



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEDU)

DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS - PPGEDU

**NEPIE**

NÚCLEO DE ESTUDOS EM POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E PROCESSOS INCLUSIVOS

DAIANA DE MELLO TRARBACH

GEOGRAFIZANDO A INCLUSÃO

EM BUSCA DE OUTROS VENTOS

PORTO ALEGRE, RS

2009

**DAIANA DE MELLO TRARBACH**

**GEOGRAFIZANDO A INCLUSÃO  
EM BUSCA DE OUTROS VENTOS**

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação Especial e Processos Inclusivos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Me. Marlene Rozek

**Porto Alegre, RS**

**2009**

*Dedico este trabalho a todos os colegas e professores do curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos que, entre risos e descobertas foram co-autores deste trabalho; em especial a minha orientadora professora Marlene, pela mão confiante, gentil e carinhosa com a qual norteou este estudo; ao Professor Nelson Rego, pela forma delicada com que torna os erros perceptíveis e constrói o conhecimento; aos meus amigos Jorginho, Desa e Elis por me apresentarem o outro lado da Educação e por me mostrarem o mundo por outros sentidos; a minha família pela confiança, aos meus alunos, pelo estímulo constante na busca por respostas; a minha “grande” e inabalável amiga Bá pela aposta e torcida sincera, incentivo e companhia terna; e ao Fernando, meu “namorado”, pelo silêncio oportuno, pelo olhar de conforto, pela ajuda sinuosa e companheira. Enfim, a todos que de algum modo, ou em algum momento fizeram parte desta ventania, obrigada.*

Há os que se queixam do vento.  
Os que esperam que ele mude.  
E os que procuram ajustar as velas.

*William George Ward*



## RESUMO

A Globalização modifica relações entre pessoas e espaços, promovendo transformações perceptíveis no ambiente escolar. O modo como a escola reflete estas mudanças, a necessidade de outros caminhos e possibilidades educativas é o tema desta monografia. O problema que se pretende responder versa sobre a construção do conhecimento geográfico como contribuinte para que a Inclusão das crianças com Deficiências aconteça no espaço escolar, mitigando os efeitos de uma prática que nem sempre tem sido Inclusiva, pois, mesmo inseridas no espaço escolar continuam excluídas das atividades escolares. Discute-se, por isto, a importância da disciplina de Geografia na construção do Lugar (espaço de apropriação do sujeito) dos sujeitos com Deficiências e na articulação de uma Escola realmente Inclusiva. Para tanto, este estudo é fundamentado em uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, concentrado nos campos da Educação Inclusiva e da Geografia optando, inclusive, por uma releitura dos conceitos geográficos de Lugar e Não-Lugar (espaço sem identificação com o sujeito). A relação entre estes conceitos e a proposta da Educação Inclusiva norteia esta reflexão -- como a Geografia constrói o Lugar do sujeito com Deficiências, em um ambiente, atualmente, gerador de Não-Lugares, sob o panorama da Educação Inclusiva. Compreende-se que a escola reflete a sociedade em que está inserida e articula o Lugar do sujeito com Deficiências no mundo. Constata-se, com isto, o papel da Educação Inclusiva, como precursora de uma escola com perspectivas mais justas que, conseqüentemente, proporcionará uma sociedade mais igualitária, ao estimular o desenvolvimento de um cidadão mais tolerante e sensível às diferenças individuais. A questão norteadora é respondida sob o foco da Geografia que, ao estudar as relações do/no Espaço Geográfico, acompanhada de práticas e metodologias direcionadas à compreensão de que o sujeito com Deficiências também é um agente modificador do espaço (escola/sociedade), sustenta o conceito de Lugar como referência na formação de uma Escola, realmente, Inclusiva. A Educação no viés da Inclusão é, então, essencial para a organização desta outra estrutura social, ao passo que rompe com os paradigmas impostos pela conjuntura histórica, porém, para que ocorra é imprescindível que os sujeitos, deste estudo, não constituam um Não-lugar. Para isto é preciso outro olhar, para a proposta Inclusiva, fomentando na formação de professores atentos a esta outra perspectiva, assim como, a compreensão do papel, não somente da Geografia, como também das outras ciências, no ajuste de algumas das outras "Velas" a fim de aproveitar o vento de mudanças que, felizmente, sopra na Educação Brasileira.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Inclusiva, Lugar, Não-Lugar, Geografia, Diversidade.

## SUMÁRIO

<b>Apresentação.....</b>	<b>6</b>
<b>Objetivos.....</b>	<b>10</b>
<b>Justificativas.....</b>	<b>10</b>
<b>Organizando as ventanias: Rumos metodológicos .....</b>	<b>11</b>
<b>1 Educação Inclusiva: Soprando Lugares ou Não – Lugares.....</b>	<b>14</b>
<b>1.1 Lugar: Vela principal .....</b>	<b>16</b>
<b>1.2 Não-Lugar: Deriva .....</b>	<b>20</b>
<b>1.3 Educação Inclusiva: Outros ventos .....</b>	<b>23</b>
<b>2 Geografizando a Inclusão: Vendaval .....</b>	<b>25</b>
<b>3 Ventos Norte .....</b>	<b>33</b>
<b>4 Rosa – dos – ventos .....</b>	<b>38</b>
<b>5 Brisas finais: Considerações .....</b>	<b>45</b>
<b>Referências .....</b>	<b>48</b>

## APRESENTAÇÃO

O espaço social atual se caracteriza, principalmente, pela incorporação tecnológica que ao modificar as conexões entre lugares e pessoas, também, altera a percepção sobre conhecimentos e valores. Esta integração estabelece que a participação dos indivíduos esteja, diretamente, conectada com a sua acessibilidade ao “lugar<sup>1</sup>” fazendo com que nós, educadores, nos questionemos sobre quem participaria deste processo chamado de Globalização<sup>2</sup> e quem estaria excluído dele.

Este processo nos impõe a competitividade, a padronização e a individualização desfavorecendo a diversidade. Exige, por isso, uma revisão de práxis a fim de que cada indivíduo possa construir o seu espaço e sua identidade compondo uma sociedade mais tolerante.

A internacionalização e a imposição de valores culturais interferem diariamente nos espaços locais, e esses assumem enorme importância no processo chamado de globalização porque é o cotidiano imediato, vivido localmente e agora internacionalizado; portanto, objeto de uma razão global. (AIGNER, 2006, p.211)

Inspira-se, neste sentido, uma análise e revisão conceitual sendo a escola um dos espaços onde poderá ocorrer um dos âmbitos dessa discussão. Devemos, no entanto, considerar que esta escola contemporânea, nos moldes atuais, tem reforçado a individualização nos fazendo crer que o processo inclusivo de alunos especiais seja uma valiosa contribuição para o início de uma transformação social. A maioria dos alunos que participam deste processo, entretanto, ainda não foram incluídos de fato, apenas incorporados ao sistema. Alguns alunos permanecem excluídos no espaço escolar, apesar de freqüentarem as aulas, porque não possuem o sentimento de pertencimento,

---

<sup>1</sup> Categoria do conceito de espaço geográfico, que será abordada e aprofundada ao longo do trabalho sob a ótica da educação. Trata-se de uma releitura a fim de operacionalizar este estudo.

<sup>2</sup> Compartilho do conceito de Globalização, entendido por Eustáquio de Sene (2003, p.115) como (...) *aprofundamento da mundialização capitalista, como uma aceleração dos fluxos, que tem provocado transformações no espaço geográfico mundial e nas relações internacionais* (...), ou seja, é o processo de estreitamento entre as relações espaços-temporais que ocorrem tanto no viés econômico quanto cultural.

não compreendem o seu papel e, assim, não se territorializam. Devemos, então, refletir a respeito dos instrumentos de que dispomos para incluir e não apenas absorver os alunos neste já formatado sistema educacional.

