoras de apoio optaram por ler as questões e gravar as respostas por meio de aparelho celular, já que eles mostraram certa resistência em escrever. Obtivemos as seguintes respostas:

Estudante 1- Questão 1: *Educação inclusiva é um direito nosso, né? Nós num tem nada pra reclamá da escola não.* - Questão 2: *A professora de Geografia leva nós pra praça e ensina geografia lá. Ela mostra a cidade pra nós e explica a aula, né?*

Estudante 2 – Questão 1: *Ah, eu num sei não. Educação inclusiva é quando a escola tem barra de apoio, né? Tem rampa tamém. É bão, né?* – Questão2: *Ah, num sei não. A tia leva nós p'a passeá e dá aula.*

Estudante 3 – Questão 1: *Hum? Num entendi. Ah, educação inclusiva? Pra mim é quando a escola recebe a gente que não escuta direito e a gente aprende igual os aluno.* – Questão 2: *A Geografia num fica só na escola não. A professora fala que a gente aprende geografia lá fora, por isso que ela leva a gente na praça, anda na cidade.*

As questões respondidas pelos alunos 1, 2 e 3 apresentam respostas que convergem para a ideia de que a aprendizagem de Geografia se dá também em ambiente externo à sala de aula. Somente E2 conduziu a resposta mais para o aspecto físico da inclusão, já descrito neste trabalho como acessibilidade motora.

Portanto, nosso estudo de caso mostrou que a realidade do ensino de Geografia praticado na Escola Estadual do Estado de Goiás, considera que a educação na perspectiva inclusiva e em sentido maior só se dá a partir do momento em que os educadores entendem que os alunos com alguma deficiência física ou cognitiva precisam ser tratados com igualdade, sem paternalismos e privilégios, tal como defendem Almeida e Teixeira, citados por Libâneo e Suanno (2011).

Na perspectiva discutida por nós, não se pode desconsiderar os avanços da educação inclusiva, que possui uma trajetória de conquistas. E na rede regular de ensino, voltando ao caso da nossa pesquisa, a criança com necessidades educacionais especiais tem a oportunidade de receber a mesma atenção dada aos outros alunos. Essa atenção é dada pela professora de Geografia, que oportuniza aos alunos o enriquecimento por meio da vivência. Isso, entretanto, não quer dizer

que não exista mais a melhorar, e a educação é a grande responsável pela construção de uma sociedade melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho discutiu-se sobre um assunto que se faz necessário em todos os espaços da formação profissional.

Sobretudo, a discussão e a formação dos profissionais, tendo em vista o fato de que ingressam na educação, onde se deparam com uma realidade ainda carente de assistência pedagógica adequada às demandas: a presença de alunos com graus variados de deficiências.

Sejam físicas ou cognitivas, as limitações das crianças não podem mais ser vistas como um obstáculo intransponível à aprendizagem. Prova disso é que, mesmo a passos curtos, algumas modificações são realizadas nas estruturas físicas dos prédios que abrigam unidades educacionais.

Essa medida, contudo, não é suficiente para garantir a inclusão em sentido mais amplo. É necessária uma outra mudança. Desta vez, de natureza didático-pedagógica. Não basta a construção de rampas de acesso a cadeirantes, tampouco a instalação de barras de apoio nos banheiros. Essas ferramentas, sem dúvida, são importantes. Mas elas por si só não representam a inclusão no sentido que ora se discute.

As discussões recentes sobre a educação inclusiva, como vimos, se pauta na aprendizagem, ou seja, precisa garantir, na instância cognitiva, a mobilização da criança, o acesso ao conhecimento. Mas isso ainda é um desafio, à medida que, em muitos casos, a criança com necessidades especiais não transpõe os limites da escola em termos de estrutura física.

Acompanhadas por professores de apoio, com frequência, a essas crianças não é dado o direito, por exemplo, de assistir às aulas de campo, nas quais elas teriam o mesmo acesso que as demais crianças ao conhecimento.

Neste trabalho, a pesquisa bibliográfica nos proporcionou o conhecimento de como as instituições praticavam e de como praticam a educação voltada à inclusão. No primeiro capítulo, vimos que esse modelo de educação teve, mundo afora, capítulos escritos com muita luta em favor dos direitos e do acesso à educação.

Mesmo que, inicialmente, alguns equívocos de natureza preconceituosa e excludente tenham sido cometidos, como a criação de salas de aula somente para alunos especiais, alguns acertos também aconteceram. Da criação de instituições

destinadas a educar crianças especiais à criação de uma legislação mais democrática, as crianças com necessidades especiais passaram a receber mais atenção, embora ainda haja bastante que avançar.

