

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – FAED**  
**CURSO DE GEOGRAFIA**

**ANA CAROLINA RAMOS**

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**FLORIANÓPOLIS**  
**2015**

**ANA CAROLINA RAMOS**

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Geografia, do Centro de Ciências da Educação FAED, como requisito para a obtenção de título de Bacharelado e Licenciado em Geografia.

**Orientador:** Profa. Dra. Rosa Elisabete Miltz Wypczynski Martins

**FLORIANÓPOLIS  
2015**

**ANA CAROLINA RAMOS**

**O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado como requisito para obtenção do grau de Bacharel e Licenciada em Geografia, no Curso de Graduação em Geografia do Centro de Ciências da EDUCAÇÃO / FAED, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

**Banca examinadora:**

Orientador: Dra. Rosa Elisabete Miltz W. Martins  
FAED/UDESC

Membro: Ms. Geisa Letícia Kempfer Böck  
CEAD/UDESC

Membro: Ms. Leia de Andrade  
UFSC

**FLORIANÓPOLIS, 23/06/2015**

Ao Rei eterno, ao Deus único, imortal, invisível, mas real que possibilitou a realização de sonhos jamais imaginados, e colocou em meus caminhos mediadores que levam a sério seu trabalho e o trabalho de seus orientandos, tornando Sua glória visível através dessas páginas e das transformações que esta pesquisa possibilitou em minha vida, a Ele seja honra e a glória pelos séculos dos séculos!

## AGRADECIMENTOS

À mulher forte e amorosa que me apoiou durante todo o processo de pesquisa, incentivando na escolha pelo amor à educação e amando em todos os momentos, obrigada, mamãe, por não desistir e estar sempre ao meu lado. Obrigada Pai, Indi e José por me suportarem em amor e pelo incentivo neste trabalho para que ele fosse excelente.

Às colegas queridas, Maria Ely e Marieli que tantas vezes me abrigaram em suas casas durante a graduação, demonstrando com um coração sincero a verdadeira amizade! Maria Ely, você esteve comigo quando acendeu-se a chama da paixão pela Educação Inclusiva, obrigada por fazer parte deste momento.

À professora Ana Maria Preve que tanto incentivou, talvez sem perceber, a escrever, pesquisar e amar a educação de uma forma tão especial, obrigada por possibilitar o Estágio Supervisionado com você, foi uma experiência marcante.

À professora Caroline Kern, mediadora que descobri nos momentos finais da pesquisa, mas que possibilitou reflexões pedagógicas sob outras óticas, levando o presente trabalho a uma reflexão mais profunda a respeito da Educação. “Deus me livre de ser normal!”

À professora Rosa Elisabete Militz W. Martins, orientadora mais que especial, que aceitou a pesquisa, mediou cada linha deste trabalho de forma ativa, presente e participativa com responsabilidade e carinho. Obrigada por demonstrar tamanho profissionalismo e ensinar através de seu exemplo. Sei que durante este processo você teve uma “gastura”. Muito obrigada!

À Ms. Geisa Letícia Kempfer Böck e Ms. Leia de Andrade, membros da banca examinadora que atenciosamente contribuíram para qualificar a presente pesquisa.

Se concluo mais esta etapa, que me foi proposta pela vida, devo dizer que não é mérito apenas meu, mas de todos que direta ou indiretamente participaram do processo de pesquisa. Apenas uma expressão pode resumir o que sinto: muito obrigada!

Finalmente, muito obrigada, Yuri, por “não estar em seus melhores dias” e “ser louco da cabeça”, marcando tão positivamente minha caminhada, sendo aquele que despertou em mim o desejo pelo tema. “Eu quero ser louca da cabeça como você!”

*“Uma sociedade inclusiva tem compromisso com as minorias e não apenas com pessoas deficientes. Tem compromisso com ela mesma porque se auto-exige transformações intrínsecas (...) Como ideologia, a inclusão vem para quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados. Indivíduos marginalizados terão [nesse movimento] oportunidade de mostrar seus talentos”.*

*(Mrech, 1999)*

## RESUMO

A presente pesquisa encontra lugar em contribuir com o ensino e aprendizagem em Geografia, pautada na perspectiva da Educação Inclusiva, com o objetivo de analisar como os estudantes com deficiência de uma turma de 8º ano da Escola Estadual de Educação Básica Simão José Hess se apropriam dos conteúdos de Geografia. Esta investigação se deu através de observações na rotina da turma, durante as aulas de Geografia, monitorias com os estudantes e atividade lúdica, por meio de uma oficina com jogos de tabuleiro. Todo o trabalho desenvolvido está sustentado em uma visão de estudantes dinâmicos, que estabelecem relações mediadas e mediadoras, social e historicamente constituídas e constituidoras dos olhares sobre o mundo que nos rodeia. Toda a pesquisa consiste numa análise da construção do espaço escolar e busca mostrar se este foi e/ou é constituído e organizado de forma que propicie a marginalização ou a inclusão dos sujeitos que dele fazem parte. Para este trabalho optou-se por uma pesquisa qualitativa com abordagem de estudo de caso, a fim de contemplar o ambiente escolar e vivenciar a rotina dos estudantes. A pesquisa aconteceu em quatro etapas, sendo a primeira etapa aquela em que acontece o levantamento do referencial teórico, abordando um breve histórico da Educação Especial, concepções sobre a Educação Inclusiva e como ela acontece na rede estadual de Santa Catarina. A segunda etapa foi o reconhecimento da escola, vivenciar os intramuros deste universo e conhecer a rotina escolar, quem são os sujeitos envolvidos, sejam eles estudantes, professores, servidores. Na terceira etapa vivenciou-se a sala de aula, através das observações e monitorias, conhecendo de fato os protagonistas desta viagem. E como última etapa realizou-se a oficina pedagógica, onde o jogo torna-se fundamental para o processo de ensino-aprendizagem em que ao apresentar situações imaginárias os estudantes desenvolvam o pensamento abstrato, devido aos novos relacionamentos que são criados entre significados, objetos e ações. O uso de oficinas com jogos de tabuleiro se fez relevante, uma vez que houve a preocupação de trabalhar com atividades diversas no processo da educação geográfica, a fim de superar barreiras de aprendizagem encontradas nos intramuros da escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Inclusiva, ensino de Geografia, oficina pedagógica.

## LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Aproximação de PNEEs com a escola regular.....	23
Figura 2 Tecnologias assistivas como recursos de acessibilidade.....	31
Figura 3 E. E. B. Simão José Hess.....	32
Figura 4 Imagem da frente da escola.....	33
Figura 5 Refeitório e pátio interno da escola.....	33
Figura 6 Placa de autorização de reformas na escola.....	34
Figura 7 Escadas e grades: inclusão ou prisão?.....	36
Figura 8 Falta de pisos podotáteis nos corredores.....	37
Figura 9 Banheiros da escola.....	37
Figura 10 Rampa na porta da sala de audiovisual.....	38
Figura 11 Entrada da biblioteca.....	38
Figura 12 Pátio externo da escola.....	39
Figura 13 Par ou Ímpar e que o jogo comece!.....	45
Figura 14 Perguntas e Respostas.....	46
Figura 15 Discutindo as questões.....	47
Figura 16 Oficina com Jogo de Tabuleiro.....	49
Figura 17 Atividade lúdica como forma de mediação dos conceitos geográficos.....	53
Figura 18 Não há resposta errada!.....	54
Figura 19 Porque perfeito só tudo junto.....	59
Figura 20 Jogo didático de tabuleiro: Geografia e Meio Ambiente.....	66

## **LISTAS DE ABREVIATUDA**

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ABNT – Associação Brasileira de normas Técnicas

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

FAED – Centro de Ciências Humanas e da Educação

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

SAEDE – Serviço de Atendimento Educacional Especializado

AEE – Atendimento Educacional Especializado

IBC – Instituto Benjamin Constant

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

SED – Secretaria de Estado da Educação

FCEE – Fundação Catarinense de Educação Especial

## SUMÁRIO

<b>1. PARA COMEÇO DE CONVERSA.....</b>	<b>12</b>
<b>2. CONVERSANDO COM OS AUTORES .....</b>	<b>17</b>
1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	17
2.2 CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	21
2.3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM SANTA CATARINA.....	25
2.4 O SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – SAEDE... 27	
<b>2.4.1. Em termos gerais</b> .....	<b>27</b>
<b>2.4.2. O SAEDE na Escola Estadual de Educação Básica Simão José Hess</b> .....	<b>29</b>
<b>3. ONDE TUDO ACONTECE .....</b>	<b>32</b>
3.1 A ESCOLA E SUA LOCALIZAÇÃO .....	32
3.2 OS PROTAGONISTAS.....	39
3.3 CADERNO DE VIAGEM: A TURMA 81 .....	41
3.4 CADERNOS DE VIAGEM: A TURMA 31 .....	47
<b>4. OFICINA.....</b>	<b>49</b>
<b>CONSIDERAÇÕES “FINAIS” .....</b>	<b>56</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>60</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>63</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>64</b>

## 1. PARA COMEÇO DE CONVERSA

*“Comovo-me em excessos, por natureza e por ofício.  
Acho medonho alguém viver sem paixões”  
Graciliano Ramos*

O contexto social atual é marcado por distintas lutas, mudanças e avanços de diferentes ordens, de onde emergem grupos sociais em busca de emancipação e legitimidade, a fim de alcançar melhores condições de vida e inserção social. Nesse sentido, é visível o aumento no número de pessoas com deficiências que buscam garantir seus direitos à educação.

A inclusão, escolar e social, exige mudança de mentalidade, mudança nos modos de vida e valorização da diversidade humana, livre de preconceitos e pressupõe compreender e aceitar alguém, o outro, na sua singularidade. A inclusão possibilita abrir horizontes para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes que necessitam de maior atenção na sua caminhada na escola. Isso implica na mudança da perspectiva da organização da escola que precisa planejar práticas pedagógicas que deem conta destes estudantes que cada vez mais chegam às escolas regulares.

Mesmo diante de tantas orientações a respeito de políticas educacionais inclusivas, visando garantir o acesso e a permanência de todos os alunos, sejam eles quem for e com as necessidades que tiverem, a real permanência dos estudantes com deficiência ainda se faz um grande desafio para a educação brasileira. Isto se verifica ao constatar alguns empecilhos de várias naturezas (didáticos, metodológicos, físicos, impedindo a acessibilidade desses sujeitos), na escola.

Neste sentido, esta pesquisa tenciona contribuir para o entendimento das políticas educacionais que dizem respeito à educação numa perspectiva inclusiva, abordando o processo de inclusão dos estudantes na escola e verificando de que forma se dá tal processo, se apenas no âmbito social, integrando estudantes com deficiência na convivência com outros estudantes e com a sociedade, ou a educação inclusiva consegue, de fato, entrar no âmago da questão e incluir esses estudantes educacionalmente, contribuindo para um aprendizado eficaz e crítico. A este respeito, Beyer alerta:

O que as experiências de integração escolar têm nos evidenciado, desde os anos 60, até o período atual (penso que o fato da formalização da educação inclusiva ao longo dos anos 90 não tem garantido, nos sistemas escolares, ações pedagógicas à altura do paradigma inclusivo), é que em muitas

situações propomos a educação inclusiva e temos uma prática de integração escolar. (2006, p. 86).

O tema da Educação Inclusiva tem despertado muitos debates, porém pouco se fala a respeito da inclusão de disciplinas que contemplem tal prerrogativa nos cursos de licenciatura. Exemplo desse fato é o curso de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina que não apresenta uma disciplina exclusivamente voltada para a educação inclusiva, a não ser uma fase de LIBRAS<sup>1</sup>. Essa falta de discussão a respeito da Educação Inclusiva traz a tona questionamentos, tais como: a) De que forma os professores de Geografia lidam com os estudantes com deficiência? b) Estão eles preparados para tal desafio? c) Conseguirão transmitir a todos os estudantes conteúdos importantes, essenciais para sua formação?

Neste sentido, é imprescindível repensar a formação inicial dos educadores, de modo a oferecer-lhes condições para que possam dar conta de trabalhar e desenvolver suas funções na escola como profissionais capazes de lidar com a educação numa perspectiva inclusiva. A presença da disciplina de Educação Inclusiva na grade curricular do curso de Geografia, além de cumprir com o seu papel de buscar oferecer ferramentas fundamentais para trabalhar com estes estudantes, também seria um espaço para promover um movimento reflexivo quanto à função do professor no processo de construção de uma escola com posturas cada vez mais inclusivas frente à diversidade.

A falta de uma disciplina específica na grade curricular mostra, de forma muito clara, uma ideia de que os estudantes não encontram em seu processo de formação inicial elementos concretos para efetivamente lidarem com a inclusão na escola. Essa situação, apesar de já ter mudado com a reformulação curricular que houve no curso e a inserção de Educação Inclusiva na nova grade que inicia no curso de Geografia Licenciatura da FEAD/UDESC em 2014/1, mostra que há uma fragilidade nos cursos de licenciatura quanto à questão deste tema na formação dos nossos professores no Brasil, os quais progressivamente devem buscar atender as demandas profissionais do mundo contemporâneo quanto à qualidade no atendimento aos estudantes com deficiência na escola básica.

Espera-se que esta realidade seja alterada e que esta pesquisa possa contribuir para a reflexão da importância de pensar na aprendizagem destes estudantes que, cada vez mais procuram a escola para aprender, ter acesso ao conhecimento e um saber que emancipe. Acreditamos que “uma educação que tem como objetivo a autonomia do sujeito passa por

---

<sup>1</sup> Na nova grade do curso de Geografia Licenciatura da FEAD/UDESC que será implantado em 2014/1 está previsto uma disciplina de Educação Inclusiva.

municar o aluno de instrumentos que lhe permitam pensar, ser criativo e ter informações a respeito do mundo em que vive” (CALLAI, 2002, p. 103).

O interesse por pesquisar este assunto surgiu durante a 5ª fase do curso de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina, na vivência de estágio no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Foi o primeiro contato em sala de aula com um estudante com deficiência, pois durante os anos 1990 e início dos anos 2000 (período dos ensinos fundamental e médio da presente autora), não havia uma política fortemente fundamentada na educação inclusiva e não era comum ver estudantes com deficiência em aulas nas escolas ditas regulares.

Ao iniciar o mês de abril de 2013 o desafio começou. Ir à escola duas vezes por semana para fazer observações da rotina das aulas de Geografia, foi a primeira parte do estágio supervisionado no Ensino Fundamental. A turma escolhida foi o 8º ano A. A ansiedade e a certeza de que haveria ainda mais paixão pela licenciatura só foram crescendo e o contato com os estudantes foi marcante desde o primeiro momento. Ao olhar para o lado direito da sala de aula, entrava um estudante que tinha paralisia cerebral, era o primeiro contato com a educação nesta perspectiva inclusiva.