A instituição escolar assume, assim, um duplo papel social: tanto como a de normatizadora de padrões elitistas, como, também, a de desestruturadora desta mesma ideologia dominante, já que reflete uma sociedade individualista e competitiva legitimando um sistema onde os “mais fortes” ditam as regras, as quais os “mais fracos” se adequam e também, assume o papel de espaço de luta, de reconstrução e de discussão de novas idéias. Caberia aos professores, ao menos em parte, possibilitar à escola desempenhar e fortalecer o papel de articuladora de mudanças, transformando e modificando estas relações de poder, indicando que o processo inclusivo seja o grande estimulador, desconstruindo esta estrutura rígida e impulsionando a transgressão necessária ao desafio construtor de conhecimento. Neste sentido, ao “desestruturá-la”, exigir-se-ia uma reorganização e rediscussão das “verdades” que permeiam o ambiente escolar resultando em alunos dispostos a uma outra possibilidade de sociedade. Um novo tipo de cidadão com maior tolerância cresceria, então, neste novo “espaço geográfico”<sup>3</sup> exigindo de nós, educadores, as condições para a compreensão e ação em um mundo mais solidário. A disciplina de Geografia, então, mesmo na atual estrutura escolar, poderia contribuir com esta discussão e valorização da diversidade, favorecendo a construção de espaços sociais, através da compreensão das trocas entre os objetos e as pessoas que compõem o espaço geográfico nas instituições de ensino.

Obviamente, este processo inclusivo é dependente de novas valorizações sociais, de engajamentos da comunidade escolar e da própria sociedade, bem como do desejo destes sujeitos, mas, sobretudo, de outras abordagens por parte da equipe docente. Evidentemente, se fará de modo lento e gradual iniciando, primeiramente, pelos

---

<sup>3</sup> “... um sistema de objetos e um sistema de ações que é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como um quadro único na qual a história se dá. No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois cibernéticos fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina”. (SANTOS, 1997, p. 47).

educadores dispostos a esta prática inclusiva e, posteriormente, aos novos educadores, já que pressupõe motivação e formação pedagógica. O professor, neste sentido, deverá refletir e programar não apenas as práticas que utilizará para desenvolver os conteúdos, como também, as abordagens que favorecerão o desenvolvimento deste trabalho, induzindo a uma mudança no perfil, na forma e, conseqüentemente, no processo de ensino e aprendizagem.

Este estudo, em hipótese alguma se coloca contra o processo inclusivo; ao contrário, o elege como precursor das transformações necessárias para a consolidação desta sociedade, mas de uma forma reflexiva, não romântica ou até mesmo ingênua. Assim, pretende-se aprofundar a idéia de que o processo inclusivo pode ocorrer, gradualmente, na escola contemporânea sob a tutela de professores abertos à transformação, através da criação de espaços pessoais articuladores, mesmo que inseridos em uma estrutura escolar tradicional. **O modo como a escola reflete as mudanças globais, a necessidade de outros caminhos, de outras possibilidades educativas é o tema desta monografia. Deste modo, o problema que se pretende abordar é de que forma a construção do conhecimento, especificamente no campo da Geografia, pode possibilitar que a Inclusão se efetue e que não seja geradora de espaços sem identidade [não-lugares]. A pergunta que este estudo busca responder, portanto, é como a disciplina de Geografia pode contribuir para a construção de lugares essenciais à Educação Inclusiva, mesmo em uma escola tradicional de cunho conteudista mitigando, assim, os efeitos de uma prática que, muitas vezes, não contempla a Inclusão destas crianças com deficiências<sup>4</sup>.**

Para isto, os conceitos de “Educação Inclusiva”, “lugar” e “não-lugar” serão explorados, já que representam um dos eixos principais deste trabalho. Para esta proposta, está reservado o primeiro capítulo da monografia, intitulado *EDUCAÇÃO*

---

<sup>4</sup> Nomenclatura que substitui o termo Necessidades Educativas Especiais (NEE), conforme nomenclatura sugerida pela Política de Educação Especial, 2008.

*INCLUSIVA: SOPRANDO LUGARES OU NÃO-LUGARES*, no qual se fará um breve estudo referente aos conceitos que serão abordados.

Também será discutida a forma como a globalização molda a vida escolar lhe impondo barreiras e gerando “não-lugares”. Assim, a relação entre Educação Inclusiva e os conceitos mencionados anteriormente será contemplada no capítulo intitulado: *GEOGRAFIZANDO A INCLUSÃO: VENDAVAL*. A possibilidade do desenvolvimento dos conteúdos da disciplina de Geografia funcionar como facilitadora na construção do conhecimento e na rediscussão destes paradigmas, a importância da integração dos conteúdos tradicionais, amparados por discussões fundamentadas na Inclusão escolar, assim como a importância da postura do educador para este processo, será discutida no capítulo intitulado *VENTOS NORTE*. Assim como, a importância de uma formação de professores que apresente a Educação Inclusiva na caminhada educativa nas diferentes áreas, será discutida no capítulo intitulado *ROSA-DOS-VENTOS*. Parafraseando, então, Yves Lacoste (1976) que afirma que “*A Geografia serve em primeiro lugar para fazer a guerra*” esperamos que ao final deste estudo se possa concluir que a *Geografia, também, serve para incluir*.

## **OBJETIVOS**

O objetivo deste estudo é propor uma reflexão sobre a geração de “não-lugares” durante o processo inclusivo escolar e a utilização da construção do conhecimento geográfico como auxiliar no processo de criação de “lugares” essenciais à Educação Inclusiva. Para alcançar este fim, pretende-se contemplar os objetivos listados a seguir:

- Definir os conceitos de “lugar”, “não- Lugar” e Educação Inclusiva;
- Relacionar o processo atual de Inclusão no ambiente escolar com a geração de “não-Lugares”;
- Refletir sobre a importância da construção do conhecimento geográfico e a forma como esses elementos podem promover ou não Inclusão na escola;
- Discutir a formação de professores como um dos caminhos para a promoção de uma Educação efetivamente Inclusiva.

## **JUSTIFICATIVA**

A Geografia possibilita a discussão do modo como o homem apropria-se do espaço e, assim, o modifica, tornando-se um ator social. A escolha do tema e foco deste estudo, portanto, se ampara no fato de que a Geografia, enquanto ciência e disciplina escolar, fornece subsídios que permitem ao indivíduo posicionar-se frente à realidade da qual faz parte.

Acredita-se, por isso, que as pequenas construções diárias, mesmo que imperceptíveis, são precursoras das transformações escolares, e conseqüentemente sociais. Não se pretende, obviamente, modificar as estruturas escolares brasileiras, mas sensibilizar a quem entrar em contato com este trabalho, de que mesmo em um espaço

escolar que não contemple a Inclusão, atuando como gerador de “não-lugares”, o momento geográfico pode ser transformador se existir por parte do professor uma atitude transformadora, buscando através da sua prática a formação de “lugares”. Mais do que tudo, se pretende que este estudo promova a reflexão, desacomodando e permitindo que a utopia ceda à transformação a fim de que professores auxiliem no encantamento da educação sem o medo de incluir.

