

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

THE GEOGRAPHY TEACHING IN PERSPECTIVE INCLUSIVE EDUCATION
LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA EN PERSPECTIVA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Ana Carolina RAMOS*
Rosa Elisabete Militz Wypyczynski MARTINS**

RESUMO

A presente pesquisa realizada na forma de um trabalho de conclusão de curso de Graduação em Geografia da FAED/UDESC encontra lugar em contribuir com o ensino e aprendizagem em Geografia, pautada na perspectiva da Educação Inclusiva, teve como objetivo analisar como os estudantes se apropriam dos conteúdos e conceitos de Geografia. Optou-se por uma pesquisa qualitativa com abordagem de estudo de caso, realizada numa turma de 8º ano numa escola pública na cidade de Florianópolis/SC. A pesquisa aconteceu em quatro etapas que foram fundamentais para compreender como os alunos com deficiência acompanham o processo de ensino-aprendizagem. 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.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Ensino de Geografia; Oficina pedagógica.

ABSTRACT

The present research carried out in the form of a graduation work in Geography of FAED/UDESC is located in contributing to teaching and learning in Geography, based on the perspective of Inclusive Education, aimed at analyzing how students appropriate Contents and concepts of Geography. We chose a qualitative study with a case study approach, carried out in an 8th grade class in a public school in the city of Florianópolis/SC. The research took place in four stages that were fundamental to understanding how students with disabilities follow the teaching-learning process. The use of workshops with board games became relevant, since there was a concern to work with diverse activities in the process of geographic education, in order to overcome barriers of learning.

Keywords: Inclusive Education; Teaching geography; Educational workshop.

RESUMEN

La presente investigación realizada en la forma de un trabajo de conclusión de curso de Graduación en Geografía de la FAED / UDESC encuentra lugar en contribuir con la enseñanza y aprendizaje en Geografía, pautada en la perspectiva de la Educación Inclusiva, tuvo como objetivo analizar cómo los estudiantes se apropian de los contenidos y conceptos de Geografía. Se optó por una investigación cualitativa con enfoque de estudio de caso, realizada en una clase de 8º año en una escuela pública en la ciudad de Florianópolis / SC. La investigación tuvo lugar en cuatro etapas que fueron fundamentales para comprender cómo los alumnos con discapacidad acompañan el proceso de enseñanza-aprendizaje. El uso de talleres con juegos de tablero se hizo relevante, ya que hubo la preocupación de trabajar con actividades diversas en el proceso de la educación geográfica, a fin de superar barreras de aprendizaje.

Palabras clave: Educación inclusiva; Enseñanza de la geografía; Taller educativo.

* Graduada em Geografia (Licenciatura/Bacharelado) FAED/UDESC. Av. Madre Benvenuta, 2007; Itacorubi, Florianópolis (SC), Brasil – CEP: 88.035-901 - Tel.: (+55 48) 3665 8587, anacarolina.uhul@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/2867221239152716>

** Doutora em Geografia e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAED/UDESC. Av. Madre Benvenuta, 2007; Itacorubi, Florianópolis (SC), Brasil – CEP: 88.035-901 - Tel.: (+55 48) 3665 8587, rosamilitzgeo@gmail.com, <http://lattes.cnpq.br/9214555519844880>

Histórico do Artigo:
Recebido em 10 Outubro, 2016.
Aceito em 20 Junho, 2017.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de conclusão do curso de Geografia da FAED/UDESC é fruto de inquietações e investigações que surgiram a partir de vivências em sala de aula durante o estágio supervisionado do curso de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina e a consequente participação no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) que aconteceu numa escola pública da zona urbana de Florianópolis/SC. Foi durante as vivências nesses contextos que tivemos contato com estudantes com deficiência, pois os avanços em relação à inclusão de estudantes com deficiência nas escolas ditas regulares são recentes e assim nos deparamos com inúmeros desafios não imaginados anteriormente.

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 alçarem 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.

Observando esses aspectos muitos questionamentos foram surgindo: “como preparar uma aula que inclua todos e todas?”, “De que forma a Universidade tem preparado seus estudantes para os novos desafios da sala de aula?” “A escola está preparada para discutir e atender a demanda da Educação na perspectiva inclusiva?”. Foram estes questionamentos que impulsionaram o desejo de construir uma proposta de para trabalhar os conceitos e conteúdos de Geografia através do uso de recursos pedagógicos como jogos de tabuleiro, a fim de que a educação numa perspectiva inclusiva se fizesse presente em sala de aula, de fato, e não apenas nas teorias acadêmicas.

Este estudo teve como objetivo analisar como os estudantes com deficiência de uma turma de 8º ano de uma escola pública se apropriam dos conteúdos e conceitos de Geografia. Optou-se por uma pesquisa qualitativa com abordagem de estudo de caso, realizada numa turma de 8º ano do Ensino Fundamental II. A pesquisa aconteceu em quatro etapas: na primeira, foi feito o levantamento do referencial teórico, abordando um breve histórico da Educação Especial e concepções sobre a Educação Inclusiva. A segunda etapa contemplou o reconhecimento da escola, a vivência dos intramuros e da rotina escolar. 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 foi realizada uma oficina pedagógica lúdica, onde o jogo tornou-se fundamental para compreender como os alunos com deficiência acompanham o processo de ensino-aprendizagem.