Certamente alguns questionamentos foram surgindo durante o período de estágio, questionamentos que culminaram e nortearam a presente pesquisa: a) Como é a rotina de sala de aula com estes sujeitos? b) A escola está preparada para atender às demandas da educação inclusiva? c) Os docentes possuem formação, habilitação e recursos didáticos adequados para a educação inclusiva? A partir desses primeiros questionamentos é que o interesse pela pesquisa foi crescendo.

O **problema de pesquisa** que norteia nosso estudo é: Como se dá a apropriação dos conteúdos e conceitos de Geografia pelos estudantes com deficiência na turma 81, oitavo ano<sup>2</sup> do ensino fundamental da Escola de Educação Básica Simão José Hess.

O **objetivo geral** desta pesquisa é analisar como se dá a apropriação dos conteúdos e conceitos de Geografia pelos estudantes com deficiência do ensino fundamental do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Educação Básica Simão José Hess. Como **objetivos específicos** elencamos: Conhecer a realidade da escola e sua estrutura para atender a todos e todas; realizar o acompanhamento do cotidiano escolar dos estudantes da turma 81, em

---

<sup>2</sup> A turma 81 foi escolhida pelo fato de terem duas estudantes com deficiência no ensino fundamental, o que se considerou bastante proveitoso para a pesquisa, enquanto que em outras turmas só havia um (a) estudante.

relação ao ensino de Geografia; propor oficinas nas aulas de Geografia para a turma 81 para analisar como acontece a apropriação dos conceitos e conteúdos de Geografia.

Para dar conta de nosso problema de pesquisa “como acontece a apropriação dos conteúdos e conceitos de Geografia pelos estudantes com deficiência na turma 81 do ensino fundamental da Escola de Educação Básica Simão José Hess, optamos por uma pesquisa qualitativa com abordagem de estudo de caso. A opção pela pesquisa qualitativa baseou-se nos estudos de Bogdan e Biklen . Esses autores assinalam:

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 70)

Elegeu-se, pois, a pesquisa qualitativa com enfoque no estudo de caso na Escola Estadual de Educação Básica Simão José Hess, situada na zona urbana do município de Florianópolis/SC. A escolha dessa escola assentou-se nos seguintes critérios: a) ser pública; b) é a escola que temos o Projeto PIBID Geografia da UDESC; c) por ser uma escola polo de atendimento de estudantes com deficiência no momento da realização desta pesquisa. De acordo com Rauen, “há estudo de casos quando se analisa algo que tem valor em si mesmo. [...] Estudo de caso é uma análise profunda e exaustiva de um ou de poucos objetos, de modo a permitir o seu amplo e detalhado conhecimento” (2002, p.210).

No que tange à coleta de dados, os recursos utilizados foram encontros e entrevistas com professores responsáveis pela sala do SAEDE (Serviço de Atendimento Educacional Especializado) na escola, bem como acompanhamento da rotina deste Atendimento Educacional Especializado (AEE), acompanhamento das aulas com a professora de Geografia e observação das oficinas aplicadas na turma 81. Foi realizado o acompanhamento desses estudantes em seu cotidiano escolar na disciplina de Geografia. A análise dos conteúdos, procedimentos e materiais utilizados com os estudantes para a apreensão dos conteúdos de Geografia é indispensável como procedimento para que se possa discutir a apropriação desses conteúdos por parte dos estudantes com deficiência. Fraser e Gondim mostram a importância da pesquisa como recurso ao pontuarem que:

A entrevista na pesquisa qualitativa, ao privilegiar a fala dos atores sociais, permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo. Em outras palavras, a forma específica de conversação que se estabelece em uma

entrevista para fins de pesquisa favorece o acesso direto ou indireto às opiniões, às crenças, aos valores e aos significados que as pessoas atribuem a si, aos outros e ao mundo circundante. (FRASER e GONDIM, 2004, p.140).

Em síntese, toda a investigação e seus procedimentos foram feitos em quatro etapas. Primeiramente, a organização do referencial teórico. Depois, o levantamento de dados na escola. A terceira etapa será composta pelas entrevistas e acompanhamento das atividades, aplicação das oficinas na turma 81 e por fim, a quarta etapa com a sistematização dos dados coletados e a escrita do estudo.

Esta pesquisa se estrutura em quatro capítulos. Iniciamos apresentando a introdução. O segundo capítulo apresenta o referencial teórico, onde tem um breve histórico da Educação Especial, concepções sobre a Educação Inclusiva, a Educação Inclusiva vista através das legislações em Santa Catarina e o Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) em termos gerais e na escola onde a pesquisa foi realizada. O terceiro capítulo abarca as questões referentes ao contexto da pesquisa, a escola e sua localização, os protagonistas desta viagem, ou seja, os estudantes da turma 81, e os cadernos de viagem das observações e oficina aplicada no ano de 2014. Por fim, o quarto capítulo apresenta a oficina com jogo de tabuleiro aplicada na turma 81, seus resultados e possíveis discussões.

Os dados levantados para a presente pesquisa datam do ano de 2014, período de observação na turma 81 e no SAEDE. No ano de 2015 iniciou-se uma intervenção na turma 31, a fim de aplicar mais oficinas e prosseguir com o aprofundamento das investigações da educação numa perspectiva inclusiva em sala de aula, porém essas intervenções sofreram interrupção logo no início do ano letivo, devido à greve dos professores da rede estadual, impossibilitando a continuidade dos trabalhos. Por esse motivo o caderno de viagem da turma 31 é interrompido sem a conclusão de uma oficina e maiores aprofundamentos.

## 2. CONVERSANDO COM OS AUTORES

### 1.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A escola, ao longo da história, foi caracterizada pela visão de educação limitada a um grupo privilegiado, legitimando políticas e práticas educacionais que reproduzem o sistema social presente. O processo de democratização da escola universaliza o acesso à educação, mas continua excluindo sujeitos ou grupos que não se encaixam nos padrões de homogeneização.

A Educação Especial se originou da necessidade de atendimento educacional especializado que vinha suprir a falta do ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades, levando à criação de instituições especializadas. Essa organização, que se fundamenta na compreensão de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimentos clínicos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os estudantes com deficiências.

Cabe aqui darmos uma definição breve sobre o conceito de deficiência, para melhor esclarecer o leitor a respeito da temática desenvolvida ao longo do trabalho. As diferenças tão observadas e questionadas na sociedade fazem parte de cada um, constituindo a identidade do sujeito, os quais são seres históricos, que se constituem a partir das relações estabelecidas socialmente. Desta forma, as crianças vão adquirindo suas identidades através da convivência com os diferentes atores sociais. De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,

É importante salientar que não devemos colocar a deficiência dentro de uma concepção puramente médica, ficando associada exclusivamente à doença. Se bem que a deficiência possa ser causada por uma doença, ela não se caracteriza como doença, não devendo, portanto, ser confundida com uma das causas que a podem gerar, e que não a constitui de fato. (A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada, 2008, p. 27).

Neste contexto em que se considera a diferença como inerente à condição humana, como ficam as pessoas com deficiência? Para responder este questionamento, o Caderno Pedagógico do CEAD/UDESC com o tema Inclusão, nos diz:

Quando se considera a deficiência como uma das diferenças comumente existentes no contexto social, retiramos o foco da perspectiva biológica. Desta forma, deixa-se de atribuir ao sujeito, individualmente, a responsabilidade por sua diferença. Passa-se a entender que suas especificidades têm história e sua situação atual é fruto de um processo de responsabilidade coletiva por ser parte da história humana. (BOCK, 2012, p.

51).

Dito isto, para a presente pesquisa vamos adotar a nomenclatura de pessoa com deficiência ou estudante com deficiência, de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. É também da referida convenção que adotamos a seguinte definição de deficiência:

Muito mais atual e dinâmica é a compreensão da deficiência como parte da área de desenvolvimento social e de direitos humanos, conferindo-lhe uma dimensão mais personalizada e social. Esta concepção traduz a noção de que a pessoa, antes de sua deficiência, é o principal foco a ser observado e valorizado, assim como sua real capacidade de ser o agente ativo de suas escolhas, decisões e determinações sobre sua própria vida. Portanto, a pessoa com deficiência, é, antes de mais nada, uma pessoa com uma história de vida que lhe confere a realidade de possuir uma deficiência, além de outras experiências de vida, como estrutura familiar, contexto sócio-cultural e nível econômico. (A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada, 2008, p. 28).

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início já na época do Império, com a criação de duas instituições: Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. O instituto Pestalozzi, especializado no atendimento de pessoas com deficiência mental, foi fundado em 1926, e em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Em 1945 é criado o primeiro atendimento educacional especializado, direcionado às pessoas com superdotação, na Sociedade Pestalozzi.

Em 1961 o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)- Lei nº 4.024/61, apontando o direito dos excepcionais à educação, principalmente na rede geral de ensino. Uma década mais tarde a Lei nº 5.692/71 altera a LDBEN de 61, porém não consegue promover um sistema de ensino capaz de atender os estudantes com deficiência, forçando-os a frequentar as classes de escolas especializadas.

Nesse momento histórico foi iniciado um modelo de integração, permitindo que as pessoas com deficiência tivessem mais visibilidade na sociedade. Foi a partir da década de 1970 que a educação especial se consolidou como modalidade educacional que responde pelo atendimento de estudantes com deficiência. Para Antunes “não se podia mais imaginar uma sociedade homogênea com tantas evidências de que somos todos diferentes, cada qual à sua

maneira.” (2007, p. 34).

A Educação Especial passou a se dedicar no preparo dos estudantes vindos das classes e escolas especiais assimilando um modelo de integração escolar, recebendo atendimento paralelo em salas que proporcionavam recursos especializados. A realidade é que muitos desses alunos continuam segregados nas escolas e classes especiais, pois não apresentam condições para serem integrados em classes regulares. (GLAT, FERREIRA, OLIVEIRA & SENNA, 2003 *apud* Antunes 2007).

A Constituição Federal Brasileira de 1988 estabeleceu, a respeito da educação inclusiva:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, p. 35).

A *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada na Tailândia, Jomtiem, em 1990, definiu um ideal de educação voltada para a universalização e qualidade do ensino, e promoveu avanços importantes para a chamada educação inclusiva. Foram assinados acordos para melhorar os níveis de educação nos países envolvidos nesta Conferência. Um documento de referência foi aprovado orientando os países para que elaborassem seus planos de ações específicas, atendendo suas peculiaridades. *Educação Para Todos* foi um tratado estabelecido com proposta a atender toda a população, e de modo particular, as pessoas com deficiências. (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Em 1994 houve outro momento histórico com a assinatura da “Declaração de Salamanca”, elaborada na Espanha, que também teve como foco central a problemática da educação especial. As determinações contidas neste documento, também foram importantes nas discussões e decisões no contexto brasileiro, no que tange a esta modalidade de ensino (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, UNESCO, 1994).

Esta conferência, que aconteceu em junho de 1994, trata de princípios, políticas e práticas na área da educação especial, tem como questão central a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino.

Uma declaração foi elaborada, denominada Declaração de Salamanca, que proclama alguns itens, tais como:

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

Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagens que são únicas;

Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades. (UNESCO, 1994, p. 1).

Essas declarações, pode-se dizer, são guiadas pelos princípios de que, independente das diferenças individuais, presente em todas as pessoas, a educação é direito de todos e, no que concerne à escola, deve haver adaptação às especificidades dos estudantes, e não o contrário.

Têm-se outros marcos importantes nesta caminhada de avanços e melhorias da educação especial no mundo e, em especial, no Brasil. A criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); Plano Nacional de Educação (2000); Declaração de Montreal, Canadá (2001); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), proclamando o direito fundamental de todos à educação de qualidade que, além de garantir o acesso e a permanência na escola, contemple a heterogeneidade dos educandos.

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, trata da educação especial em seu capítulo V. O artigo 58 esclarece sobre esta modalidade quando fala que:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, p. 33).

E que:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996, p. 33-34).

De acordo com o artigo 59, os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às

suas necessidades”. Também é previsto que os professores do ensino regular devem receber capacitação “para a integração desses educandos nas classes comuns”. (BRASIL, 1996, p. 24)

A respeito das denominações usadas na Educação Inclusiva, Antunes diz:

Diferentemente da integração, o modelo da inclusão, difundido na década de 90, avança no sentido de trazer uma discussão que perpassa pela transformação do contexto social para atender as necessidades das pessoas com deficiência, o que vai além de uma simples adaptação desses indivíduos a esse mesmo contexto. No âmbito educacional, escolas também têm que se adequar ao aluno com necessidades educacionais especiais. Isso é o que diferencia essencialmente o movimento da inclusão do movimento da integração. (2003, p. 35).

## 2.2 CONCEPÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, não apenas como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas (BEYER, 2006).

Porém é de suma importância colocar em evidência algumas fragilidades ao olharmos para a escola que temos hoje e analisarmos o Ensino Fundamental principalmente, nível de escolaridade obrigatório, que mais parece ter sido atingido pela inclusão escolar, a fim de buscar um entendimento maior a respeito de tantas dificuldades diante da inclusão, especialmente quando a inclusão aqui referida é em relação a um estudante com deficiência.

Para Mantoan (2010) o ensino básico é prisioneiro da transmissão dos conhecimentos acadêmicos e os alunos, de sua reprodução, nas aulas e nas provas. A divisão de currículos em disciplinas, que acaba por fragmentar e especializar os saberes em um fim em si mesmos em vez de se tornarem um meio para esclarecer o mundo em que vivemos. A respeito dos impactos que a inclusão causa nesse tipo de currículo escolar Mantoan (2010) ressalta:

Com esse perfil organizacional, podemos imaginar o impacto da inclusão na maioria das escolas, especialmente quando se entende que incluir é ensinar a todas as crianças, indistintamente em um mesmo espaço educacional: as salas de aula de ensino regular. É como se esse espaço fosse de repente invadido e todos os seus domínios tomados de assalto. A escola se sente ameaçada por tudo o que ela criou para se proteger da vida que existe para além de seus muros e paredes- novos saberes, novos alunos, outras maneiras de resolver problemas, de avaliar a aprendizagem demandam “artes de fazer”... (MANTOAN, 2010, pg. 3).

A quebra dos antigos paradigmas da modernidade e a nova ordem global, contestando os conhecimentos, está fazendo com que a escola passe por uma reinterpretação, onde a inclusão faz parte desta contestação, o que implica na mudança desses paradigmas, a fim de que uma nova educação seja pensada e organizada, onde as diferenças, sejam elas culturais, sociais, étnicas, de gênero, possam ser destacadas de forma a entendermos o modo como vivemos e entendermos o mundo e a nós mesmos, uma vez que

As propostas educacionais, visando à inclusão, habitualmente, se apoiam em dimensões éticas conservadoras. Elas se sustentam e se expressam pela tolerância e pelo respeito ao outro, sentimentos que precisamos analisar com muito cuidado, para entender o que podem esconder em suas entranhas. A tolerância, como um sentimento aparentemente generoso, pode marcar uma certa superioridade de quem tolera. O respeito, como conceito, implica um certo essencialismo, uma generalização que vem da compreensão de que as diferenças são fixas, definitivamente estabelecidas, de tal modo que só nos resta respeitá-las. (MANTOAN, 2010, pg. 5)

Em contrapartida, a luta pela inclusão escolar precisa ter uma dimensão ética crítica e transformadora, oposta à anterior, como destaca Mantoan (2010), ao entender que as diferenças estão constantemente feitas e refeitas, pois elas vão diferindo, infinitamente, uma vez que a inclusão é produto de um sistema educacional pluralizado, democrático, transgressor.