Afinal, a escolha deste tema é carregada de afetividade, pelos amigos de infância, que ao lutar por seus lugares no mundo, tornaram perceptível o quão difícil é esta batalha; pelos alunos que, em diferentes contextos, com deficiências visíveis [ou não tão evidentes], causaram a estranheza necessária a fim de que a prática seja repensada e um outro olhar desponte. Assim, de frente ao quadro-negro, sem preparo, diante de alunos com “autismo”, “dislexia” e outras deficiências [excluídos socialmente], buscou-se um “norte”, que auxiliasse a resolução das questões “incômodas” cotidianas, com maior responsabilidade e menos senso comum. É preciso, no entanto, permitir que a técnica ceda à “paixão” para que, apesar da falta de vento<sup>5</sup>, de ar, o frescor e o encantamento pelo processo educativo, presente nos velejadores iniciantes, não seja perdido, mas, que o querer e o poder de “ajustar as velas” se mantenham presentes, durante a jornada.

## **ORGANIZANDO AS VENTANIAS: RUMOS METODOLÓGICOS**

O rumo que norteou esta monografia, ou seja, a metodologia utilizada foi qualitativa, realizada de janeiro de 2009 a setembro de 2009, com o intuito de fomentar novas discussões, e que pudesse amparar teoricamente as concepções apreendidas com a prática cotidiana, assim como responder às questões que nortearam este estudo, conforme anunciado na justificativa. Já a organização e redação das idéias desenvolvidas foram realizadas, concomitantemente, à organização bibliográfica. Assim, segundo GIL

---

<sup>5</sup> Ao longo do estudo farei referência inúmeras vezes ao vento, utilizado como metáfora, na busca por novas abordagens e metodologias que redirecionem e movimentem o processo Educativo Inclusivo ou não. A escolha deste, no entanto, é carregada de alusão a um momento da infância onde a ciência serviu para explicar o inexplicável, mas, isto é uma longa e outra história.

(2002), a monografia, tendo em vista seus objetivos, pode ser classificada como exploratória, pois, compreende a possibilidade de investigar e explicitar o problema escolhido, através de um estudo bibliográfico.

Em um primeiro momento, então, realizou-se uma releitura e análise dos conceitos eixos deste estudo, a saber, Educação Inclusiva, “lugar” e “não-lugar”, no qual, posteriormente, pretendeu-se evidenciar a relação entre o processo Inclusivo e a construção de “lugares” ou “não-Lugares” em sala de aula, assim como, um resgate na construção destes conceitos. Para isto, utilizaram-se diferentes autores e, conseqüentemente, diversas abordagens de um mesmo conceito. A fim de discutir, então, os conceitos de “lugar” e “não-Lugar” tomou-se por referência a professora Ana Fani Alessandri Carlo/ USP<sup>6</sup>, cujo enfoque é a Geografia Urbana. Ainda no que se refere ao conceito de Lugar, relacionado com o processo educativo, diversas obras do professor Nelson Rego/ UFRGS<sup>7</sup>, foram utilizadas. Também serviram como embasamento teórico as obras dos renomados professores, Milton Santos/USP, Dirce Maria Suetergaray e Álvaro Luiz Heidrich, ambos da UFRGS, entre outros. Quanto à questão da Educação Inclusiva, o estudo foi norteado pelas obras de Cláudio Roberto Baptista e Jaqueline Moll, ambos da UFRGS, integrantes do NEPIE<sup>8</sup> e Rosita Edler Carvalho.

Em relação ao tema levantado, a exclusão de alunos com deficiência em um ambiente pretensamente inclusivo e o papel da disciplina de Geografia como articuladora da construção do Lugar deste aluno no ambiente escolar, outros autores foram utilizados: destaca-se especialmente Helena Coppeti Callai/ UNIJUI<sup>9</sup>, Carlos Henrique de Oliveira Agner/ ULBRA<sup>10</sup>, além de outros professores/ pesquisadores.

Para finalizar, não a discussão, mas, este estudo, propõe-se uma breve reflexão a respeito de uma formação de professores que contemple a Educação Inclusiva. É possível encontrar diversos enfoques que, ao invés de contraditórios, se complementam na caracterização e na compreensão da atual situação da Educação Inclusiva, assim como do papel articulador da Geografia na formação de novos cidadãos modificadores desta sociedade. Esperou-se, desta forma, identificar o papel do professor de Geografia na construção dos “lugares” em sua sala de aula e a construção do “lugar” de cada

---

<sup>6</sup> Universidade de São Paulo.

<sup>7</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

<sup>8</sup> Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar.

<sup>9</sup> Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

<sup>10</sup> Universidade Luterana do Brasil.

sujeito, essencial para o processo inclusivo. Em vista disto, através de uma releitura do espaço sala-de-aula, da sensibilidade, de quem é apaixonado pela Educação, independente de sua “roupagem”, tem-se o entendimento de que as grandes mudanças iniciam nos pequenos locais.

## 1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: SOPRANDO LUGARES OU NÃO-LUGARES

Os ventos globais trazem como característica a integração entre lugares e pessoas, determinada pela acessibilidade dos indivíduos a um “lugar” comum. Sendo este “lugar” coletivo forjado a partir do local (individual) e do global (coletivo), obedecendo por sua vez ao paradoxo da competição, da padronização e da individualização. Nesta perspectiva, atribui-se à diversidade um caráter utópico e a identidade<sup>11</sup> uma metáfora, visto que, constantemente, reduz-se os indivíduos a números estatísticos e senhas de acesso. Exigi-se, por isso, o reordenamento e a valorização das individualidades no posicionamento dos sujeitos do mundo e, assim, na composição do “lugar” neste.

A consciência de que todo indivíduo possui uma identidade única, que o diferencia dos demais e que, por isto, também, o faz agir sobre o espaço de forma singular lhe atribuindo marcas, ao passo que ocupa diferentes posições na sociedade, evidencia o elo existente entre a construção pessoal e identitária de cada aluno no espaço da sala de aula ao processo de inclusão escolar. Deve-se, portanto, considerar que cada ser social possui muitos papéis e, por isso, uma identidade com várias “faces” cujas características se manifestam e se associam aos locais em que estes indivíduos vivem. Assim, uma única pessoa pode, ao desempenhar seus papéis, modificar e, portanto, marcar com signos os diferentes espaços que ocupa ao longo de sua vida. O filho, por exemplo, é o papel do indivíduo em seu lar, fazendo com que tenha o seu local específico na mesa, na casa [a sua cama e as suas coisas no espaço comum familiar]; já no ambiente escolar, este mesmo indivíduo assume outro papel, o de aluno, marcando do mesmo modo a sala de aula através da sua posição, seu local preferido no recreio, etc; assim como terá

---

11 Será utilizado o conceito extraído do dicionário eletrônico Michaelis para o termo a fim de evitar uma discussão mais ampla e demasiadamente extensa. Assim consideraremos identidade o “*Conjunto dos caracteres próprios de uma pessoa, tais como nome, profissão, sexo, impressões digitais, defeitos físicos etc., o qual é considerado exclusivo dela e, conseqüentemente, considerado, quando ela precisa ser reconhecida. I. pessoal: consciência que uma pessoa tem de si mesma.*”

outros incontáveis papéis, como o do paciente no hospital, o de cliente, enfim, nos ambientes que venha a ocupar socialmente. O processo inclusivo escolar, portanto, seria a busca em estabelecer o seu “lugar” no ambiente escolar, ainda paradoxal, com o intuito de que estas pessoas que possuem apenas o papel de filhos ou pacientes possam existir de outro modo, ou seja, constituírem o seu papel de integrantes de uma coletividade. Esta busca por papéis é inerente ao indivíduo, pois, ao ocupar espaços sociais necessita exercer sua função também social e, assim, atribuir símbolos a estes locais. Neste sentido, como seres sociais, almeja-se ser parte ativa da história e de algum modo imprimir/marcar o espaço geográfico, a fim de crer na própria existência.