A inclusão, escolar e social, exige mudança de mentalidade, nos modos de vida e valorização da diversidade humana, livre de preconceitos e pressupõe compreender e aceitar 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 das orientações das políticas educacionais inclusivas, visando garantir o acesso e a permanência de todos os alunos, que apresentam qualquer deficiência, a real permanência dos estudantes com deficiência ainda é um grande desafio para a educação brasileira. Isto se verifica ao constatar alguns entraves que dificultam a inclusão de todos/as na escola, sejam de natureza didática, metodológica ou física.

REFERENCIAL TEÓRICO

Durante o período de formação na universidade, enquanto licenciados, as discussões que envolvem o mundo da escola são incessantes, porém, existem aspectos dentro de tal formação que não são colocados em evidência, como é o caso da Educação Inclusiva. Segundo Pelosi (2000), a escola inclusiva parte do pressuposto de que todas as crianças podem aprender e fazer parte da vida escolar e comunitária, na medida em que a diversidade é valorizada como meio de fortalecer a turma de alunos e oferecer a todos os membros maiores oportunidades de aprendizagem.

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, mais precisamente Ensino Fundamental, nível de escolaridade obrigatório, que mais recebe estudantes com alguma necessidade especial, 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 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”... (2010, p. 03).

A Geografia está intimamente ligada a esta dinâmica da aprendizagem que, segundo Mantoan (2010), demanda “artes de fazer” e é por isso que acreditamos que como uma ciência tão rica, a Geografia pode contribuir para a educação numa perspectiva inclusiva. As estratégias utilizadas pelos professores de Geografia se desenvolvem a partir de um conteúdo e dos objetivos que se pretendem alcançar com determinado tema. Segundo Cavalcanti:

O caminho mais adequado para desenvolver o tema de procedimentos no ensino de Geografia é o de uma reflexão inicial sobre os objetivos de ensino. Ensino é o processo de conhecimento mediado pelo professor, no qual estão envolvidos, de forma interdependente, os objetivos, os conteúdos e as formas organizativas do ensino. (2002, p. 71).

A geografia é uma ciência e um conhecimento escolar responsável por uma lógica de pensamento que pode tornar o aluno muito mais consciente de suas ações e com grande poder de reflexão. Com isso, abrem-se possibilidades para um pensamento autônomo a partir da internalização do raciocínio geográfico orientando a formação do educando. Costella (2014) destaca que a Geografia como disciplina, assume a função de potencializar ao aluno o exercício dos conhecimentos críticos frente a sua realidade social,

política, econômica e ambiental, sobretudo, atuando como instrumento de transformação de leitura e compreensão do mundo em que vive.

Nesta perspectiva Cassol (2005), lembra “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, transformando indivíduos tutelados em pessoas em pleno exercício da cidadania”. Neste contexto o autor destaca a importância da instituição escolar para o desenvolvimento social, cognitivo e como também prepara o aluno para exercer seu papel de cidadão na sociedade. Assim, Kaercher aponta que:

Um dos maiores objetivos da Escola e também da Geografia seria a formação de valores, o combate às desigualdades e as injustiças sociais... mas a Geografia deve assumir o seu lugar neste processo, qual seja, a construção de uma consciência espacial para a prática da cidadania, consciência espacial como sinônimo de perceber o espaço como um elemento importante da nossa organização social (2002, p. 224-225).

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, consequentemente. “O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideias, permanentes, essenciais” (MANTOAN, 2010, p. 7).

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.

No espaço escolar onde as mediações de ensino e aprendizagem são construídas e acontece um processo de interação entre os diversos sujeitos, o professor é o articulador desta relação que são determinados por objetivos, conteúdos e métodos. Nesta relação de mediação, conforme Cavalcanti (2005), o estudante é um sujeito ativo de seu processo de formação, e de desenvolvimento intelectual, social e cultural e o professor propicia e favorece a inter-relação entre o sujeito (aluno) e o objeto de seu conhecimento (conteúdo).

Quanto 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 à sua volta.

Desta forma, é preciso entender que para tornar o ensino de geografia relevante em sala de aula há um processo nada fácil, que envolve a opção por uma metodologia que possibilite o entendimento do que está sendo trabalhado em sala de aula. O professor precisa ter a sensibilidade e trabalhar com os diferentes conceitos da Geografia fazendo uso de recursos pedagógicos diferenciados, possibilitando aos sujeitos condições para formularem os próprios conceitos. É importante o uso 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, p. 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, p. 9), alguns desses conceitos são elementares ao raciocínio geográfico e estruturadores do espaço geográfico, tais como natureza, lugar, paisagem, região, território e ambiente. A partir do conceito de ambiente esta oficina foi elaborada, com o propósito de que os estudantes se apropriassem do conceito, bem como dos demais, a fim de levá-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, p. 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.