Relacionado a isso:

A maioria das escolas ainda está longe de se tornar inclusiva. O que existe em geral são escolas que desenvolvem projetos de inclusão parcial, os quais estão associados a mudanças de base nessas instituições e continuam a atender aos alunos com deficiência em espaços escolares semi ou totalmente segregados (classes especiais, escolas especiais). (FEITOSA, SILVA *apud* FÁVERO, 2012, pg. 87).

A escola precisa tomar para si o papel de uma educação plural, inclusiva, que é claro, provocará, e já tem provocado, uma crise na identidade institucional, por conseguinte, na identidade do professor e do estudante, conseqüentemente. “O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideias, permanentes, essenciais” (MANTOAN, 2010, pg. 7).

Ainda analisando o que Mantoan (2010) traz a respeito da educação inclusiva, no âmbito das diferenças e igualdades:

Se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a “normalização”. Esse processo, a normalização, pelo qual a

Educação Especial tem proclamado o seu poder, propõe sutilmente, com base em características devidamente selecionadas como positivas, a eleição arbitrária de uma identidade “normal”, como um padrão de hierarquização e de avaliação de alunos, de pessoas. Contrariar a perspectiva de uma escola que se pauta pela igualdade de oportunidades é fazer a diferença, reconhecê-la e valorizá-la. Nem todas as diferenças necessariamente inferiorizam as pessoas, há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual e nem tudo deve ser diferente. Então como conclui Santos (1995), é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. (pg. 7,8)

No quadro ilustrado abaixo, os diferentes momentos históricos da Educação Especial estão representados. No primeiro momento não há qualquer reconhecimento das pessoas com deficiência por parte daqueles ditos “normais”, estão em completa exclusão social, educacional, etc. Com o princípio de reconhecimento da necessidade de atendimento especializado cria-se um ambiente de separação, o segundo momento, e isso vai mudando gradativamente, até que surge a ideia de integração, estabelecendo certa relação entre os dois grupos, porém ambos preservam seu espaço. A inclusão, por sua vez, representa um espaço em comum, onde todos os sujeitos interagem.

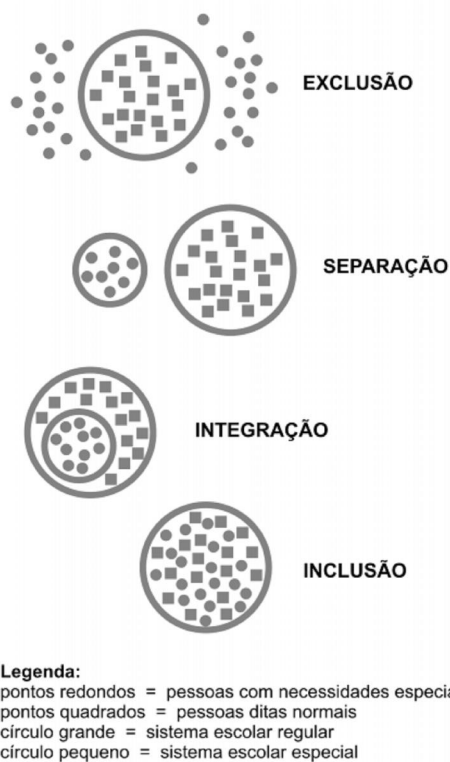


Figura 1 Aproximação de PNEEs com a escola regular  
 Fonte: (BEYER, 2006).

A figura 01 representa o que na prática deveria acontecer, seja por meio de políticas públicas, seja por uma sociedade que foi se transformando ao longo da história, mudando conceitos e quebrando paradigmas, porém a Educação Inclusiva está longe de se tornar ideal nas escolas regulares, tendo enormes desafios a ultrapassar.

Inúmeras são as barreiras que os estudantes com deficiência enfrentam no contexto escolar. A deficiência enquanto impedimento está na relação destes estudantes com o contexto que encontram no dia a dia, pois ao se depararem com barreiras atitudinais, comunicacionais, arquitetônicas, este estudante fica em desvantagem com os demais no processo de acesso ao conhecimento. Mais adiante, quando falarmos do contexto escolar deste estudo de caso, abordaremos mais profundamente estas barreiras quando falarmos sobre acessibilidade na escola.

Diversos autores (Aranha, 2001; Bueno, 2001; Mantoan, 2010; Mrech, 1999; Sasaki, 1997, entre outros) fazem uma diferenciação entre os conceitos de integração e inclusão, ressaltando que os dois termos se referem a situações de inserção diferentes (Sampaio, 2005). De acordo com Sampaio, no sentido etimológico, integração, do verbo integrar, quer dizer formar, coordenar ou combinar num todo unificado. Já a inclusão, do verbo incluir, significa compreender, fazer parte de ou participar de. Neste sentido:

nota-se que, no significado de inclusão, aparece a palavra participar, fazer parte, o que pressupõe uma outra visão. Participação é uma necessidade fundamental do ser humano, logo o homem só terá possibilidade de total desenvolvimento numa sociedade que permita facilitar a sua participação (VOIVODIC *apud* SAMPAIO, 2005, P. 26).

Os vocábulos integração e inclusão soam como se tivessem o mesmo significado, porém, expressam situações de inserção diferentes na educação, e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes (MANTOAN, 2010). O processo de integração acontece de forma parcial, uma vez que o estudante pode transitar no sistema escolar, da classe regular ao ensino especial, ou seja, o sistema prevê serviços educacionais segregados, onde não é a escola que se adapta as necessidades dos alunos, mas eles precisam adaptar-se às exigências da escola.

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. (MANTOAN, 2010, pg. 9).

A inclusão, por sua vez, vem de encontro com o próprio conceito de integração, questionando as políticas públicas e a forma como a educação especial se organiza, uma vez que tem por base a inserção radical de todos os estudantes no ensino regular, o que exige uma mudança nos paradigmas da educação, uma verdadeira transformação em todo um sistema vigente há séculos, nos currículos, nas disciplinas, nas divisões em matérias, sistematizando e compartimentalizando os conteúdos, forma esta que já não faz mais sentido para uma educação que vem buscando transformações em meio às crises provocadas pelo sistema global em que vivemos e pelas necessidades de inclusão que se fazem urgentes.

Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e regular. As escolas atendem às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação de aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais). (MANTOAN, 2010, pg. 10).

Uma discussão veio se difundindo, de que a pessoa com deficiência é um cidadão como qualquer outro, e cabe à sociedade se reorganizar como uma forma de garantir o acesso a todos, inclusive de pessoas com deficiência (Sampaio, 2009). Essa proposta de integração pode criar uma expectativa de que a pessoa com deficiência venha a se assemelhar ao não deficiente. Como se fosse possível ao homem o “ser igual” e como se ser diferente fosse razão para decretar a menor valia enquanto ser humano e ser social (Aranha, 2001, p.17).

## 2.3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM SANTA CATARINA

No que tange a Educação Inclusiva em Santa Catarina, o processo de inclusão de estudantes com deficiência na rede regular de ensino foi oficializado em 1987, determinando a obrigatoriedade da matrícula a todas as crianças em idade escolar, “independentemente de suas características ou condições da escola” (SANTA CATARINA, 2006, p. 16).

A Secretaria Estadual de Educação (SED), nesse mesmo ano, constatou que, aproximadamente 200.000 crianças em idade escolar não tinham acesso à escola, desencadeando o estabelecimento do Plano de Ação da SED para o período de 1988-1991 visando garantir escolarização básica para as crianças em idade escolar.

Este plano criou cinco diretrizes voltadas ao atendimento do educando com deficiência:

- Acesso ao ensino regular de educandos com deficiência, assegurado pela matrícula compulsória;
- Permanência mediante a expansão das modalidades alternativas de atendimento (salas de recursos para deficientes sensoriais, salas de apoio pedagógico para o deficiente mental leve e salas de atendimento alternativo para deficientes mentais moderados, severos e profundo, nas localidades onde não houvesse escolas especiais);
- Descentralização administrativa com a implementação das equipes regionais de educação especial;
- Reorganização curricular para a elaboração da proposta curricular do Estado;
- Pesquisa e extensão para a capacitação de educadores e desenvolvimento de ajudas técnicas. (SANTA CATARINA, 2006, p. 11)

Apesar das medidas tomadas pela SED nesse quadriênio, a Proposta Curricular do Estado de 1991, não contemplou a Educação Especial.

A Política de Educação Especial de Santa Catarina, elaborada no ano de 2006 aponta a Educação Especial como:

A educação especial deve ser entendida como processo interdisciplinar que visa à prevenção, o ensino e a reabilitação da pessoa com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, objetivando sua inclusão mediante a utilização de recursos pedagógicos e tecnológicos específicos. Em âmbito educacional, como uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, organizada para apoiar, complementar e suplementar a aprendizagem dos educandos. (SANTA CATARINA, 2006, p. 19).

No documento orientador intitulado “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b) a Educação Especial assume um caráter diferente do citado anteriormente. O documento estadual afirma que Educação Especial é:

Uma modalidade da educação básica, responsável também pelo atendimento educacional especializado e organiza-se de modo a considerara aproximação os pressupostos teóricos à prática da educação inclusiva, a fim de cumprir dispositivos legais, políticos e filosóficos (SANTA CATARINA, 2009b, pg. 12).

Essa definição de Educação Especial está atrelada ao Atendimento Educacional Especializado e essa mesma visão aparece no documento orientador federal “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008a), que traz uma definição semelhante do “Programa Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2009b):

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008a, p.10).

Os avanços possibilitados por estes eventos, os acordos celebrados e a criação de uma legislação específica, mostra que a educação inclusiva é o caminho para uma sociedade diversa e democrática, valorizando as diferenças individuais e desenvolvendo as aptidões e habilidades concernentes a cada indivíduo em particular, para uma formação integral de cidadãos conscientes e críticos. Conforme Fogli, Silva Filho e Oliveira,

Incluir não é simplesmente inserir uma pessoa em ambientes destinados à sua educação, saúde, lazer, trabalho. Implica também acolher todos os atores de um dado grupo, independentemente de suas características; é considerar que as pessoas são seres singulares, diferentes uns dos outros e, portanto, sem condições de ser categorizados. (2006, p. 118-119).

## 2.4 O SERVIÇO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – SAEDE

O SAEDE é um serviço de caráter pedagógico oferecido nas escolas da rede estadual de Santa Catarina aos estudantes com deficiência, condutas típicas e altas habilidades, que recebem atendimento no contraturno das aulas regulares. Para a implantação do SAEDE na escola é disponibilizada uma sala onde os estudantes são recebidos e onde os materiais específicos para os atendimentos são disponibilizados.

Nos tópicos seguintes desta pesquisa serão abordados os principais documentos estaduais referentes ao SAEDE, os conceitos abordados por estes documentos e como se deu a implantação destas políticas pelo estado de Santa Catarina. Por fim será visto como o SAEDE acontece na E.E.B Simão José Hess, qual o tipo de SAEDE que a escola orienta e quem são os sujeitos atendidos, bem como as memórias do caderno de viagem de visitas feitas ao SAEDE da escola.

### 2.4.1. Em termos gerais

A partir de 2006, o Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) foi implantado em Santa Catarina fundamentado pela Resolução nº 112 (SANTA CATARINA, 2006b), referendado pelo Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009b) e pela “Política de Educação Especial de Santa Catarina” (SANTA CATARINA 2009b) que tem o

objetivo de promover as condições necessárias para o sucesso dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino.

De acordo com o Programa Pedagógico,

O Poder Público organizará no sistema estadual de ensino, em todas as etapas e modalidades da educação básica, preferencialmente na rede regular de ensino, o Serviço de Atendimento Educacional Especializado – SAEDE, atendendo às peculiaridades educacionais das pessoas com deficiência, com condutas típicas e com altas habilidades, com o objetivo de complementar, apoiar e suplementar o processo de ensino e aprendizagem (SANTA CATARINA, 2009, pg. 24).

Para o referido programa, a definição do SAEDE consta:

O Serviço de Atendimento Educacional Especializado é uma atividade de caráter pedagógico, prestado por profissional da educação especial, voltado ao atendimento das especificidades dos alunos com deficiência, condutas típicas ou com altas habilidades, matriculados na rede regular de ensino. (SANTA CATARINA, 2009, pg. 25).

Já para a Resolução Resolução nº 112, o SAEDE é definido como:

de caráter pedagógico, voltado ao atendimento das especificidades dos educandos com deficiência, com condutas típicas e, com altas habilidades matriculados na rede regular de ensino. Este Serviço será disponibilizado preferencialmente na rede regular de ensino em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (SANTA CATARINA, 2006b, p.7).

Para FERREIRA (2011) o uso desses termos, atividade e serviço, não entram em conflito, pois:

Essa diferença pode significar um *status* diferente dentro da política, ocasionando encaminhamentos distintos. No caso do serviço pode-se compreendê-lo como espaço organizado, com objetivos e encaminhamentos comuns a todos os SAEDEs. Já a atividade parece indicar conduções individuais, quando estão centradas no professor os encaminhamentos a serem feitos. Desta maneira, não parece ser somente uma questão de semântica...o SAEDE é considerado um serviço que vai desenvolver atividades relacionadas ao atendimento educacional especializado no contra turno da escola em que o aluno frequenta. (FERREIRA, 2011, pg. 137).

A proposta desta política é criar salas especializadas para o atendimento de estudantes com deficiência com recursos e serviços de apoio pedagógico, em horários contrários às aulas regulares, a fim de terem um acompanhamento, que passarão a ser denominados em sua especificação, de acordo com a área de atendimento. Os estudantes recebem apoio do SAEDE de acordo com os níveis de atendimento e de acordo com sua necessidade e dificuldade de

aprendizagem. O SAEDE também auxilia os professores orientando sobre quais as dificuldades e problemas que tem os estudantes em AEE.