Conforme SANTOS (1997, p.5), o espaço geográfico é “[...] uma acumulação desigual de tempos [...]”, ou seja, em um mesmo espaço é possível existir diferentes tempos e “lugares” considerando que, cada indivíduo constitui seu próprio espaço e possui um tempo único. Assim, a construção e apropriação destes espaços individuais é resultado de uma conquista pessoal, porém, não solitária que depende, sobretudo, da interação das redes sociais e dos fluxos entre estes diferentes lugares e tempos. A sala de aula, por isso, é um dos locais fundamentais para iniciar a reconstrução das novas relações sociais que deverão ser alicerçadas no espírito da diversidade, considerando que a estrutura escolar pertence à teia de relações que compõe o “*espaço geográfico*”.

Na verdade a escola atual ainda reflete uma sociedade capitalizada e reforça alguns paradoxos, ao não respeitar os tempos individuais, mostrando ineficiência na construção dos espaços particularizados, embora, historicamente tenha assumido um papel de articuladora de elos políticos e econômicos, de renovadora e de intensificadora dos paradigmas sociais ao refletir conquistas importantes como a legislação nacional. Através da garantia legal do acesso de “todos” os cidadãos à Educação Básica, é promovida, de certa forma, a participação destes na sociedade e, portanto, é incentivada a universalização do ensino e da possibilidade de que cada indivíduo desempenhe um papel social. Do ponto de vista inclusivo, portanto, a reorganização escolar é fundamental para a articulação de mudanças na base da sociedade. Para analisarmos a escala

geográfica<sup>12</sup> da sala de aula é fundamental, então, optar-se por um recorte conceitual geográfico menos abstrato e mais operacional, pela discussão dos conceitos de “lugar” e “não-lugar” sob o viés da Educação Inclusiva.

## 1.1 LUGAR: VELA PRINCIPAL

Compreende-se que a sala de aula expressa o espaço geográfico mundializado onde o local e o global convergem, possibilitando uma reflexão sobre este mundo que ao mesmo tempo se conecta e busca manter sua identidade, afinal, é nela que “[...] o dia-a-dia dos lugares entra em contradição com este mundo globalizado, que, na realidade, é apenas economicamente e competitivamente globalizado, mas não integrado.” (AIGNER, 2006, p. 211). A efetiva construção destes locais singulares, em contrapartida, sinaliza um avanço do processo Inclusivo no ambiente escolar, por denotar a valorização da identidade de cada indivíduo.

O espaço geográfico, por sua vez, objeto de estudo da Geografia, pode ser compreendido através da análise de várias categorias geográficas, que evidenciam um elemento específico dentro das complexas relações que o compõem. Assim, embora não sejam excludentes, mas complementares, cada elemento é utilizado em conformidade com o foco que se deseja destacar. O *ambiente*, por exemplo, se refere ao espaço orgânico e sistêmico; o *território* prioriza as relações de poder; a *paisagem*, materialização dos elementos interconectados entre homem e natureza; e, por fim o *lugar*, que compreende o espaço apropriado e identificado pelo sujeito. Neste estudo será aprofundado o conceito geográfico de “*lugar*”, com o intuito de destacar um caráter local,

---

<sup>12</sup> (...) formas de relação dentro dos níveis desse espaço, aquilo que tradicionalmente chama-se escala. (Silveira, 2006) Neste estudo este termo será utilizado de modo metafórico a fim de nos referirmos a uma graduação, categoria, classe de um mesmo espaço.

pontual e mais concreto à análise espacial, tendo em vista que está diretamente relacionado com a temática da Inclusão escolar.

Reflexo do papel social particular, estes espaços individuais agregam impressões emocionais, simbólicas, culturais e socioeconômicas através da identificação e da percepção sobre o local. Segundo CARLO (2007, p.17), “[...] lugar é a porção do espaço apropriável para a vida — apropriada através do corpo — dos sentidos — dos passos de seus moradores, é o bairro, é a praça, é a rua [...]” e poderíamos afirmar que é também a escola – pelo menos para alguns. Assim, a escola seria o “lugar” de alguns alunos a partir do momento em que estes se identificam, se apropriam e a modificam. Seria, por isso, um recorte do espaço geográfico, no qual as relações são estabelecidas, recriadas e transformadas estabelecendo valores micropolíticos. Ponderando que, em um mundo que diariamente impõe a falta de subjetividade, o estabelecimento destes vínculos sugere um “lugar” com identidade ao passo que, também, estabelece fronteiras e novos territórios.

Do ponto de vista histórico, o conceito de “lugar” acompanhou a evolução ideológica do contexto temporal em que se inseria, sofrendo transformações epistemológicas e tendo sido apropriado por diferentes áreas científicas, o que ressalta a importância de sua compreensão para esta discussão. Originalmente, se definia como limite que contorna o corpo, posteriormente, lhe foi agregado o sentido de estabelecimento através do posicionamento de outros corpos, expressando a importância do outro na organização das conexões necessárias à formação dos “lugares”. Atualmente, ganha uma versão mais humanista perdendo o sentido de mero espaço físico e ganhando significação, lhe sendo atribuída historicidade. Compreende, então, a idéia de espaço produzido permeado por simbolismos e sentidos, construídos por aqueles que o habitam. Nesta perspectiva, SANTOS (1997, p.314) afirma que “[...] cada lugar é, à sua maneira o mundo [...]”, ou seja, cada lugar possui sua própria historicidade decorrente de quem nele estabeleceu vínculo, se tornando um produto da experiência humana, significando fluxos destas experiências e atribuições simbólicas.

Os pensamentos e as ideologias se refletem no posicionamento dos objetos e das pessoas diante deste espaço único, assim como a organização e o estabelecimento das relações. O lugar, por isso, torna-se o centro de significados resultantes das vivências e da experiência, conforme TUAN (1975). É o afeto que se destina a um espaço que o torna de certo modo extensão da identidade, através da convivência e das necessidades de quem o habita que lhe é atribuído valores de proteção, transformando-o e lhe impondo as marcas pessoais. A construção destes vínculos, no entanto, se dá com a intersecção do “lugar” do indivíduo com o “lugar” do outro, sendo, por isso, uma construção social e coletiva e não somente individual. Neste sentido, SANTOS (1997, p.37) se refere ao lugar, afirmando que:

[...] no lugar, nosso próximo, se superpõe, dialeticamente ao eixo das sucessões, que transmite os tempos externos das escalas superiores e o eixo dos tempos internos, que é o eixo das coexistências, onde tudo se funde, enlaçando definitivamente, as noções e as realidades de espaço e tempo.

Cada indivíduo possui seu tempo, que em seu mundo é coerente; assim o conflito ocorrerá quando os diferentes tempos, ao se fundirem, permitem que as discrepâncias se tornem visíveis – fato este que no atual processo mecanizador não é bem-vindo, pois exige tempos e mecanismos avaliadores padronizados. O lugar coletivo, entretanto, é forjado a partir dos agrupamentos humanos, das ligações e das diferentes representações criadas e articuladas pelos diferentes indivíduos. A sala de aula, ao passo que também produz esta convergência de mundos, de sentimentos de pertencimento, de poder, de transformação se constitui em um “lugar” impregnado com as características dos alunos que, por sua vez, também sofrem a sua influência.