No segundo capítulo, as discussões se estendem e focalizam a educação inclusiva no contexto brasileiro. Vimos que no Brasil, a realidade não se mostrou diferente do que aconteceu e acontece no resto do mundo: instituições e poder público se viram obrigadas a atender à demanda da educação que se preocupa não apenas com o acesso físico, mas também com a garantia de aprendizagem.

Nesse sentido é que, no terceiro capítulo, apresentamos o estudo de caso. Crianças da escola Estadual do estado de Goiás, aprendem geografia a partir de aulas de campo. A professora regente leva os alunos para conhecer os espaços urbanos tanto no aspecto físico quanto no aspecto social.

Nessas aulas, os alunos especiais acompanham e têm as mesmas vivências que os demais colegas de classe. Essa perspectiva de aprendizagem a partir da não subestimação da capacidade da criança é que passamos a conhecer, na prática e no ensino de Geografia. Eis a educação inclusiva que se estende para além do modelo de acessibilidade ao prédio da escola. Ela inclui em sentido maior quando garante a aprendizagem, e nessa direção, possibilita o desenvolvimento cognitivo.

Constatamos, no estudo de caso, a preocupação com essa aprendizagem, embora não temos dúvidas de que muito ainda precisa ser feito não só pelos profissionais que atuam diretamente às crianças com necessidades especiais, mas também por todas as instâncias e todos os segmentos sociais: família, sociedade, poder público municipal, estadual e federal. Todos podem realizar muito mais, no sentido de estabelecer parcerias, informar-se, desenvolver estratégias com vistas à inclusão.

No âmbito escolar, entretanto, é que os desafios se intensificam, considerando o fato de que, na escola, precisa existir a interação, a socialização, o combate ao preconceito. Ações dessa natureza, portanto, colaboram para mais uma etapa na reformulação das ideias e das estratégias relativas à inclusão que se pratica nas escolas. Sobretudo, é preciso considerar as necessidades de cada indivíduo, a fim de elaborar estratégias diferenciadas de ensino, como defende Mantoan (2015).

Enfim, este estudo não constitui uma crítica à instituição de ensino, tampouco aos profissionais que ali atuam, mas sim, configura uma compreensão de atores e condicionantes que envolvem a Educação Inclusiva. Nesse sentido, constatamos que esse modelo, embora ainda careça de investimentos na formação profissional, é o caminho produtor rumo à concretização da educação para todos.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (Orgs.). *Para além do fracasso escolar*. Campinas, SP. Papyrus, 1997.
- FERREIRA, Júlio Romero. *Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras*. In: RODRIGUES, David (org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. – Porto Alegre: Mediação, 2008.
- JANNUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas, São Paulo: Editores Associados, 1992.
- JESUS, José Novais de; SANTOS, Gilberto Celestino dos (Orgs.). *Geografia e sujeitos do cerrado: análises e reflexões*. – Goiânia: Kelps, 2015.
- KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Orgs.). *Didática em uma sociedade complexa*. Goiânia: CEPED, 2011.
- MINETTO, Maria de Fátima Joaquim et al. *Diversidade na Aprendizagem de Pessoas Portadoras de Necessidades Especiais*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2010.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar – O que é? Por quê? Como fazer?* – São Paulo: Summus, 2015.
- NOGUEIRA, José Roberto Netto. *Tangências, adjacências e enviesamentos dos discursos brasileiros sobre educação inclusiva: educação, aprender e ensinar*. Tese de mestrado, USP, São Paulo, 2005.
- OLIVEIRA, José Raimundo. (Org.). *Mobilidade, Comunicação e Educação: desafios à Acessibilidade rio de Janeiro*: WVA Editora, 2005..
- PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz. Ed. da Universidade de São Paulo, 1994.
- ROSA, Lucia Cristina dos Santos. *Transtorno Mental e o cuidado na família*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ROSA, Suely Pereira da Silva et al. *Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Inclusão*. Curitiba: IESD Brasil AS, 2003.

ROTH, Berenice Weissheimer (Org.). *Experiências Educacionais Inclusivas: Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2006.

SANCHEZ, P. A. *A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI*. Revista Inclusão. Brasília, v. 1, n. 1, out./2005, p. 7-18.

SASSAKI, Romeu K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1999.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: Corde, 1994.