De acordo com o Programa Pedagógico (SANTA CATARINA, 2009b), o atendimento do SAEDE caracteriza-se por:

- a) ser uma modalidade de atendimento prestada pela escola da rede regular de ensino, no sentido de oferecer o suporte necessário aos educandos com deficiência visual, para o acesso ao conhecimento;
- b) possibilitar novas oportunidades ao educando deficiente visual de laçar mão dos sentidos remanescentes e novas experiências, para elaborar o saber escolar, sendo que o (O) professor não deverá repetir os mesmos procedimentos ou atividades que são realizadas em sala de aula do Ensino Regular;
- c) ser um conjunto de procedimentos e instrumentos específicos, mediadores do processo de apropriação e produção de conhecimentos do aluno com deficiência visual através da utilização de: sistema Braille; técnicas específicas no uso do sorobã; materiais didáticos adaptados; orientação e mobilidade; desenvolvimento da eficiência visual (com ou sem uso de recursos ópticos); técnicas específicas de atividades de vida prática. (SANTA CATARINA, 2009b, p. 12).

#### **2.4.2. O SAEDE na Escola Estadual de Educação Básica Simão José Hess**

O SAEDE – Serviço de Atendimento Educacional Especializado foi implantado na Escola Estadual de Educação Básica Simão José Hess no ano de 2012 e está sob a coordenação da professora Rosane Aparecida Antunes da Silva<sup>3</sup> até o ano de 2014. Na E.E.B. Simão José Hess o SAEDE é caracterizado como SAEDE/Misto<sup>4</sup>. De acordo com o documento que a professora Rosane produziu como regimento para o SAEDE da E.E.B. Simão José Hess:

Serviço de Atendimento Educacional Especializado SAEDE/MISTO atende alunos que frequentam as séries iniciais e finais do ensino fundamental e alunos do ensino médio da Escola Estadual Simão José Hess no período vespertino, oposto ao ensino regular. Com base no artigo 11 da resolução N° 112/2006 é direcionado a alunos com Deficiência Intelectual, Múltiplas, Transtorno Invasivo do Desenvolvimento. Tem por objetivo qualificar as funções psicológicas superiores do educando para o desenvolvimento de sua

---

<sup>3</sup> Professora com formação em Pedagogia pela UNIASSELV abrangendo as áreas de educação infantil, anos iniciais, didática dos anos finais do ensino fundamental, gestão, orientação, supervisão e Educação especial. É pós-graduada pela IESAD de Massaranduba/SC em educação infantil anos iniciais e inclusão social e tem experiência de cinco anos com estudantes com deficiência.

<sup>4</sup> Conforme informação do responsável pelo senso escolar da SED o SAEDE/misto constitui uma turma com duas deficiências atendidas numa mesma sala.

estrutura cognitiva, mediante investigações de estratégias pedagógicas que possibilitem avanços no processo de aprendizagem para que o educando possa organizar e qualificar o pensamento, possibilitando a relação signos/significados. (SILVA, 2014, p. 1).

O objetivo do SAEDE na E.E.B Simão José Hess, de acordo com o documento feito pela professora Rosane é:

Investigar e desenvolver estratégias pedagógicas que possibilitem a organização da estrutura do pensamento do educando com deficiência, qualificando as funções psicológicas superiores para o desenvolvimento de sua estrutura cognitiva, possibilitando avanços significativos no processo de aprendizagem, podendo elaborar e reelaborar todo conhecimento. (SILVA, 2014, p. 2).

O SAEDE/MISTO que funciona nas dependências da E.E.B Simão José Hess atendeu no ano de 2014 a 13 estudantes, sendo 6 meninas e 7 meninos, com idade entre 6 e 17 anos. Neste mesmo ano o SAEDE atendeu apenas no período vespertino, ou seja, os estudantes que regularmente frequentam o período matutino, por isso, muitos estudantes que frequentam o período vespertino não estão recebendo atendimento especializado. Em acompanhamento e entrevistas no SAEDE notou-se que isso aconteceu devido ao fato de que a professora Rosane atua em sala de aula no período matutino como 2ª professora.

No início do ano letivo de 2014 o atendimento estava acontecendo individualmente, mas o planejamento do decorrer do ano letivo estava previsto para atender pequenos grupos de 2 ou 3 estudantes, dependendo de suas necessidades. Às sextas-feiras eram dedicadas ao planejamento semanal e às orientações para os professores da escola.

Os acompanhamentos do SAEDE se deram no primeiro semestre de 2014, e consistiu em conversas com a professora Rosane, e a análise dos documentos que auxiliaram entender melhor o funcionamento do SAEDE na escola. O acompanhamento com estudantes foi presenciado duas vezes, no período vespertino, como já citado, e consistiu em desenvolver atividades com figuras e jogos a fim de montar as palavras que a professora solicitava. Certa tarde quando fazia acompanhamento das atividades, foram entregues um dos materiais que compunham a sala de AEE, o teclado standard, que é um dispositivo de entrada que envia os dados de usuários, esses dados são interpretados pelo computador, e mostrados em um dispositivo de saída.



Figura 2 Tecnologias assistivas como recursos de acessibilidade  
Fonte: arquivos da autora – abril e 2014

No ano de 2015, ao iniciar as intervenções na escola, o SAEDE ainda não havia sido organizado para o presente ano letivo. O diretor da escola falou que o número de estudantes com deficiência diminuiu consideravelmente e as atividades no SAEDE estavam suspensas. Optamos então em acompanhar as atividades da turma 31 dos anos iniciais. Acompanhamos no mês de março e logo os professores aderiram ao movimento de paralização e as aulas foram suspensas.

### 3. ONDE TUDO ACONTECE

*“Assim pode-se compreender que a vida é, metaforicamente, um tear tecido com muitos fios conduzidos por muitas mãos e que é no encontro de suas tramas, cores, texturas, escolhas, recortes e contatos que estamos nós (eus/outros) tecendo essa tessitura”.*

CAROLINE KERN

#### 3.1 A ESCOLA E SUA LOCALIZAÇÃO

A Escola de Educação Básica Simão José Hess pertence à rede estadual de ensino, atendendo, de acordo com os dados divulgados na página da Secretaria Estadual de Educação, 974 estudantes, vindos dos mais variados bairros da cidade, dos mais próximos como Serrinha, Morro do Mocotó, Itacorubi, Trindade, Pantanal ou mais distantes como Ingleses, Rio Vermelho, Campeche, etc.



Figura 3 E. E. B. Simão José Hess.  
Fonte: arquivos da autora – maio de 2015

A escola Simão Hess, como é conhecida, tem uma estrutura muito boa, se comparada a outras escolas da rede estadual, pois constantemente recebe investimentos para reformas.



Figura 4 Imagem da frente da escola  
 Fonte: arquivos da autora – maio de 2015

No primeiro prédio da escola há salas de aula, direção, sala dos professores, secretaria e Xerox, dois banheiros, sendo um feminino e outro masculino e espaço para cantina. O segundo prédio é composto apenas por salas de aula e dois banheiros, um feminino e outro masculino, e o terceiro prédio é composto por sala de vídeos, biblioteca, e a sala do PIBID, além de uma área externa com quadra e estacionamento e uma horta que é um projeto desenvolvido por estudantes da Geografia da UDESC.

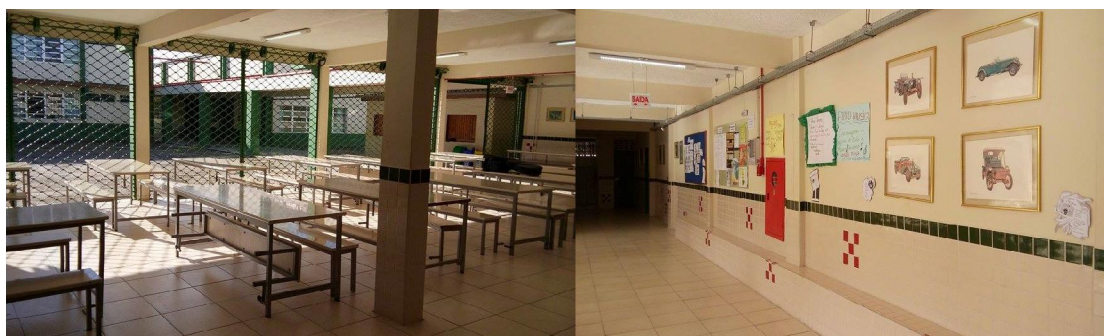


Figura 5 Refeitório e pátio interno da escola.  
 Fonte: arquivos da autora – maio de 2015

Durante o ano de 2014 algumas reformas foram feitas na estrutura da escola, o que acabou gerando alguns transtornos para toda escola, uma vez que as obras da reforma aconteciam durante o período das aulas e os estudantes precisavam se deslocar de suas salas, mudar constantemente de lugar, conviver com um ambiente sujo, almoçando e lanchando em meio aos materiais e à poeira.



Figura 6 Placa de autorização de reformas na escola

Fonte: arquivos da autora – maio de 2015

Esta reforma trouxe muitos benefícios como pisos novos para as salas de aula e pátios, pinturas, etc., porém ainda há poucos avanços em relação à acessibilidade. Cabe aqui trazeremos uma breve definição de acessibilidade, a fim de contextualizar o leitor nos termos legais. A acessibilidade está fundamentada nas Leis 10.048 de 08 de novembro de 2000 e 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que estabelecem “normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2000). Para tanto, a Lei 10.098/2000 define acessibilidade como “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação” (BRASIL, 2000).

A convenção se refere à acessibilidade como ferramenta para que as pessoas com deficiência atinjam sua autonomia em todos os aspectos da vida, o que demonstra uma visão atualizada das especificidades dessas pessoas, que buscam participar dos meios mais usuais que a sociedade em geral utiliza para funcionar plenamente dos dias de hoje, não se reduzindo apenas à acessibilidade ao meio físico. (A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada, 2008, p. 45, 46).

Acessibilidade não significa apenas permitir que pessoas com deficiências ou mobilidade reduzida participem de atividades que incluem o uso de produtos, serviços e informação, mas a inclusão e extensão do uso destes por todas as parcelas presentes em uma determinada população. Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), “a definição de acessibilidade é o processo de conseguir a igualdade de oportunidades em todas as esferas da sociedade” (TANGARIFE, 2007, p. 35).

De acordo com Sasaki (2011),

Na década de 90, começou a ficar cada vez mais claro que a acessibilidade

deverá seguir o paradigma do desenho universal, segundo o qual os ambientes, os meios de transporte e os utensílios sejam projetados para todos e, portanto, não apenas para pessoas com deficiência. (SASSAKI, 2011).

Para o autor são basicamente seis os contextos de acessibilidade:

Acessibilidade arquitetônica: sem barreiras ambientais físicas, nas residências, nos edifícios, nos espaços urbanos, nos equipamentos urbanos, nos meios de transporte individual ou coletivo.  
 Acessibilidade comunicacional: sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais), escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, uso do computador portátil), virtual (acessibilidade digital).  
 Acessibilidade metodológica: sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de ação comunitária (social, cultural, artística etc.), de educação dos filhos (familiar).  
 Acessibilidade instrumental: sem barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de estudo (escolar), de trabalho (profissional), de lazer e recreação (comunitária, turística, esportiva etc.).  
 Acessibilidade programática: sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias etc.), normas e regulamentos (institucionais, empresariais etc.)  
 Acessibilidade atitudinal: sem preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações, nas pessoas em geral. (SASSAKI, 2011).

Na arquitetura e no urbanismo, a acessibilidade tem sido uma preocupação constante nas últimas décadas. Na Universidade da Carolina do Norte – Estados Unidos, no curso de Arquitetura, se desenvolveu o conceito de Desenho Universal, que tem por objetivo produzir um projeto de produtos e ambientes para ser usado por todos, na sua máxima extensão possível, sem que haja necessidade de adaptação ou projeto especializado para pessoas com deficiência.

Segundo o documento da Secretaria de Direitos Humanos o Desenho Universal é a “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico” (BRASIL, Acessibilidade e Desenho Universal, S/D). O desenho universal não é uma tecnologia direcionada apenas aos que dele necessitam: é desenhado para todas as pessoas, independente de suas características pessoais, idade, tamanho do corpo, postura, mobilidade ou habilidade. A ideia do desenho universal é justamente evitar a necessidade de ambientes e produtos especiais para pessoas com deficiência, assegurando que todos possam utilizar com segurança e autonomia os diversos objetos e espaços construídos.

Esse conceito tem tomado lugar no contexto social, mas ainda não está totalmente difundido. Assim como a educação numa perspectiva inclusiva vem buscando e ganhando espaço, é preciso que o conceito de Desenho Universal também seja evidenciado, a fim de

criar não apenas uma escola inclusiva, mas toda uma sociedade, preocupada com todas as pessoas, nas suas mais variadas diversidades.

Por isso, é importante que, ao adentrar a escola, esses espaços sejam observados e contestados a luz dessas definições que demos anteriormente. No caso de pessoas com deficiência física, por exemplo, seja um cadeirante ou com baixa mobilidade, a falta de rampas para subir aos pisos superiores dos prédios onde funcionam as salas de ensino médio e anos iniciais é preocupante, uma vez que esses sujeitos estão impossibilitados de frequentar a sala de aula sem a intervenção de colegas que os conduzam até a sala de aula, ou toda a estrutura de salas de aula deveria ser modificada para que um estudante com deficiência possa entrar em sala de aula autonomamente.<sup>5</sup> Na figura 7 podemos observar presença de escadas e grades, gerando um ambiente excludente e cheio de barreiras arquitetônicas, sem a presença de qualquer rampa para os andares superiores.

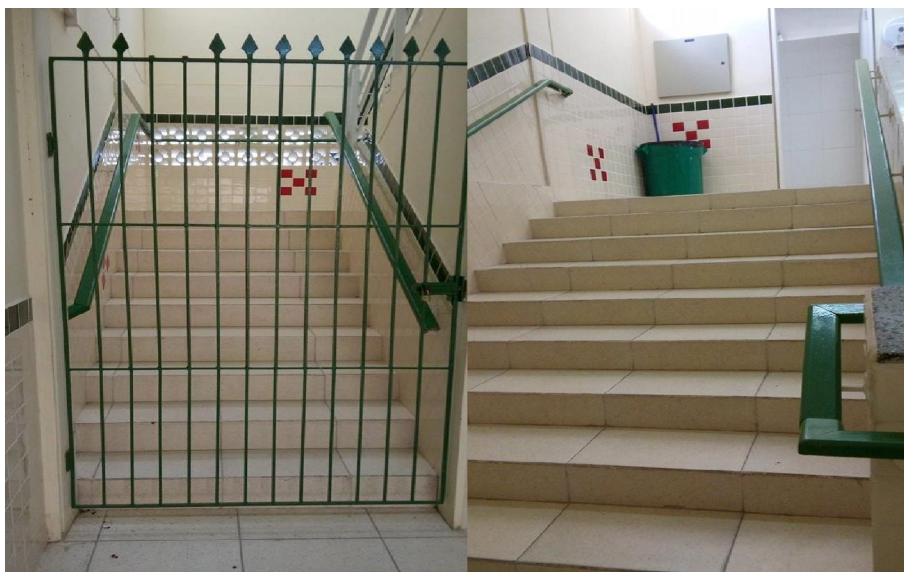


Figura 7 Escadas e grades: inclusão ou prisão?  
Fonte: arquivos da autora – maio de 2015

Também há dificuldades em relação à acessibilidade para estudantes com deficiência visual ou de baixa visão, pois não há pisos podotáteis nos pátios.