As pessoas tendem a convergir e se relacionar devido a seus interesses relacionais. Esses interesses podem ser os mais diversos possíveis: trabalho, consumo, lazer, esporte, residência, desejos, sexualidade, sensações estéticas, comportamentos específicos, entre outros. Os lugares tornam-se marcados pela presença do grupo no local, onde expressam seus comportamentos, sua estética, sua linguagem, sua subjetividade. A presença do grupo torna o espaço apropriado e

dificulta a presença dos indivíduos que não compartilham dos mesmos costumes e comportamentos”. (COSTA, 2006, p.100)

O grupo de alunos, professores e equipe diretiva impregna a sala de aula de suas impressões, de suas opções ideológicas, tornando o espaço a expressão de sua identidade, expondo os papéis sociais assumidos por cada indivíduo, fortalecidos pela coletividade. É possível observar estas representações na própria organização da sala de aula, atendo-se no posicionamento físico dos alunos com deficiências, assim como nas relações sociais estabelecidas com os colegas e na organização dos respectivos materiais. O corpo, então, se caracteriza além da matéria inerte e passa a agregar um valor muito além de meio físico, representando um espaço ocupado significativamente, constituído por histórias e valores sociais.

[...] Isto começa pela exploração do papel que o corpo e os sentidos desempenham em suas relações com o meio ambiente. Em seguida, trata-se de analisar as categorias mentais que as pessoas constroem para organizar suas experiências. A última etapa consiste em desenvolver novos instrumentos para explicar a natureza dos grupos e suas formas de organização espacial. (CLAVAL, 2001, p.61)

Esta reflexão referente à organização social da sala de aula destaca o “lugar” do aluno com deficiências neste ambiente. O conceito de “lugar”, contudo, ultrapassa a força de expressão: “*ocupar o seu lugar no mundo*” e adquire o sentido de estar ou não inserido nele, lhe sendo atribuído um viés existencialista. Ser parte do todo leva à conexão com a modificação e o exercício de poder sobre o “lugar” em que se está.

É o lugar então o real agente sedimentador do processo da inclusão e da exclusão. Tudo dependendo de como se estabelecem as correlações de forças de seus componentes sociais dentro da conexão em rede. Isto porque natureza e poder da força vêm dessa característica de ser a um só tempo horizontalidade e verticalidade. (MOREIRA, 2007, p.13)

Assim, não permitir que o aluno torne a sala de aula seu “lugar” é negar-lhe a sua existência metafórica neste mundo, pois é o “lugar” que existe, e não o próprio mundo, uma vez que é nele que as coisas e as relações se organizam. A exclusão, então, seria

uma crise entre os “lugares” ou a falta destes, já que o encontro destes diferentes espaços particulares exige transitoriedade e conexão [maleável] entre os diferentes mundos.

## 1.2 NÃO-LUGAR: DERIVA

A constituição do “lugar” decorre da sua ocupação e da sua transformação permitindo que vários indivíduos ocupem o mesmo espaço fisicamente, mas constituam “lugares” diferentes, pois estas ações estão carregadas de subjetividade. A construção deste espaço, por sua vez, resultará em um “lugar” da coletividade, que será ocupado por aqueles que, mesmo se diferenciando, possuem pontos comuns. Todavia, este espaço coletivo não será, efetivamente, ocupado por todos, pois o sujeito com deficiências terá dificuldades em se apropriar desta porção do espaço e compor a coletividade.

O mundo é permeado por “lugares” individuais e por aqueles que são apenas transitórios, os quais as pessoas ocupam fisicamente, porém não estabelecem vínculos. Estes espaços inertes, sem significado e sem identificação são definidos como “não-lugares” que, para CALLAI (2003, p. 63) “[...] são espaços vazios de conteúdo, sem história. São neutros, são transitórios, em geral, de uma arquitetura de desnudamento [...]. Podem também [...] ser espaços que perderam sua identidade[...]”. Desta forma, um mesmo ambiente pode se constituir em um “lugar” ou em um “não-Lugar”, conforme o indivíduo e a sua apropriação. Uma praça, por exemplo, pode ser um “lugar” para as crianças durante o dia, mas ganha o caráter de “não-lugar” à noite, quando passa a ser o “lugar” da marginalidade. As crianças que durante o dia a tomam como seu lugar, à noite são excluídas dele, deixam de pertencer a este espaço ao não mais exercer poder sobre

ele. Seria o que YI-FU TUAN chamaria de *Topofilia*<sup>13</sup>, caracterizado como transitório, pois decorreria do estado emocional, cultural e social do indivíduo naquele local, com aquele grupo, naquele momento. A exclusão, portanto, decorre de mecanismos de perda de identidade, de inação na construção do espaço; enfim, da dificuldade na conquista do “lugar” do sujeito no mundo. Assim CALLAI (2003, p. 62), afirma que:

Ocorre que nem todos os espaços são exatamente ocupados, há vazios, concretamente falando, no sentido de espaços não ocupados, e há vazios no sentido de lugares que não interessam, que não tem significado para a vida das pessoas, onde não se delineiam experiências compartilhadas.

Segundo SUETERGARAY (2001, p.15), [...] “lugar constitui a dimensão da existência que se manifesta através de um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas, instituições – cooperação e conflito são à base da vida em comum [...]”. Estes cidadãos são excluídos deste processo por não tornarem os espaços que habitam seus, não estarem nos padrões da mundialização e não se “encaixarem” em todos os requisitos por ela exigidos. Sendo a sala de aula um reflexo da sociedade, observa-se a existência destes “não-lugares”, pois nem todos os alunos alcançam os requisitos básicos de integração, que, ao ser internalizada, reproduz neste ambiente também a exclusão da sociedade.

A existência destes “não-lugares” tende a ser mais freqüente na atualidade, devido ao processo de globalização que expõe um mundo no qual há perda de identidade. Este momento histórico denota, ao mesmo tempo, um estreitamento das relações entre pessoas e “lugares”, ainda que também exponha a não participação de muitos indivíduos neste mundo. A exclusão, neste caso, deriva da falta de crise, já que é justamente do encontro dos diferentes “lugares” que surge a conexão, e é através do choque entre as fronteiras destes espaços singulares que as peculiaridades são expostas e o diálogo é imposto. Ao não existir o conflito, fica sinalizada a falta de convivência, denotando que os

---

<sup>13</sup> “o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico” (TUAN, 1980, p.67)

“lugares” permanecem díspares e que alguns indivíduos ainda não participam desta apropriação coletiva. Tem-se, deste modo, em um mesmo espaço diferentes “lugares” que, ao se intercalarem, produzem um “lugar” da coletividade e um “não-lugar” do indivíduo excluído. Um ambiente, portanto, é constituído do *lugar físico*, no qual todos se estabelecem; do *lugar coletivo*, no qual os locais individuais do grupo se interceptam; e do *Não-lugar*, do sujeito excluído deste espaço coletivo.

Essa construção coletiva é carregada de identidade forjada a partir da história social e familiar do sujeito com deficiências; quando há resistência por parte deste aluno ou do grupo, não haverá assimilação e participação na construção deste espaço coletivo. O problema é que, em muitos casos, este indivíduo com deficiências também não possui o seu “lugar” na família, refletindo na sua incapacidade, ou melhor, no seu desconhecimento ao desempenhar o seu outro papel, em outra escala social, mais complexa e difícil: a escolar. Afinal, se pertence a um grupo quando se respeita o papel social que é estabelecido, naquele momento, pelo próprio indivíduo ou pelo grupo que tenta compreender.

Para um aluno em processo “inclusivo”, o “lugar” é fundamental na constituição de seu novo papel, a partir do momento que consegue estabelecer vínculos nos espaços escolares, ganha respeito e um papel na sociedade. E isto é fundamental, porque, é neste espaço [a escola] que, conquistas e derrotas, tristezas e alegrias, são vividas, sendo o palco onde se desenvolverá toda a gama de infortúnios ou vitórias, além de, suas escolhas. Nas situações de exclusão, entretanto, estes vínculos espaciais são frágeis, evidenciando a necessidade de construções sólidas de laços territoriais, trazendo à tona a necessidade de se refletir sobre a forma como o aluno com deficiências tomará para si a porção do espaço que lhe é própria. Para HEIDRICH in REGO (2006, p.41),

[...] deve-se dizer que os vínculos territoriais são bastante fráteis na situação de exclusão, como obviamente seria de esperar. A relação com o espaço como apropriação apresenta uma condição bastante efêmera, as práticas de valorização são bastantes limitadas.