CAMINHOS DA PESQUISA

No ano de 2014 nossa pesquisa foi realizada com uma turma de oitavo ano do ensino fundamental II, a turma 81. A turma era composta de 25 estudantes. Bem equilibrada entre meninos e meninas, com faixa etária em torno de 13 e 18 anos, bem entrosada que se respeitavam bastante, cooperando mutuamente em todas as atividades.

A turma tinha duas estudantes com deficiência, que aqui chamaremos de Fernanda e Laura¹. Laura estava com 18 anos no momento da pesquisa, seu diagnóstico era de Paralisia Cerebral² (PC). Fernanda, por sua vez, tinha 14 anos, e em seu diagnóstico constava que ela 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 referência o diagnóstico de “deficiência intelectual³” o qual é corrente tanto na área médica, quanto entre os profissionais que

¹ Estes nomes foram criados para preservar a identidade das estudantes.

² 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. <http://www.nacpc.org.br/index.htm>

³ 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

atuam na educação especial e no ensino comum. Acompanhamos a turma com encontros semanais de março a outubro nas aulas de geografia.

Como caminhos para a pesquisa, percorremos algumas etapas, respeitando o ritmo da turma e as intemperes da caminhada. Nos primeiros dois meses, utilizamos a observação para conhecer a turma e criar minimamente um vínculo com os sujeitos. Essa etapa demorou mais do que o previsto, pois houve sequentes trocas de professores (ao todo foram três trocas no ano) e horários na grade, o que atrapalhou bastante o planejamento da oficina proposta, pois sempre que um novo professor chegava era necessário novo planejamento com a turma, nova explicação sobre a oficina e sobre o projeto.

Após o período de observações a turma já estava mais adaptada com a presença de mais alguém em sala de aula, e foi possível fazer períodos de monitorias juntos aos professores (o professor titular de Geografia e o segundo professor) no momento das atividades. Foi um período bastante proveitoso, com maior aproximação das alunas Fernanda e Laura possibilitando conhecê-las melhor, saber suas dificuldades, seus pontos fortes, facilidades.

Finalmente, após o período de monitorias, houve a preparação e execução da oficina (figura 01), pautada na importância de uma atividade que construa relações feitas através de mediações de ensino e aprendizagem entre todos os sujeitos, onde o professor é o articulador, que usa de determinados objetos e métodos, no caso os jogos de tabuleiro, para alcançar um objetivo, de interagir os diversos sujeitos da turma e os conteúdos e conceitos de Geografia, abstratos uma vez que a aprendizagem da Geografia acontece a partir dos conceitos geográficos, associados às fases do pensamento científico e dos contextos históricos de forma que os estudantes se apropriassem do conceito a fim de levá-los a reflexões críticas sobre suas ações na sociedade e a compreensão com conteúdos que já vinham sendo trabalhados em sala de aula.

Figura 1 - Oficina com Jogo de Tabuleiro



Fonte: arquivos da autora – junho 2015.

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.

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. A maioria dos estudantes mostrou-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, 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. Como já falamos anteriormente, a ciência geográfica, quando trabalhada em sala de aula, requer a sensibilidade do mediador, a 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.

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 aconteceu, 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.

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:

“Tenho medo de errar”.

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

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 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

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.

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 os 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 para 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 inclua 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.

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. Outro ponto a considerar é que os conteúdos trabalhados em sala de aula foram bem explorados 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.

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.

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.

REFERÊNCIAS

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 set. 2015.

CASSOL, Roberto. **Metodologia do ensino de geografia**. 1ed. Santa Maria: USM, Pró-Reitoria de Graduação a Distância de Educação Especial, 2005.

CAVALCANTI, Lana. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, mai/ago. 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**: Geografia escolar e procedimentos de ensino numa perspectiva socioconstrutivista. Goiânia, Alternativa, 2002.

COSTELLA, Roselane Zordan. **Ensinar o quê... Para quê... Quando... Desafios da geografia na contemporaneidade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014.

GODOY, Ana. **Oficinas Experimentais**. 2008. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxv dXRyYXNlY29sb2dpYXN8Z3g6NDM5ODM2YmM2NDlkMGYwYQ>>. Acesso em: 07 jun. 2015.

JUNIOR MARTINS, Luiz; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; MANCHUR, Josiane. O uso da oficina pedagógica lúdica no ensino de geografia numa perspectiva inclusiva. In: **Anais do 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>

KAERCHER, Nestor André. **A Geografia escolar na prática docente**: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica. Originalmente apresentado como tese de doutorado. São Paulo: USP, 2002.

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.

PELOSI, Miryam Bonadiu. **A comunicação Alternativa e Ampliada nas Escolas do Rio de Janeiro:** formação de professores e caracterização dos alunos com necessidades educacionais especiais. Dissertação de mestrado em Educação –UERJ, 2000.