---

<sup>5</sup> No anexo A dispomos de alguns Princípios do Desenho Universal, para que o leitor entenda melhor como deve funcionar esse conceito de acessibilidade.

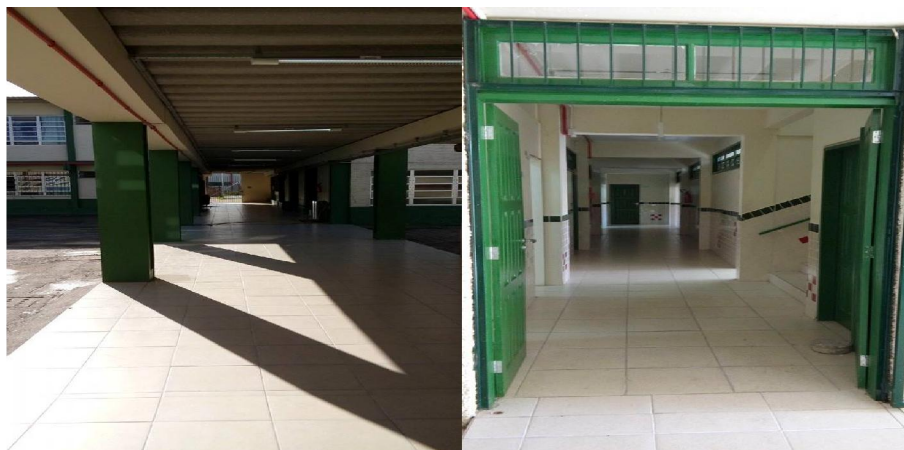


Figura 8 Falta de pisos podotáteis nos corredores  
Fonte: arquivos da autora – maio de 2015

Nos banheiros acontece o mesmo, pois não há portas largas o suficiente e nem acentos adaptados às cadeiras de rodas e as pias são altas até mesmo para as crianças do ensino fundamental que estão nos anos iniciais.



Figura 9 Banheiros da escola  
Fonte: arquivos da autora – maio de 2015

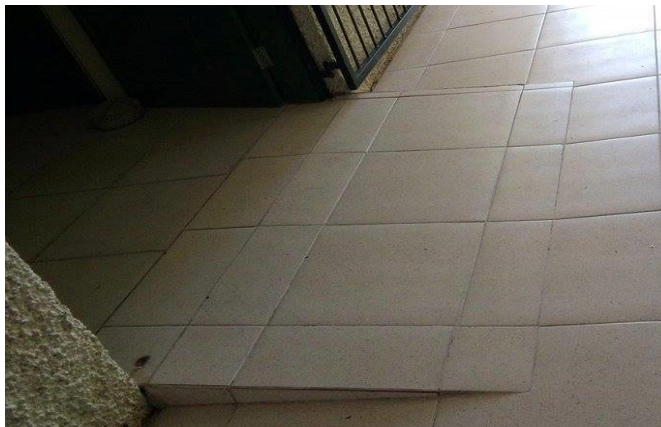


Figura 10 Rampa na porta da sala de audiovisual  
Fonte: arquivos da autora – maio de 2015

Algo que nos intrigou bastante ao longo das observações foi a Biblioteca da escola. Na entrada tem uma rampa, porém é curta e não tem corrimão, ou seja, dificulta muito um estudante com problema de deslocamento entrar na sala. A porta da biblioteca também é muito estreita, dificultando a entrada de todos os estudantes. Outro aspecto que também dificulta bastante é a porta da sala que está sempre fechada e com grade, sem contar que a fachada da biblioteca é pouco convidativa para que haja frequência dos estudantes neste ambiente.

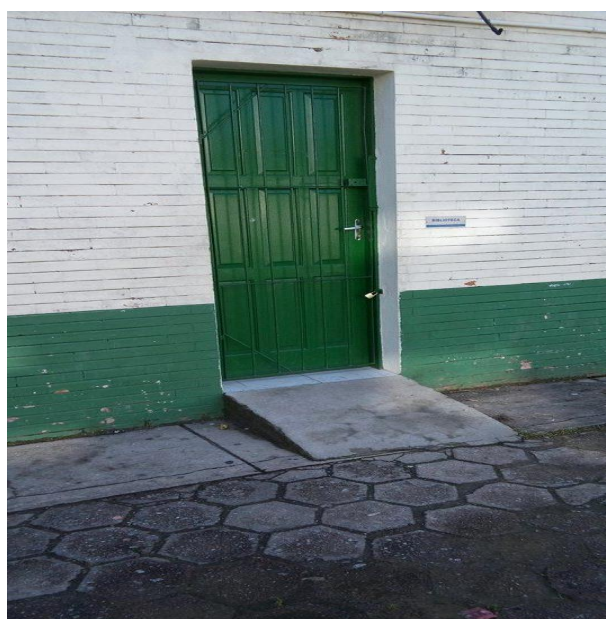


Figura 11 Entrada da biblioteca  
Fonte: arquivos da autora – maio de 2015

Já, o pátio externo da escola é onde as crianças passam a maior parte do intervalo,

brincando, conversando, estabelecendo suas relações. Neste ambiente também há falta de mecanismos de acessibilidade e o piso é disforme, o que pode causar incômodos nos estudantes com deficiência, que andam de cadeiras de rodas, são cegos ou tem baixa visão, por exemplo.



Figura 12 Pátio externo da escola  
Fonte: arquivos da autora – maio de 2015

### 3.2 OS PROTAGONISTAS

*“...sem um outro não há palavra”*

*Tezza*

No ano de 2014 nossa pesquisa foi realizada com uma turma de oitavo ano do ensino fundamental, a turma 81. Era uma turma de aproximadamente 25 alunos, bem equilibrada entre meninos e meninas, com faixa etária em torno de 13 e 18 anos. Era uma turma bem entrosada que se respeitavam bastante e se ajudavam em todas as atividades.

A turma tinha duas estudantes com deficiência, que aqui chamaremos de Fernanda e Laura. Laura estava com 18 anos no momento da pesquisa, seu diagnóstico é Paralisia Cerebral<sup>6</sup> (PC). Fernanda, por sua vez, tinha 14 anos, e em seu diagnóstico constava que ela

---

<sup>6</sup> Este diagnóstico já foi citado anteriormente na presente pesquisa, mas aqui cabe especificar o que é. De acordo com o site da NACPC (Núcleo de Atendimento à Criança com Paralisia Cerebral), a etiologia da PC é multifatorial. Qualquer agressão ao sistema nervoso que ocorra em idade precoce pode levar a uma lesão irreversível e não progressiva. A criança com PC geralmente não possui o controle completo dos músculos de seu corpo, o que leva a dificuldades motoras, que podem afetar desde seu desenvolvimento físico até sua fonação. Essas dificuldades variam desde graus mais leves, gerando perturbações sutis, até mais graves, com incapacidade para andar, falar, ou até mesmo dependentes para as atividades cotidianas. Suas causas são quase sempre decorrentes da falta de oxigenação cerebral e podem acontecer durante a gravidez, no momento do parto ou durante o período de desenvolvimento neuro motor. Informação disponíveis em <http://www.nacpc.org.br/index.htm>.

apresentava “retardo mental leve”, mas ainda que o laudo tenha utilizado o termo "retardo mental" optou-se - diante das nomenclaturas adotadas pelas políticas de educação inclusiva do MEC, utilizar como referencia o diagnóstico de "deficiência<sup>7</sup> intelectual" o qual é corrente tanto na área médica, quanto entre os profissionais que atuam na educação especial e no ensino comum.

Acompanhamos a turma com encontros semanais de março a outubro nas aulas de geografia.

No ano de 2015 retomamos a pesquisa na turma 31, dos anos iniciais do ensino fundamental. Esta turma foi escolhida pelo fato de que as turmas dos anos finais que tinham estudantes com deficiência já haviam recebido bolsistas do PIBID Geografia para o desenvolvimento de suas atividades. É uma turma com 20 alunos, são estudantes com faixa etária entre oito e nove anos, e tem um estudante com deficiência que já passou por todos os processos e possui laudo. Um fato interessante desta turma é que há mais dois estudantes que já tiveram encaminhamentos, e um deles está passando pelos processos de laudo, porém há uma estudante que visivelmente requer AEE, porém, de acordo com os relatos das professoras, o pai da estudante não aceitou o encaminhamento da escola. Ela é assistida pela segunda professora, que trabalha as questões de leitura e outras atividades, à parte do restante da turma, pois ela não consegue acompanhar e ainda não é alfabetizada. Este cenário é preocupante, pois denota a incoerência com a perspectiva política do AEE e da Convenção dos Direitos Humanos.

Em todas as aulas que foram feitas observações na turma 31 presenciou-se uma rotina muito organizada e respeitada por todos. A professora começava a aula com as atividades planejadas, e a segunda professora sempre estava a par dos conteúdos, auxiliando em tudo. Após o momento mais expositivo, porém com bastante participação dos alunos, era o momento das atividades e socialização das mesmas. Nos cadernos de memórias, mais adiante, esses momentos serão relatados com mais detalhes.

---

<sup>7</sup> Aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas, de acordo com Decreto Legislativo nº 186 de julho de 2008 e no Decreto nº 6.571 de 18 de setembro de 2008.

### 3.3 CADERNO DE VIAGEM: A TURMA 81<sup>8</sup>

Durante o ano de 2014 acompanhei as aulas de Geografia da turma 81 do ensino fundamental para que pudesse conhecer a rotina deles. A escolha desta turma se deu em razão de ter duas estudantes com deficiência.

Laura teve o segundo professor desde o início do ano, apesar de ter acontecido duas trocas durante este período. Já Fernanda ficou praticamente todo o ano letivo de 2014, sem qualquer assistência do segundo professor, quando em outubro houve mais uma troca de professor e este passou a dar atenção a todos os estudantes, inclusive para Fernanda. Durante todo o ano letivo percebi que as professoras que atuavam como segundo professor sempre se dedicavam a Laura, apenas, o que inicialmente eu achei que era normal, pois ao iniciar a pesquisa nessa perspectiva inclusiva, não sabia que o segundo professor era para toda a turma. Quando passei a adentrar mais na pesquisa, tanto no campo teórico como nas entrevistas, e conversar com os mais diversos sujeitos envolvidos nesse processo, passei a entender o papel do segundo professor, que está em sala de aula para atender a todos os estudantes, não apenas a um específico, que tenha uma deficiência específica. Aqui vale ressaltar que por vezes em sala de aula poderá ter um estudante com dificuldade de aprendizagem, mas necessariamente este estudante não terá deficiência, e, o contrário também é verdadeiro, um estudante com deficiência nem sempre terá dificuldade de aprendizagem. O entendimento destes princípios é importante para este universo tão rico que é a sala de aula.

Em muitas oportunidades durante os períodos de monitorias em que estive em sala de aula pude ficar mais próxima das meninas e acompanhá-las em suas atividades, principalmente de Fernanda que, como já relatado, não tinha um acompanhamento mais próximo do segundo professor.

Na primeira aula em que estive com a turma, em março de 2014, os estudantes foram divididos em grupos pela professora de geografia e estavam apresentando seus trabalhos cujo tema era “Poluição”. Quando os grupos iam à frente da turma ficavam tímidos e amontoados, mas conseguiam falar bem e passar o conteúdo. Mesmo com todas as dificuldades de materiais, a professora esforçou-se para levar projetor multimídia para a sala de aula a fim de que os estudantes pudessem usá-lo para suas apresentações e as aulas ficassem um pouco diferentes do que eles estavam habituados.

---

<sup>8</sup> Nesta parte da pesquisa onde vamos conversar sobre os cadernos de viagem optamos por uma escrita em primeira pessoa do singular, pois é um relato pessoal da autora, que esteve presente em todas as aulas e vivenciou cada momento. O objetivo é tornar o relato mais pessoal e deixar o leitor familiarizado com o contexto, bem como se deixar entrar nessa viagem.

A professora de Geografia que havia iniciado o ano letivo deixou a turma, pois houve constantes mudanças na grade de horários da escola e a mesma precisou ser substituída. Por este mesmo motivo das mudanças de horários, inúmeras vezes cheguei à escola e não consegui assistir às aulas de geografia, pois eu chegava e por vezes a aula já havia terminado, ou sido adiantada ou sido transferida para outro dia sem que eu fosse avisada.

Em maio um novo professor de geografia assumiu a turma. Apesar de se basear no livro didático para passar o conteúdo, o professor organizava questões como atividades em sala de aula. Nem todos os estudantes tinham o livro didático, então se reuniam em duplas ou em trios e este momento era muito proveitoso para a primeira fase da pesquisa, pois eu aproveitava para ajudá-los nas atividades, ficava mais íntima da turma, procurava tirar as dúvidas e criar oportunidades de observar como as estudantes com deficiência se apropriavam dos conteúdos de geografia junto aos outros estudantes.

Pelo fato de a Fernanda não ter maior vínculo com o segundo professor na maior parte do ano, ela ficou bastante dispersa, muitas vezes não copiava a matéria e parecia não se interessar pelas aulas.

Ao pesquisar sobre inclusão e estando em sala de aula com esta turma surgiram muitos questionamentos, muitos deles levantados e questionados nas leituras das teses e dissertações pesquisadas. Será que a escola é apenas um meio de integrar essas crianças na sociedade escolar? Até onde a inclusão tem sido real? Como os outros estudantes convivem com os estudantes com deficiência?

No mês de junho houve troca do segundo professor da e esta mudança foi bem importante, pois este novo professor começou a dar bastante atenção para Fernanda também, o que não acontecia com a professora anterior. Agora as duas estudantes com deficiência sentavam juntas com o segundo professor e Fernanda não ficava mais tão dispersa na sala, andando e conversando.

O professor de Geografia continua usando a metodologia de passar o conteúdo em uma aula e a outra utilizar para a turma fazer as atividades, mas mudou a avaliação, pois para aqueles que faziam os exercícios o professor dava um ponto positivo e os que não faziam ganhavam ponto negativo no diário, assim todos se esforçavam para ganhar ponto positivo.

As aulas com este professor de geografia eram muito boas, ele tinha domínio da turma sem gritar ou fazer algum tipo de abuso de autoridade. Ele também deixava os estudantes a vontade para ficarem dispostos na sala de aula de uma forma que se sentissem bem, podiam sair do lugar, conversar, mas sem exageros.

Percebi que Fernanda não se sentia mais dispersa na turma, andando de um lado para o

outro, mas ficava no lugar, fazendo as tarefas. Ela continuava bastante prestativa, à sua maneira, e sempre que percebia uma forma, tentava ajudar seus colegas.