### 1.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OUTROS VENTOS

Neste mundo no qual a individualidade e a competitividade direcionam as decisões e o modo-de-vida, o respeito às particularidades se torna necessário para um mundo mais solidário. A Educação Inclusiva é, por isso, mais que uma utopia, escolhida pela sua indiscutível importância na construção das relações humanas. É, por outro lado, uma construção social necessária a um mundo mais cooperativo, pois é na mudança da escola, resultante da transformação de alguns paradigmas sociais, que se fortalece este ciclo de transformações pressupondo, justamente, a valorização da diversidade e a garantia de oportunidades a todos os cidadãos.

Em um mundo que não só perpetua, mas também aumenta o tamanho das desigualdades sociais, a consciência humana vai-se abrindo cada vez mais para a necessidade da solidariedade, talvez a categoria ética que melhor sintetize os desejos da humanidade neste momento. Então, torna-se responsável pelo outro, em uma sociedade de relações assimétricas, está em perfeita sintonia com os desejos de nosso mundo. (SEQUEIROS, 2000, p. 20)

A Educação Inclusiva, portanto, surge como representante de uma contracultura aos hábitos e ideologias dominantes no mundo hoje, embora seja um processo baseado em fortes elementos da Educação Especial que, por sua vez, possui bases antigas. A Educação Especial sob uma ótica médica abriu as portas para o desenvolvimento da Educação Inclusiva que, por sua vez, busca romper com as metodologias estanques, compartimentadas, com a Pedagogia positivista ainda reinante em nossas escolas, proporcionando outra visão de identidade e de diversidade. Assim, o termo Inclusão, por ser amplamente utilizado, deve receber uma cuidadosa (re)significação, porque, tão ampla quanto a sua utilização, são as possibilidades de atribuição de significado a esta palavra. Em um dicionário da língua portuguesa, é possível encontrarmos as seguintes significações para o termo **incluir**: “Compreender, abranger. Conter em si. Inserir,

introduzir.” (AURÉLIO, 1989, p. 299), enquanto que, para ENUMO (2004) indica “uma inserção total e incondicional.” Considerando que, além de pouco precisas, estas significações não expressam o objetivo da utilização deste termo neste estudo, já que se compreende este processo como extensivo a outras esferas sociais, optou-se pela proposta da Educação Inclusiva que seria um recorte desta ampla discussão, para o ambiente escolar. Assim, entendesse que a Educação Inclusiva,

Caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação, provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas. Além da interação, muito importante para o fomento das aprendizagens recíprocas, propõe-se e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado (BEYER, 2006, P.73).

Na concepção do autor, a Educação Inclusiva surge recentemente com o princípio da integração dos alunos, preferencialmente, nas escolas regulares com o intuito de que as escolas se adaptem aos “novos alunos”. Propõe que a escola ultrapasse o rótulo de espaço de convivência para ganhar o caráter de promotora do progresso acadêmico para TODOS os alunos e a integração das diferenças existentes entre os considerados “normais” e os alunos ditos “com deficiências” de modo que não sejam estimuladoras da contínua segregação espacial.

A educação de fato inclusiva, portanto, perpassa a interiorização de alunos com deficiências no ambiente escolar para buscar a necessidade de que este ambiente seja um “lugar” de aprendizagem e não apenas um local. Para que isto ocorra é preciso reorganizar os projetos políticos pedagógicos, bem como recursos didáticos e novas abordagens, além de um forte investimento na formação de professores.

## 2 GEOGRAFIZANDO A INCLUSÃO: VENDAVAL

Como já foi afirmado, a escola reflete a sociedade em que está inserida e, portanto, um mundo forjado sobre os preceitos globais. Certamente, este processo não favorece a todos da mesma forma, sendo considerado por alguns estudiosos como perverso por agravar os problemas sociais de uns, enquanto, favorece a outros. CALLAI (2003, p.107), ao afirmar que “[...] um lugar é a reprodução num determinado tempo e espaço, do global, do mundo.”, nos permite compreender que a escola, imersa neste contexto também refletirá a crise instalada na sociedade, cujos alicerces já estão sendo questionados, enquanto que, o próprio Estado tem seu papel repensado.

É neste contexto conflituoso que o Estado, mesmo que Neoliberal, tenta assegurar as condições para que os cidadãos desfrutem os direitos à Educação de modo equalizado, deduzindo que, assim, desfrutariam de oportunidades iguais. Intervém, paradoxalmente, nas desigualdades decorrentes de um sistema ancorado na não solidariedade e na falta de altruísmo [a que ele mesmo pertence] oferecendo gratuidade e obrigatoriedade de ensino e permitindo, em princípio, que todos possam ocupar o seu “lugar” no mundo. De certo modo, responsabiliza o próprio indivíduo pela construção de sua identidade territorial, que por sua vez decorrerá das relações e modificações no espaço geográfico que está alocado. O “lugar”, por isso, resultará das relações com o espaço, a partir da impressão histórica e pessoal fazendo com que este local transcenda o simples aspecto físico e ganhe valor de identidade. Nesta perspectiva, as configurações das ordens globais, mesmo que articuladas com outros lugares e a outras esferas sociais, reagirão de forma diferenciada compondo uma nova organização social.

É no “lugar” que a conexão entre o local e o global se fará caracterizando o que SANTOS (2000) afirma ser a relação entre os elementos horizontais e verticais<sup>14</sup>. Assim,

---

<sup>14</sup> A horizontalidade seria a identificação cotidiana, a subjetividade intrínseca, a construção e ação diária; enquanto que, a verticalidade seria a organização dos paradigmas que definiria a primeira, a ideologia, economia, etc.(SANTOS, 2000)

o local será constituído a partir do reflexo das ideologias que coordenam e movem a ideologia global constituindo a verticalidade. Esta verticalidade, por sua vez, seria regida por alguns elementos-referência como a informação e o capital sob as lentes da competição. Levando em conta que a identificação com o local será construída pela apropriação do espaço e da auto-percepção do indivíduo como agente modificador do meio, compreende-se que sob esta lógica perversa nem todos desfrutarão dos mesmos recursos e possibilidades.

O lugar se produz na articulação contraditória entre o mundial que se anuncia e a especificidade histórica do particular. Deste modo o lugar se apresentaria como o ponto de articulação entre a mundialidade em constituição e o local enquanto especificidade concreta, enquanto momento. É no lugar que se manifestam os desequilíbrios, as situações de conflito e as tendências da sociedade que se volta para o mundial. Mas se a ordem próxima não se anula com a enunciação do mundial, recoloca o problema numa outra dimensão, neste caso o lugar enquanto construção social abre a perspectiva para se pensar o viver e o habitar, o uso e o consumo, os processos de apropriação do espaço. (CARLO, 2007, p.22)

Além da contundente força dos elementos verticais que acabarão por moldar o local, tem-se – no sentimento de pertencimento e, conseqüentemente, no estabelecimento da trama de micropoderes – o estabelecimento do vínculo que tornará este local um “lugar”. Ao atribuir valores e poderes, inserir as inscrições históricas, sociais e culturais de cada indivíduo ou grupo no espaço que ocupam, a territorialidade<sup>15</sup> é estabelecida permitindo a estruturação da “personalidade” social, enquanto a função social é criada.

A condição humana de estar no espaço pressupõe ter acesso ao Lugar, relacionar-se, realizar a transformação e ter a consciência disto. Assim, se levarmos em considerações mais amplas referências das integrações sociais, tais vínculos podem ser apreendidos, fundamentalmente, por meio de três expressões: apropriação, valorização e consciência. (HEIDRICH, 2006, p.21)

A escola, neste contexto, se torna o “lugar” por onde os indivíduos constroem o seu espaço no mundo, por refletir de certo modo a verticalidade que ordena a

---

<sup>15</sup> A objetividade de uma territorialidade, na qual se visualize certa singularidade da relação sociedade-espaço, é resultado de vínculos que um grupo, uma coletividade ou um sujeito estabelece com o espaço. Pode ser de posse (de estar, de localizar-se), de valor (de uso, de produção econômica e de transformação do meio em utilidade social e cultural) e de pertencimento, ligados à produção de uma consciência e representação simbólica (HEIDRICH, 2006, p. 26-27).

configuração social em que este mesmo indivíduo se insere sendo, inclusive, o “nó” que o integra ao emaranhado global. Historicamente, o espaço escolar tem sido construído e moldado por uma sociedade mercantil, domínio dos ditos normais, no qual a padronização, característica da aldeia global, ajusta professores, alunos e funcionários a um modelo cujo objetivo principal é a “*produção* de conhecimento” em massa [se é que se pode considerar este subproduto como conhecimento]. Contraditoriamente, ao menos em teoria, se propõe que além de conhecimentos, também se “*produza*” cidadãos críticos, responsáveis, mas, obviamente, adequados ao mercado de trabalho e ao sistema fabril.

[...] Não obstante, a educação impõe a si mesma, o dever de fazer de cada um de nós alguém; alguém com uma identidade bem definida pelos cânones da normalidade, os cânones que marcam aquilo que deve ser habitual, repetido, reto, em cada um de nós. [...] (FERRE, 2001 p.32)

A identidade, os papéis individuais e sociais são, neste sentido, construídos sob os moldes desta “normalidade”, gerados por esta sociedade mundializada e sustentados na instituição escolar. O processo educativo, então, se responsabiliza em formar a mão de obra adequada para uma sociedade normatizadora, através da construção de características pessoais adaptadas que a sociedade global necessita. E é neste espaço, extremamente competitivo e capitalizado, que os indivíduos criam seus primeiros “lugares” no mundo fora do eixo familiar. A escola, por isso, tem um papel importante na construção do mundo=lugar do sujeito, pois será a sua primeira construção “longe” do apoio familiar, através do convívio com outros sujeitos e, portanto, de outros posicionamentos no mundo.

Este convívio entre os indivíduos torna a sala de aula [espaço físico] agregadora de construções espaciais ao permitir que em um mesmo ambiente possam coexistir os diferentes lugares que serão edificados, porque a territorialidade é multidimensional. Supõe-se, no entanto, que estes lugares possuam fronteiras, não formais ou físicas, mas simbólicas, fomentando de certo modo uma “zona de contato” que compõe um “lugar

comum” entre estes indivíduos. Este lugar coletivo, por sua vez, não será comum a todos, mas aos que de alguma forma fazem parte deste modelo padronizado e que, portanto, possuem similaridades, ao passo que suas escolhas, ética e valores serão moldados pelo meio. Assim, enquanto sulcos profundos não forem abertos nesta “normalidade”, a base escolar não for desestruturada, a construção identitária será permitida, entretanto, em um ritmo coletivo, que contemple a permanência neste espaço vivido da coletividade. Os alunos com deficiências, entretanto, são forçados a se enquadrar neste sistema padrão, cujo aprendizado já foi ritmado, sendo “engolidos”, mas não absorvidos pelo processo resultando na não apropriação ou exercício de poder, permanecendo, portanto, inconscientes durante a “valorização da sua individualidade”.

Estes alunos, contudo, se encontram à margem deste local coletivo, excluídos desta zona de convergência, expulsos do poder de mudança, ocasionando a falta de relacionamento entre os indivíduos que compõem esta coletividade já que, certamente, serão os “normais” que ditarão as regras e reorganizarão o espaço conforme suas necessidades. Assim, o laço entre o ser e o *lócus*, se daria como, afirma HEIDRICH (2006, p.21), a partir da relação com o outro, ou seja, “Vínculos com o território se fazem por esse intermédio, por aquilo que conseguem realizar externamente, no espaço que é por onde cada um pode relacionar-se com o outro.” A hegemonia instalada, verticalização da Globalização, adapta aos seus parâmetros aqueles que, eventualmente, se diferem e “atrapalham” a ordem coletiva. Aqueles que não se qualificam a estes parâmetros deixam de compor esta área comum e, embora fisicamente presentes, não lhes é reservado o “lugar” individual e tão pouco o coletivo, permanecendo em uma situação que configuraria um “não-lugar”.

A fim de ilustração, é interessante lembrar o filme intitulado “*Terra de Ninguém*” (2001) cujo enredo relata a história de dois soldados, na Guerra da Bósnia, restringidos a uma faixa entre duas fronteiras, com jurisdição especial, por ser uma área de encontro de dois territórios distintos, resultando na não identidade ou vínculo espacial, se configurando, portanto, em um “não-lugar” e, conseqüentemente, a não solução do

problema. Nesta perspectiva, a sala-de-aula pode ser comparada a esta zona de fronteira, em que é possível observar o Lugar coletivo composto por aqueles alunos incluídos ao sistema escolar e o dos que pertencem a uma outra “dimensão”, que caracteriza o “não-lugar” daqueles que “não” pertencem ao ambiente forjado pela coletividade. Constituí-se, então, um mesmo espaço de muitos “lugares” e “não-lugares” estabelecidos pelos alunos e professores, sendo co-responsabilidade docente o papel de desconstruir e reconfigurar estas fronteiras e promover a interação entre elas, de modo que haja troca entre ambos os “grupos”.

A convergência de pessoas para determinada parte do espaço, devido a determinados interesses relacionais, promove as alteridades sociais dos lugares por processos de determinação das diferenças dos grupos que se apropriam de cada parte. A pontuação da diferença se apresenta pelas marcas que o agregado ou grupo social produz no espaço. O conteúdo das relações desses agregados promove sua segregação, ou seja, a construção das fronteiras de convivência e a seleção dos indivíduos para participarem da reunião. A convergência se promove pelo encontro dos iguais. Esse encontro se estabelece pelas ações cotidianas, pela busca de inserção social nas atividades profissionais nas afetividades. (BECHLER, p.107 in REGO 2006)

Neste caso, é importante que o professor esteja seguro e identificado com o *ser professor*, legitimando o seu papel como educador, percebendo o seu próprio “lugar” de forma que possua flexibilidade para não reforçar os limites criando “não-lugares” para si ou para os alunos com deficiências. O ambiente escolar, por aproximar diferentes realidades se torna terreno fértil para a construção de identidades coletivas e fortalecimento das individuais, entretanto, o que se presencia é professores e alunos não versando a mesma “língua”, tornando os signos expostos indecifráveis e fazendo com que a diferença seja um problema e não uma vantagem pedagógica, estagnizando, então, esta outra concepção de educação.