Quando a turma voltou de férias no mês de agosto havia acontecido uma nova troca de professor na disciplina de geografia. Na primeira aula a professora explicou à turma suas regras para as aulas, disse que usaria o livro didático e quem não trouxesse para aula seria descontado ponto na média. O problema é que nem todos receberam o livro no início do ano letivo e precisavam ir à sala da outra turma pedir emprestado, o que não era o ideal. A professora também deixou claro como seria a avaliação das atividades.

Após essa parte de apresentações a professora passou o conteúdo da primeira aula que foi sobre Economia Global. Acredito que os estudantes se sentiram pressionados pela postura impositiva da professora e reagiram mal, não copiando a matéria. Fernanda copiou apenas duas linhas.

Em outra semana quando chego à escola fico sabendo que a professora não veio dar aula e a professora que cuidava da biblioteca foi substituí-la apenas para que os estudantes tivessem alguma atividade. Quando entrei na sala os estudantes estavam incontroláveis e a professora aos gritos dizendo que ia anotar o nome de todos que estivessem fora do lugar ou conversando e iria descontar da nota no diário. Fernanda continuou andando pela sala e a professora a mandou para fora. Aproveitei um momento em que a turma se acalmou e fui para fora da sala conversar com Fernanda que estava no canto da porta “espiando” a aula. Fiz várias perguntas, conversamos por alguns minutos no corredor do bebedouro, perguntei se ela tinha dificuldades para copiar a matéria no caderno, se ela entendia as explicações que a professora fazia em aula. Ela disse que não gostava de copiar, tinha preguiça, mas quando gostava da matéria, como geografia, por exemplo, não era difícil gravar e compreender os conteúdos. Isso ficou claro mais para frente no relato quando falaremos das oficinas. A partir deste dia criei um vínculo mais próximo com Fernanda, que durante as aulas de Geografia passou a sentar-se perto de mim.

Neste dia os mesmos questionamentos vieram à minha mente e outros também, pois aquela professora estava completamente descontrolada e não sabia como lidar com aquela estudante com deficiência em sala de aula, mandando-a sair, sem direcioná-la para algum lugar ou para alguma atividade pedagógica.

Sempre que podia chegava antes ou ficava um pouco além do horário das aulas de geografia na escola, principalmente nos recreios, que foi onde pude conversar melhor com Laura. Devido a sua dificuldade de dicção, as conversas eram demoradas, mas sempre bem humoradas, pois Laura era bastante sorridente e gostava de tirar muitas fotos. Quando eu tinha

dificuldade para compreender o que ela falava, ela digitava no celular o que queria falar. Nas aulas em que pude sentar ao lado dela durante as monitorias o processo de comunicação funcionava da mesma forma, nos comunicávamos sempre tentando falar, mas, quando a compreensão ficava difícil, ela escrevia no caderno ou digitava.

As aulas da atual professora de Geografia funcionaram sempre da mesma maneira, usando uma aula para passar o conteúdo e outra aula para as atividades, que normalmente eram as questões do livro didático.

O que mais me chamava atenção era o relacionamento desta nova professora de Geografia com a turma. Desde o primeiro contato com a turma, o clima foi tenso, pois os estudantes não se sentiram muito bem com o estilo mais autoritário da professora. Eles já não podiam fazer as atividades em dupla ou conversar com antes e constantemente ela gritava em sala de aula. Nos momentos das atividades, os estudantes que sempre tinham muitas dificuldades com interpretação e demoravam em resolver uma simples atividade, se interessaram ainda menos pelas atividades propostas. Essa foi a professora que permaneceu durante todo o segundo semestre de 2014 com a turma. E foi por este motivo que finalmente conseguimos planejar a oficina, pois havíamos tentado marcá-la várias vezes, porém cada vez que era marcada alguma mudança acontecia.

A oficina aconteceu no início de setembro e superou as expectativas em relação aos objetivos: observar como os estudantes com deficiência se apropriavam dos conteúdos de geografia e interagiam com seus colegas. A atividade foi desenvolvida através de um jogo de tabuleiro a fim de que os estudantes pudessem interagir e sair daquele modo tradicional de aula.

Esta atividade desenvolvida através de jogos de tabuleiro surgiu em um encontro estadual de bolsistas de PIBID, em uma das oficinas oferecidas por estudantes e professores do curso de Música da Univali (Universidade do Vale do Itajaí), em julho de 2014, que aconteceu em Itajaí. A oficina originalmente foi totalmente desenvolvida com jogos de tabuleiro voltados para atividades com músicas para estudantes com deficiência. Ao participar da oficina, percebi que poderia adaptar os jogos de tabuleiro para as temáticas da geografia, usando a música ou não. Todos os jogos poderiam ser confeccionados pelos próprios bolsistas que estavam no encontro, com diversos materiais. Eram bem coloridos e traziam uma proposta bastante dinâmica. Foi então que pensei em adaptar um dos jogos para usar com a turma 81 como proposta de atividade de ensino de Geografia. A importância de atividades como estas de trocas de experiências foram extremamente importantes durante todo este processo de formação e de pesquisa sobre a educação especial e as políticas de inclusão, bem

como, estar vinculada à bolsa de iniciação à docência.

A oficina aconteceu no dia 01 de setembro de 2014. Quando cheguei à sala de aula da turma 81 naquela manhã pedi para que todos arrastassem suas carteiras para os cantos da sala e ficassem em pé. Dividimos a turma em dois grandes grupos que se enfrentariam respondendo as questões e, à medida que fossem acertando, poderiam avançar no tabuleiro, até chegar ao final. A professora de geografia da turma sugeriu que fizéssemos questões baseadas nos conteúdos aplicados em sala de aula, a fim de reforçar a matéria para a prova trimestral que os estudantes iriam fazer nas próximas semanas. Uma semana antes da atividade pedimos à turma que se preparassem para a atividade, estudando em casa, através do livro didático e de suas anotações nos cadernos de geografia, pois na hora do jogo não poderiam consultar nada.

O jogo começou com os grupos tirando “par ou ímpar” e o primeiro grupo jogou o dado e pode responder a primeira questão. E assim sucessivamente. O momento de jogar o dado foi bastante empolgante em todas as rodadas, cada vez que alguém jogava o dado seu grupo fazia uma festa, gritando e festejando o número que o dado caía, principalmente se era alto, como cinco ou seis.



Figura 13 Par ou Ímpar e que o jogo comece!  
Fonte: arquivos da autora – setembro de 2014

O momento mais importante da atividade, sem dúvidas, foi quando os estudantes respondiam às questões! O grupo que estava na vez deveria tentar responder, caso não conseguisse, o outro grupo tinha a oportunidade de pontuar, mas cada assunto gerava uma

discussão e uma espécie de momento “tira duvidas” em que a matéria era revisada com bastante entusiasmo.



Figura 14 Perguntas e Respostas  
Fonte: arquivos da autora – setembro de 2014

Laura jogou o dado apenas uma vez e respondeu a questão adequadamente, pontuando para seu grupo, mas logo depois se sentou em seu lugar e não quis mais participar da atividade. O segundo professor tão pouco a ajudou a interagir com a turma neste momento de atividade menos formal. O que realmente impressionou foi como Fernanda interagiu com a turma e com sua equipe, participando da atividade desde o início, ajudando em praticamente todas as questões e acertando a todas as que ficaram sob sua responsabilidade. No início ela foi bastante cautelosa, com medo de decepcionar seus colegas e de errar, mas quando foi a vez da sua equipe responder as questões, solicitei para que ela jogasse o dado e ela jogou já esperando por sua pergunta. Ao fazer a pergunta ela fez que ia responder, mas hesitou. Neste momento incentivei sua resposta, passando segurança, dizendo que ela não precisava ter medo de errar, mas eu sabia que ela iria acertar, poderia não acertar a questão perfeitamente, mas daria a ideia central ou uma ideia do que seria a resposta correta e foi o que realmente aconteceu. Depois de responder, sua equipe aplaudiu e nós discutimos o assunto por uns minutos, então avançamos as casas no tabuleiro e passamos para as outras questões. Após esta questão Fernanda sentiu-se mais confiante e começou a participar ainda mais da atividade.



Figura 15 Discutindo as questões  
Fonte: arquivos da autora – setembro de 2014

Ao final da aula daquela manhã percebi que os estudantes ficaram bastante satisfeitos com a atividade, acredito que pelo fato de não terem ficado sentados e poderem falar alto e saírem de seus lugares. A turma parecia tranquila, apesar do agito da atividade em si, e nem se importaram muito com a equipe que ganhou e ou que perdeu. O que eles mais gostaram foi dos momentos em que discutimos os assuntos das aulas de maneira lúdica, sem perceberem que estavam tendo aula de geografia!

### 3.4 CADERNOS DE VIAGEM: A TURMA 31

Iniciado o ano letivo de 2015 pretendeu-se a continuidade das intervenções em sala de aula para aprofundamento da presente pesquisa e começou-se, então, a procura por uma turma que melhor se encaixasse nos objetivos da mesma. Como já relatado, a turma escolhida foi a turma 31, terceiro ano do ensino fundamental I. Oficialmente a turma conta com um estudante com deficiência, o Gabriel (como chamaremos neste relato), que tem Paralisia Cerebral (anteriormente já trouxemos uma definição desta deficiência), mas há outro estudante passando pelos processos de encaminhamentos e uma aluna que visivelmente precisaria passar pelos mesmos encaminhamentos, porém seu pai não autorizou a escola a fazê-lo, pois alegou que sua filha é “normal”.

Novamente me deparei com algumas questões da pesquisa, tais como a ideia de normalidade/anormalidade estar bastante difundida na sociedade e no dia a dia das pessoas, que ainda veem o outro como diferente, inferior ou menos inteligente devido a algum

diagnóstico. A ideia de que a escola é um lugar para crianças “normais”, elitizadas, sem qualquer problema social, o que acaba impedindo um maior exercício dos direitos das pessoas que precisam de Atendimento Educacional Especializado.

Quando as observações começaram a turma estava trabalhando com a temática sobre o Bairro. Eles falavam qual era o bairro em que moravam e desenhavam seus bairros ou sua vizinhança como entendiam, depois socializavam suas atividades individuais.

Interessante foi observar que Gabriel terminou sua atividade e foi ao fundo da sala escolher um livro para folhear. Ele ainda não é alfabetizado, mas pediu à professora que o ajudasse. No momento da socialização ele saiu do seu lugar novamente e foi mostrar aos seus colegas, porém a segunda professora que estava junto não o deixou falar, mas falou por ele sobre seu desenho. Neste momento da observação fiquei bastante incomodada e esperei alguns minutos e chamei Gabriel, assim como fiz com muitos de seus colegas, para mostrar sua atividade, pois achei que ele não conseguiria descrevê-la, uma vez que a professora fez isso por ele, mas não foi o que aconteceu. Gabriel descreveu sua atividade, conversou comigo sobre o que havia feito e sobre seu bairro. É claro que, com algumas dificuldades, mas o que analisei foi que ele saberia fazer o mesmo com seu colega sem a intervenção integral de sua professora.

#### 4. OFICINA



Figura 16 Oficina com Jogo de Tabuleiro  
Fonte: arquivos da autora – junho 2015

O espaço escolar é o ambiente no qual as construções de relações são feitas através de mediações de ensino e aprendizagem. Este processo acontece na interação dos diversos sujeitos, onde o professor é o articulador dessas mediações que são compostos por determinados objetivos, conteúdos e métodos. Nesta relação de mediação, conforme Cavalcanti (2005), o aluno é um sujeito ativo de seu processo de formação, e de desenvolvimento intelectual, social e cultural e o professor propicia a mediação do processo de formação do estudante, favorecendo/propiciando a inter-relação entre o sujeito (aluno) e o objeto de seu conhecimento (conteúdo), nesse processo mediado o saber do estudante é uma dimensão importante de seu processo de conhecimento.

No que se refere ao ensino de Geografia, é necessário que as expectativas dos estudantes sejam alcançadas ao mesmo tempo em que o educador cumpre seu papel em reconhecer a diversidade social, econômica, cultural a sua volta, mediando esses conceitos.

Para tanto, salienta Cavalcanti (2005), que é preciso ter em mente que o ensino de Geografia se constitui em uma série de conceitos, categorias e teorias, a partir dos quais constrói seu discurso e para que o estudante aprenda geografia, não no sentido de assimilar informações geográficas, mas de formar um pensamento que lhe permita analisar a realidade a sua volta dentro da perspectiva geográfica, é preciso que ele trabalhe com essa linguagem, uma vez que a importância do aprendizado geográfico consiste em desenvolver a noção espacial e social do ambiente em que vive e do mundo a sua volta.

Para tornar o ensino de geografia relevante em sala de aula, é preciso entender que não é fácil atingir tal objetivo, uma vez que os conceitos continuam sendo trabalhados em sala de aula de forma descritiva. Desta forma o professor precisa ter sensibilidade para mediar esses conteúdos fazendo uso de recursos pedagógicos diferenciados, possibilitando aos sujeitos condições para formularem os próprios conceitos. Neste sentido há que se considerar a importância de atividades lúdicas em sala de aula, onde os estudantes podem desenvolver o aprendizado geográfico, por meio de oficinas, a fim de possibilitar a interação entre colegas e professores para o desenvolvimento espacial e social dos sujeitos envolvidos.

Se recorrermos ao dicionário, encontraremos uma série de definições do que seja uma oficina. Todas valem. Podemos fazer oficina de qualquer coisa, se guardarmos de sua definição a designação de um lugar onde se executam trabalhos, onde se exerce um ofício, mas, mais especialmente onde experimentam-se práticas (GODOY, 2008, pg. 1)

Uma vez que a aprendizagem da Geografia acontece a partir dos conceitos geográficos, associados às fases do pensamento científico e dos contextos históricos (Junior Martins *et al*, 2014, pg. 9), alguns desses conceitos são elementares ao raciocínio geográfico e estruturadores do espaço geográfico, tais como natureza, lugar, paisagem, região, território e ambiente, e foi dentro deste último conceito que a oficina foi elaborada, de forma que os estudantes se apropriassem do conceito, bem como dos demais, a fim de leva-los a reflexões críticas sobre suas ações na sociedade e a compreensão com conteúdos que já vinham sendo trabalhados em sala de aula.

De acordo com Junior Martins:

Essas novas possibilidades podem vir da ação de brincar, bem como, o jogo torna-se fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, pois ao representar situações imaginárias, a criança tem a possibilidade de desenvolver o pensamento abstrato, isso acontece porque novos relacionamentos são criados no jogo entre significados, objetos e ações. (2014, pg. 10).

Para diversos autores é evidente a importância de atividades que levem a criança a brincar e ao mesmo tempo refletir os conteúdos que são mediados. Vigotsky (1984, *apud* KISHIMOTO, 1994, pg. 115) afirma que “brincar leva a criança a tornar-se mais flexível e a buscar alternativas de ação”, o que pode ser comprovado na infância de cada criança, quando a mesma passa a estruturar seus conhecimentos espaciais desde pequena através de brincadeiras como “montar uma casinha”, desta forma reproduzindo espaços geográficos em que ela vive<sup>9</sup>.

#### 4.2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Baseada nas afirmativas a respeito da importância da atividade lúdica é que a oficina foi pensada e elaborada para a turma 81<sup>10</sup>. A maioria dos estudantes, para não falar todos, mostravam-se bastante participativos e receptivos a atividade lúdica proposta. No momento em que iniciamos a organização da sala de aula em dois grupos, que deixaram suas cadeiras e carteiras de lado, a animação foi visível nas atitudes e palavras, falavam que estavam prontos para a atividade, pois não precisariam ficar mais duas aulas (01h30min) sentados. É muito compreensível que isso aconteça, pois são adolescentes cheios de energia e ideias para “colocar para fora”!

Neste primeiro momento, algumas falas dos estudantes demonstrando curiosidade com aquela “aula” que seria diferente das demais que tinham no seu dia a dia.

*“Professora, a gente pode colocar as carteiras pro lado, mesmo?”*

*“Vai valer nota?” (relato de dois estudantes).*

O que mais surpreendeu foi como a maioria da classe participou ativamente da oficina, respondendo às questões, torcendo por seu grupo e trabalhando em equipe. Cabe ressaltar que durante o período de observações com a turma houve muito pouca participação dos estudantes, apenas alguns e sempre os mesmos, que respondiam às atividades propostas. A maioria passava o tempo de atividades conversando e pedindo para algum colega que o ajudasse quando já estava quase na hora de entregar. Como já falamos anteriormente, a ciência geográfica, quando trabalhada em sala de aula, requer a sensibilidade do mediador, a

---

<sup>9</sup> No Apêndice colocaremos o Plano de Aula elaborado para a oficina, explicando o passo a passo da mesma e como funcionou a dinâmica da aula.

<sup>10</sup> O planejamento da oficina está exposto no Apêndice.

fim de que haja recursos pedagógicos que tornem os conceitos geográficos interessantes para a formação dos sujeitos, o que não acontece em aulas repetidamente expositivas, descritivas, onde apenas um recurso didático é usado, no caso o livro didático, e foi pensando nestes recursos pedagógicos que a oficina foi planejada como uma atividade que despertasse o interesse pelos conteúdos já abordados em sala de aula.

Como havia na turma duas estudantes com deficiência, cada uma ficou em uma equipe. Ao dar início à atividade um aluno de cada equipe deveria jogar o dado e aquele que tirasse maior valor começaria o jogo. Fernanda se prontificou a jogar o dado para sua equipe, e assim o fez. Teve início, então, o jogo, propriamente dito, mas a atividade já estava acontecendo desde que os estudantes estavam arrumando suas carteiras ao fundo da sala e organizando suas equipes...

*“Mas se ela ficar na outra equipe vamos perder, ela é a mais inteligente”.*

*“Olha, prestem atenção no que a professora tá falando, depois vocês fazem errado e a gente se dá mal!”(relatos dos estudantes)*

O que fica presente nos diálogos, é que os estudantes estavam em clima de competição, quando na verdade o jogo era somente um modo de aguçar a experiência deles em sala de aula em relação aos conceitos de Geografia que já vinham sendo abordados. O que de fato deu certo, pois eles se interessaram bastante e, apesar dos relatos anteriores terem demonstrado que eles não se interessavam muito pelas aulas, responderam a todas as questões, comprovando, desta forma, que uma mediação que traga recursos diversos cria maior interesse nos sujeitos.



Figura 17 Atividade lúdica como forma de mediação dos conceitos geográficos  
Fonte: arquivos da autora – setembro de 2014

Cada questão que era lançada deveria ser respondida apenas pela equipe que jogou o dado, se esta não soubesse então a chance era passada para a outra equipe e após cada resposta, que não tinha o objetivo de estar certa ou errada, havia a discussão da questão por toda a turma. Esta parte foi muito proveitosa, pois não foi dada resposta errada para nenhuma equipe, mas todos tentavam discutir a questão até que a entendessem. Por isso de poucas questões elaboradas, pois o tempo que dispunha era limitado, e priorizou-se as discussões.

Fernanda surpreendeu em todos os aspectos, pois participou ativamente de todas as questões de sua equipe, respondendo várias delas, torcendo por sua equipe, diferentemente de outras aulas em que ela pouco participava e em certa ocasião, já relatada no caderno de viagem, em que a professora disse que ela não sabia nada. Aí notamos como a escola ainda está engessada na forma tradicional de ensino, privilegiando estudantes que não têm diagnóstico, produzido episódios de exclusão tão marcantes quanto este relatado. Isso se evidencia em falas da aluna durante a oficina:

*“Professora, acho que sei a resposta, mas pode estar errada”.*

*“Tenho medo de errar”.*

*“Ai, não sei pensar direito sobre isso”. (relatos das falas de Fernanda)*



Figura 18 Não há resposta errada!  
Fonte: arquivos da autora – setembro de 2014

Ao presenciar essas falas e lembrar outros episódios, a mediação que aconteceu durante a atividade foi de encorajamento. Tanto Fernanda como aos demais colegas de sala, incentivando-os a responder da forma que eles sabiam, pois o importante é que participassem. Ao encorajá-los percebeu-se que eles tinham os conceitos formulados e que compreendiam o que estava sendo trabalhado em sala de aula.

Laura, por sua vez, pouco participou da atividade, apenas jogou o dado uma vez e limitou-se a ficar sentada perto de sua equipe. Logo depois ela voltou ao seu lugar e sentou-se ao lado da segunda professora da sala. Diante das observações que foram feitas em sala de aula e pelos corredores da escola conversando com os estudantes, percebeu-se que Laura era bastante dependente do segundo professor, mas não porque ela não conseguisse desenvolver as atividades sem o auxílio exclusivo do professor. Ainda em outra ocasião nos corredores, agora no momento em que já havia se instalado a greve de professores, no ano de 2015, Laura se aproximou para conversar e, com seu celular, escreveu que o segundo professor havia abandonado ela, pois não estava indo às aulas. Esta declaração remeteu-nos ao momento em que ocorria a oficina e Laura estava distante da turma, ao lado da segunda professora. O que podemos pensar a respeito desses fatos é que os estudantes com deficiência podem, em alguns momentos em sala de aula, tornarem-se dependentes do professor em certas atividades, não porque seja o desejo deles, mas talvez por certa comodidade, acabam por valerem-se deste recurso.

São em momentos como este, nos “intramuros” (Mantoan, 2010) da escola, que se pode observar a fragilidade da formação dos professores e como a educação numa perspectiva inclusiva ainda tem um longo caminho a percorrer para se dar de forma ideal nas escolas brasileiras. Pois a escola é um ambiente onde todos são cooperadores da construção dos

conhecimentos, os professores são mediadores das discussões e dessas construções, e os estudantes, todos e todas, precisam se apropriar dos ambientes escolares e da importância que exercem na comunidade escolar, e assim para fora da escola como consequência de uma educação realmente inclusiva que emancipe.

## CONSIDERAÇÕES “FINAIS”

*“De tudo, ficaram três coisas: a certeza de que estamos sempre começando, a certeza de que precisamos continuar, a certeza de que seremos interrompidos antes de terminar. Portanto devemos: fazer da interrupção, um caminho novo; da queda, um passo de dança; do medo, uma escada; do sonho, uma ponte; da procura, um encontro”*

*Fernando Sabino*

Outono, manhãs ensolaradas, porém frias, típico da estação. Uma mesa, um computador, um texto para escrever... E eis que chegou o momento em que é preciso fazer considerações “finais” de todo o processo que esta pesquisa tencionou. Primeiro um grande silêncio e uma sensação de que a experiência de chegar até aqui provoca emoções paradoxais, muito provavelmente devido a grande responsabilidade que se evidencia em cada escrita, relato, foto, cada página. Cada uma destas páginas também evidencia desafios e conquistas que, ao longo de dois anos e meio, permearam a vida desta que escreve, mas ao mesmo tempo de muitas personagens, protagonistas e coadjuvantes, que fizeram parte de todo o processo, com seus cenários, cenas, cliques, tomadas, retomadas, dramatizações.

No decorrer do desenvolvimento de todo o trabalho houve uma preocupação constante de demonstrar que a escola, a partir da construção e organização de seu espaço, pode possibilitar tanto a exclusão como a inclusão social. Ao fazer uma leitura do espaço escolar à luz da Educação na perspectiva Inclusiva abriu a possibilidade de compreensão da realidade vivenciada pelos estudantes com deficiência neste âmbito, seja em relação a acessibilidades destes no ambiente escolar, seja na trama de relações sociais que são estabelecidas nos intramuros da escola.

A partir de questionamentos feitos desde o estágio supervisionado, em 2013, é que esta pesquisa tomou forma e foi sendo elaborada. Foi a partir deste momento que a vivência na sala de aula tomou a proporção jamais imaginada, dando vida ao presente trabalho, que pretendeu responder ao questionamento de como os estudantes com deficiência se apropriam dos conteúdos de Geografia. O que já foi discutido anteriormente e fica muito claro, é que a escola, desde seu princípio, privilegiou uma educação elitista e homogeneizadora, em que sujeitos que não se encaixam dentro do padrão pré-estabelecido acabavam sendo excluídos.

Historicamente vimos que aconteceu uma proliferação de instituições especializadas, onde todos aqueles que não se enquadravam nos padrões éticos, estéticos e de produtividade

eram inseridos. Como vimos no capítulo 1, o histórico da educação especial nos mostra que houve um período de integração na educação, onde os estudantes com deficiência participavam dos ambientes escolares, porém havia uma educação paralela, métodos específicos para atendimento destes sujeitos, não proporcionando a inclusão dos mesmos no ambiente escolar.

Por este motivo essa investigação não poderia se dar em outro âmbito se não fosse o ambiente escolar, onde essas relações acontecem e se transformam ao longo da história. Fica claro através dos relatos desta pesquisa que ainda hoje, mesmo com tantos avanços institucionais e pedagógicos, ainda acontecem situações nos intramuros da escola que excluem estudantes com deficiência ou que não se enquadrem dentro de um padrão pré-estabelecido.

A investigação foi bastante proveitosa, pois o acompanhamento da turma trouxe novas experiências, novas formas de olhar a mediação que acontece em sala de aula e a importância de uma formação crítica diante do que nos é apresentado. Ao adentrar a escola percebeu-se que a falta de acessibilidade no ambiente escolar para quaisquer estudantes circularem livremente na escola é destacada como um dos obstáculos para a educação nesta perspectiva inclusiva. A falta de rampas, principalmente para o segundo andar dos prédios, elevadores, banheiros adaptados, pisos táteis, recursos os mais diversos foram constatados na vivência escolar. Além destes aspectos físicos, a falta de professores, profissionais que trabalhem com propostas metodológicas inclusivas, seja como segundo professor da turma ou mediador das políticas inclusivas na escola. É bastante evidente nos relatos deste trabalho, não somente na turma 81, onde passamos mais tempo observando e onde a oficina aconteceu, que há trocas consecutivas de professores, sendo que na turma 81 passaram seis diferentes durante o ano de 2014. Este cenário não possibilita o envolvimento e comprometimento dos estudantes com seu mediador, pois não há tempo para criar o vínculo necessário e a confiança da turma com aquele que traz a proposta de mediação entre o estudante e os conteúdos de Geografia, tão necessários à formulação de pensamentos críticos do mundo que os rodeia.

A lógica da construção espacial é determinante das relações que se estabelecem entre os sujeitos, uma vez que um ambiente que não inclui acaba por excluir. O que se observa não só no ambiente escolar é que a posição que determinados sujeitos ocupam acaba por definir suas relações e as possibilidades de atuação social, assegurando a ordem vigente ao longo da história de conservação de valores que excluem. Por isso a importância e urgência de mudanças no processo de construção do espaço intramuros da escola, que contemple a diversidade humana respeitando e aceitando as particularidades de cada indivíduo, vendo-os

sob a ótica de suas potencialidades e não das suas limitações.

Dentro desta lógica, os objetivos que este trabalho tencionou formar alcançados na medida em que o convívio com a turma e o ambiente escolar acontecia, uma vez que houve o acompanhamento do cotidiano da turma durante as aulas de Geografia, o que foi de extrema importância para o vínculo entre os conceitos abordados durante a pesquisa e a parte prática, não tornando o trabalho sem aplicabilidade.

A aplicação de atividade lúdica através de oficina pedagógica possibilitou analisar de que forma os estudantes com deficiência se apropriam dos conteúdos e conceitos de Geografia, uma vez que a proposta requereu a participação, de uma forma ou de outra, de todos os sujeitos envolvidos, sejam eles estudantes, professores, pesquisadora. O que se tornou bastante importante foi poder vivenciar este momento e observar como a turma interagiu durante o jogo e como o trabalho em equipe fortaleceu cada grupo, unindo-os em prol de um objetivo: responder as questões.

Em relação à interação dos estudantes durante a atividade, principalmente no que se refere às duas estudantes com deficiência a oficina foi o momento em que pode ser observado que há uma distinção entre elas. De um lado, uma estudante que buscou sua inclusão junto aos colegas, se esforçando e trabalhando em grupo para responder as questões, de outro lado uma estudante que não encontrou espaço, não se sentiu parte do grupo, ou não se apropriou da inclusão para fazer parte do grupo, assim como durante as aulas de Geografia que foram observadas. É preciso lembrar que a marca que um diagnóstico pode deixar em um sujeito, durante a vida escolar e, por conseguinte, pode caracterizar uma ferida profunda, que pode ser facilmente escondida, ignorada ao longo de sua caminhada escolar se a educação não for pensada para todos e todas, de forma que inclua, conferindo diferentes possibilidades.

Outro ponto a considerar é que os conteúdos trabalhados em sala de aula foram bem desenvolvidos pelos estudantes no momento da oficina, contando com a participação de todos e todas, o que não acontecia durante as aulas expositivas, ratificando a importância da atividade lúdica, da brincadeira em sala de aula, ou fora dela, a fim de que o processo de ensino-aprendizagem se dê de modo mais eficiente e menos exaustivo.

A geografia é uma ciência plural, que pode ser trabalhada de diversas formas, através de aulas ao ar livre, jogos didáticos, brincadeiras, representações cartográficas através de maquetes, saídas de campo, por exemplo, porém o que se constata na maioria dos casos é que a realidade do ensino de Geografia é desinteressante e se apoia somente na realização de trabalhos didático-pedagógicos pautados no livro didático, como já relatado anteriormente, fazendo com que o estudante deixe de criar expectativas positivas sobre a ciência, o

conhecimento, sobre a escola e sobre o mundo à sua volta.

Neste sentido, um ensino com propostas metodológicas onde o conteúdo é passado sem pensar nos sujeitos que o receberão acaba por tornar-se excludente, pois se sabe e aqui já foi discutido, cada aluno pode aprender de uma forma diferente, tornando-se necessário que haja uma formação de professores e uma educação que valorize a pluralidade, em que o mediador exerça plenamente suas funções didático-pedagógicas sob a ótica da inclusão. Neste sentido, o uso de oficinas com jogos de tabuleiro se fez relevante, uma vez que houve a preocupação de trabalhar com atividades diversas no processo da educação geográfica, a fim de superar barreiras de aprendizagem encontradas nos intramuros da escola, que, muitas vezes, se expandem socialmente, possibilitando ações, estratégias, vivências as mais variadas, levando os estudantes a pensarem o universo de possibilidades à sua volta.

Este trabalho constituiu enorme importância para a pesquisadora, uma vez que veio mudar todos os conceitos a respeito da deficiência e das pessoas com deficiência, fazendo com que a mesma tenha outra visão de mundo, outro prisma para olhar as relações construídas no ambiente escolar, bem como, em toda a sociedade. Hoje, ao findar desta escrita, porém não desta pesquisa, que se prolongará, pois a formação é algo que está em constante transformação e avanço, pode-se perceber que as deficiências estão nos ambientes, na sociedade que constrói, edifica relações e objetos que excluem determinados grupos, uma vez que cria barreiras, sejam elas atitudinais, comunicacionais, arquitetônicas ou de aprendizagem. Que esta pesquisa proporcione reflexões e de alguma forma possa gerar transformações nos modos de pensar, muitas vezes engessados, e nas relações da sociedade.



Figura 19 Porque perfeito só tudo junto  
Fonte: Google Imagens

*Que quem não canta dance  
a voz do outro!  
Quem não toca,  
que dance pousado nos acordes de  
quem toca!  
Porque perfeito, só tudo junto.  
Só uma das mãos não faz o aplauso,  
só uma boca jamais fará o beijo.  
Todos juntos, sim, podem formar a  
imensa risada,  
...  
(Oswaldo Montenegro)*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada/** Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital \_ Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008.

ANDRADE, Luciana Dantas. *Concepções sobre Educação Inclusiva em uma escola regular da rede federal em Minas Gerais.* Cuiabá -MT, 2009.

ANTUNES, K. C. V. **Uma leitura sociológica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da Educação Inclusiva.** 2007.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência.** Artigo publicado na Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, no. 21, março, 2001.

BEYER, H. O. **Educação Inclusiva ou Integração Escolar?** Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. 2006, p. 85, 86. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000013526.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2013.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1997.

BOCK, Geisa Letícia Kempfer. **Educação inclusiva : Caderno Pedagógico /** Geisa Letícia Kempfer Bock, Rose Clér Estivaleta Beche, Solange Cristina da Silva – 1ª edição – Florianópolis : DIOESC : UDESC/CEAD/UAB, 2012.

BRASIL. **Acessibilidade e Desenho Universal: Conceitos, Tendências e Desafios.** Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Disponível: [http://www.confea.org.br/media/palestra\\_acessibilidade\\_sergiopaulodasilveira.pdf](http://www.confea.org.br/media/palestra_acessibilidade_sergiopaulodasilveira.pdf) Acesso em: 01 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Senado Federal, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Subsecretaria de Edições Técnicas, Brasília, 2006. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/C8](http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/C8)>. Acesso em: 25 out. 2013

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** (Lei nº 9394/96). 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Direito das pessoas com deficiência – Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000.** Disponível: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L10098.htm) Acesso em: 27 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Atendimento prioritário**. Lei nº 10.048 de 08 de novembro de 2000.  
Disponível: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Leis/L10048.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L10048.htm)  
Acesso em: 27 jun. 2015.

CALLAI, Maria H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio C. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002, p. 83-134.

CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação. Braga, Portugal. Número 002. 2003, v. 16, p. 221-236.

DECLARAÇÃO Mundial Sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. In: **Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos**. Jointem, Tailândia, 1990.

Ensaio pedagógico. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. BEYER, H. O. **Educação Inclusiva ou Integração Escolar?** Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas.

FEITOSA, A. N & SILVA, A.C.A. **O Ensino De Geografia E Educação Inclusiva: Escola Estadual Tarcísio Maia/Pau Dos Ferros-Rn**. Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte, Brasil, v 2, n. 2, p. 85-100, jul./dez., 2012.

FERREIRA, Simone de Mamann. **Análise da política do estado de santa catarina para a educação especial por intermédio dos serviços: o velho travestido de novo?** UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2011.

FOGLI, B. F. C. S., SILVA FILHO, L. F. & OLIVEIRA, M. M. N. S. 2006. Inclusão na educação: uma reflexão crítica da prática. In: SANTOS, M. P. & PAULINO, M. M. (Org.). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo, Cortez, 107-121.

FRASER, Márcia Tourinho Dantas; GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Da fala do outro ao texto negociado**: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. Paidéia, 2004, 14 (28), p. 139- 152. (Universidade Federal da Bahia).

GODOY, Ana. **Oficinas Experimentais**. 2008.

JUNIOR MARTINS, Luiz; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; MANCHUR, Josiane. **O uso da oficina pedagógica lúdica no ensino de geografia numa perspectiva inclusiva**. In: ENCONTRO DE PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA DA REGIÃO SUL, 2., 2014, Florianópolis. Anais eletrônicos... Florianópolis: UFSC, 2014.  
Disponível em: <http://anaisenpegsul.paginas.ufsc.br/files/2014/11/JOSIANE-MANCHUR-LUIZ-MARTINS-JUNIOR-e-ROSA-ELISABETE-MILITZ-WYPYCZYNSKI-MARTINS.pdf>

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. Florianópolis, 1994.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **O direito à diferença, na igualdade de direitos**. MEC/SECADI, 2010.

MRECH, Leny M. **Educação inclusiva: realidade ou utopia?** Universidade de São Paulo: (USP), 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA. Declaração de Salamanca e linha de ação especial sobre necessidades educativas especiais. **In: Conferência Mundial sobre Necessidades Especiais: acesso e Qualidade.** Salamanca: Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura. Espanha, 1994.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de investigação científica.** Tubarão, SC: Editora Unisul, 2002.

SAMPAIO, Cristiane P. **Convivendo com a diversidade: a inclusão da criança com deficiência intelectual segundo professoras de uma escola pública de ensino fundamental.** UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, Salvador, 2005.

SANTA CATARINA. Constituição, 1989. Constituição do Estado de Santa Catarina. Ed. atualizada com 49 Emendas Constitucionais – Florianópolis: Assembleia Legislativa, 2009. Disponível em: <[http://www.alesc.sc.gov.br/portal/legislacao/docs/constituicaoEstadual/CESC\\_16\\_11\\_2009.pdf](http://www.alesc.sc.gov.br/portal/legislacao/docs/constituicaoEstadual/CESC_16_11_2009.pdf)> Acesso: 25 out. 2013

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Fundação Catarinense de Educação Especial. Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina: proposta/Coordenador Sergio Otavio Bassetti – São José: FCEE, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Conceito de acessibilidade.** 2011. Disponível: <http://www.escoladegente.org.br/noticiaDestaque.php?id=459> Acesso em: 01 jul. 2015;

SILVA, S. C. da; ARANHA, M. S. **Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de Educação Inclusiva.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, set.-dez. 2005, v. 11, n. 3, p. 373 -394. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v11n3/v11n3a05.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2013

SILVA, Rosane aparecida Antunes da. **Planejamento Anual Saede/Misto.** Escola de Educação Básica Simão José Hess, 2014.

TANGARIFE, Timóteo Moreira. **A acessibilidade nos websites governamentais: um estudo de caso no site da Eletrobrás /** Timóteo Moreira Tangarife; orientadora: Cláudia Renata Montalvão. – 2007.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das necessidades educativas especiais.** 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2013

## ANEXO A

### Anexo 01 - PRINCÍPIOS DO DESENHO UNIVERSAL<sup>11</sup>:

**1. Igualitário:** Uso equiparável

Seus espaços, objetos e produtos que podem ser utilizados por pessoas com diferentes capacidades, tornando todos os ambientes iguais;

**2. Adaptável:** Uso flexível

Design de produtos que atendem pessoas com diferentes habilidades e diversas preferências, sendo adaptáveis a qualquer uso;

**3. Óbvio:** Uso simples e intuitivo

De fácil entendimento para que qualquer pessoa possa compreender independente de sua experiência, conhecimento, habilidade de linguagem ou nível de concentração;

**4. Conhecido:** Informação de fácil percepção

Quando a informação necessária é transmitida de forma a entender as necessidades do receptor, seja ela uma pessoa estrangeira, com dificuldade de visão ou audição;

**5. Seguro:** Tolerante ao erro

Previsto para minimizar os riscos e possíveis consequências de ações acidentais ou não intencionais;

**6. Sem esforço:** Baixo esforço físico

Para ser usado eficientemente, com conforto e o mínimo de fadiga;

**7. Abrangente:** Divisão e espaço para aproximação e uso

Que estabelece dimensões e espaços apropriados para o acesso, alcance, manipulação e uso, independente do tamanho do corpo (obesos, anões, etc.), da postura ou mobilidade do usuário (pessoa em cadeira de rodas, com carrinhos de bebê ou bengalas, etc.);

---

<sup>11</sup> Material elaborado pela professora Caroline Kern, mediadora da disciplina de Educação Especial e Educação Inclusiva, da 4ª fase do curso de Pedagogia em 2015/1.

## APÊNDICE

### **Apêndice 01 - PLANO DE AULA: OFICINA COM JOGO DIDÁTICO DE TABULEIRO**

**Título:** Geografia e Meio Ambiente

**Conteúdo:** Desenvolvimento sustentável: uma perspectiva geográfica do meio ambiente.

As questões os cartões da oficina são<sup>12</sup>:

- 1) Quais fatores contribuem para a degradação dos solos?
- 2) O que você/ sua equipe entende por meio ambiente?
- 3) O que são problemas ambientais?
- 4) Cite os principais problemas ambientais:
- 5) O que é desenvolvimento sustentável?
- 6) Como ocorrem as queimadas?
- 7) Qual continente apresenta o maior déficit de água?
- 8) Quais os principais fatores que aumentam a demanda de água no mundo?
- 9) A distribuição de água no mundo é igual? Vocês sabem explicar por quê?
- 10) O que é globalização?
- 11) Ela acontece de forma igualitária?
- 12) Por que os países desenvolvidos consomem mais?

**Público:** Estudantes da turma 81.

#### **Objetivos:**

- Analisar, através desta atividade, como os estudantes com deficiência da turma 81 se apropriam dos conteúdos de Geografia e como acontece a interação entre todos os sujeitos da turma.
- Desenvolver o conceito de desenvolvimento sustentável dentro de uma perspectiva crítica do mundo ao redor;
- Possibilitar o processo de ensino/aprendizagem dos sujeitos através de atividades lúdicas;

---

<sup>12</sup> Todas as questões foram baseadas nos conteúdos que a turma estava trabalhando em sala de aula e a professora da turma ajudou a formulá-las.

- Aumentar a interação e cooperação dos sujeitos através de atividades em grupo;

**Materiais utilizados na confecção:**

- EVA em quatro cores diferentes;
- Silicone para EVA;
- Tesoura;
- Caneta Pilot preta;
- Duas fichas brancas para as questões das equipes;

**Forma de confecção:**

O tabuleiro foi confeccionado sobre uma base de EVA de cor única. A quantidade de casas (obstáculos) foi de 25 (este número é importante, pois não pode ser inferior ao número de estudantes para que nenhum fique sem responder a alguma questão).

As casas que compõem o tabuleiro são de duas diferentes cores, por onde os pinos vão andar sequencialmente enquanto os estudantes respondem e acertam as questões. Essas pequenas plaquinhas de EVA são coladas na base maior e depois numeradas, tendo uma saída e uma chegada. Para confeccionar o dado usou-se o mesmo material de EVA, em cor diferente.

**Instruções da oficina:**

A turma foi dividida em dois grandes grupos, cada um ficou de um lado da sala. As carteiras e cadeiras foram arrastadas para os cantos para que todos ficassem em pé e mais juntos a fim de discutirem as respostas.

Cada grupo deveria pegar o dado uma vez e jogá-lo, então a pergunta era feita e se a resposta fosse acertada o grupo caminharia as casas no tabuleiro conforme o número tirado no dado, isso aconteceria até a chegada, ao final do tabuleiro.

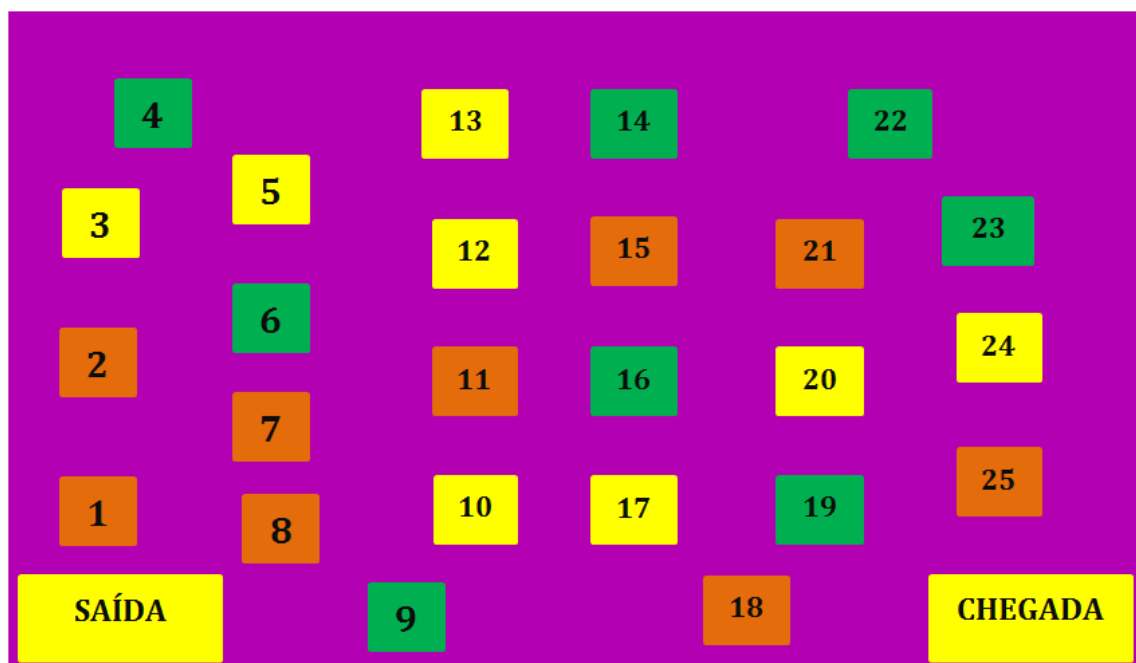


Figura 20 Jogo didático de tabuleiro: Geografia e Meio Ambiente  
Fonte: arquivos da autora – junho de 2015