É bem verdade que, novos desafios apoiados e/ou impulsionados pela Constituição vigente e pelos mais modernos estudos no campo da Educação têm incentivado a escola a lidar com os “diferentes”, através da Educação Inclusiva. A forma, contudo, como as instituições têm se adaptado a esta realidade nem sempre tem resultado em êxito, do

ponto de vista inclusivo. A sala de aula, por isso, ao passo que auxilia na instrumentação do indivíduo para a criação de seu “*lugar*” no mundo, que modifica este e o aluno, que lhe fornece o papel de aluno na sociedade, também, o exclui. Algumas crianças, mesmo presentes no espaço físico da escola “regular”, ao não se apropriarem deste espaço, constroem outra categoria geográfica, o “*não-lugar*” definido por CARLO (2006, p.63) como:

[...] um novo espaço baseado na não-identidade e no não-reconhecimento; que é o que estamos caracterizando como “*não-lugar*”. O não-lugar, pois longe de se criar uma identidade produz-se mercadorias para serem consumidas em todos os momentos da vida, dentro e fora da fábrica, dentro e fora do ambiente de trabalho, nos momentos de trabalho e de não-trabalho.

A política inclusiva, portanto, nas atuais configurações e em algumas escolas, acaba por ser excludente ao inserir nestes espaços formatados alguém que destoa do restante do grupo. Certamente, a ruptura com esta ideologia dominante e segregacionista deve ocorrer e algumas crianças serão afetadas para que este processo de transformações ocorra, primeiramente nas escolas e, posteriormente na sociedade. Deve-se, entretanto, ter consciência de como este processo de transição está ocorrendo para que se possa minimizar os efeitos negativos.

Obviamente que a cultura do padrão enraizado nas escolas, nas empresas e na sociedade é co-responsável por esta exclusão, ao influenciar currículos e regras escolares, moldar os resultados esperados pelas famílias, estimulando a competitividade, balizando o tempo e incorporando metas empresariais ao ambiente escolar. A manutenção, contudo, nas salas de aula desta perversidade, onde os alunos com deficiências, mesmo introduzidos nas escolas ditas normais, permanecem em uma dimensão a parte, necessitando de outros tempos, de outras organizações também é responsabilidade do corpo docente. Nesta perspectiva, HEIDRICH (2006, p.23) afirma que a exclusão “[...] consiste na perda de sua participação na integração, de não ter participação nos interesses e necessidades da integração, tampouco do acolhimento e

suas significações e valores”. Excluí-se, portanto, quando a parte não faz parte, quando através de ações ou omissões, não se permite que um indivíduo faça parte, mesmo estando fisicamente presente, assim, incluir ultrapassa o aspecto físico adquirindo um sentido emocional e psicossocial. Estes alunos que são estigmatizados perdem “[...] o direito que cada um tem de ser tratado de acordo com suas singularidades.” (COSTA in REGO, 2006, p.129), pois tendem a se adequar ao espaço já formatado, por isso, para que a mudança ocorra os “moldes” devem ser reconfigurados.

Certamente, as adaptações físicas são importantes tanto do ponto de vista da acessibilidade quanto do contexto de domínio espacial. Além disto, diminui a desigualdade permitindo a aproximação da “igualdade de condições”, bem como a exploração das outras habilidades. A Educação Inclusiva, no entanto, transgride o espaço físico e almeja que estes indivíduos possam preenchê-lo de significados. Há, por conseguinte, necessidade de adaptações não apenas de ordem física, mas pedagógica, já que o currículo e plano de estudo continuam os mesmos. Afinal,

A consciência do espaço refere-se a um sentimento de pertencimento a um lugar ou território, consiste no campo da identidade e relaciona-se com a intencionalidade com a qual faz a representação de nossas ligações, constroem-se os mitos e definem os agrupamentos humanos. (HEIDRICH, 2006, p.21)

A disposição dos alunos, dos objetos em sala de aula, assim como, o desprezo dos alunos “inclusivos”, que ao ocuparem, preferencialmente, um local em que possam agredir menos os “olhares” e ideais globais, podem ser observados no espaço físico escolar. A análise deste espaço possibilita a percepção da não constituição dos “lugares” essenciais à prática inclusiva, por evidenciar que estes locais não são tomados pelos indivíduos, evidenciando que o “não pertencer” toma forma. Esta visibilidade é estratégica para a tomada de decisões e planejamentos, porque, uma vez inseridos, os alunos com deficiências “desestruturam a ordem”, “forçam” a reorganização espacial, de regras e expectativas, se contrapondo às concepções sociais pré-estabelecidas da comparação e da geração de expectativas comuns, podendo ser encarados como “incômodos” ou como

o diferencial que oportunizará o desenvolvimento de inúmeras habilidades em todo o grupo.

A Inclusão dos alunos com deficiências, entretanto, tem sido dialética, ao passo que produz maior participação destes alunos na articulação do grupo, cada vez menos estas ações pessoais são compreendidas e valorizadas mesmo na disciplina de Geografia, foco deste estudo. Certamente, “é navegando que avançamos”, a desordem inicial, no futuro, promoverá as alterações necessárias. Este processo, embora, se faça de modo lento e gradual não deve ser interrompido, ou tão pouco, buscá-lo por resultados rápidos e acabados, sendo um caminho contínuo sem retrocessos, mas com revisão de métodos e, sobretudo, de ideologias.

### 3 VENTOS NORTE

Com os ventos globais o “lugar” deixa de ser apenas um local de valores agregados para se tornar um espaço de articulações e ações. É nele que as ordens verticais ganham forma e força, sendo a diferenciação através da identidade de alguns grupos, uma espécie de resistência para este movimento de uniformização, afinal, como afirma CALLAI (2003, p.107) “Cada lugar vai ter marcas que lhe permitem construir sua identidade.”

Certamente, não é possível afirmar que haverá uma mudança social completa a partir da escola, mas ela contribuirá significativamente para que estas transformações ocorram na base social. Desta forma, o movimento inclusivo que busca espaço na sociedade e que, por sua vez, se reflete na escola, só ocorrerá de fato no momento que uma nova concepção a respeito das diferenças for construída. Nesta perspectiva, considera-se que as disciplinas escolares [mesmo em uma estrutura burguesa] podem e devem ser norteadoras de valores, promovendo a cidadania e contribuindo para a organização de uma outra sociedade.

A viabilização desta outra organização social somente ocorrerá se constituída de sujeitos audazes e capazes de compreender a falácia desta sociedade globalizada, ancorada no egoísmo e na competitividade sem escrúpulos. Este indivíduo contemporâneo, evidentemente, terá melhor preparo ao conviver em um ambiente mais tolerante, o que para SANTOS (2000) seria, além de tudo, multidimensional. Fomentar, por isso, relações ancoradas na solidariedade é fundamental para esta reconstrução social, sendo a disciplina de Geografia uma das interfaces disponíveis, no ambiente escolar, capaz de compor esta cidadania e proporcionar as condições para um crescimento justo, que ultrapasse os limites do modelo social existente.

O processo educativo deve ser reavaliado em todas as áreas, obviamente, sendo a disciplina de Geografia escolhida para que este estudo obtenha um caráter menos superficial, já que é o instrumento com a qual se trabalha na prática escolar. Assim, compreende-se que mesmo na atual estrutura, a Geografia pode contribuir com a discussão e a valorização da diversidade, favorecendo, então, a construção de “lugares”.

Cabe a Geografia entender a cidade e seus diferentes lugares. Entender como as pessoas convergem a uma determinada parte do espaço e se singularizam, promovendo um territorialização. Mesmo no movimento confuso das cidades, como um emaranhado de expressões sociais conturbadas e misturadas, podemos perceber que em pequenos grupos se formam e começam a transpor suas marcas para o espaço, promovendo a construção de fronteiras de convivência. (COSTA, in REGO, 2006, p.100)

Para a construção desta coletividade baseada na multiplicidade, é importante que a Geografia e as demais disciplinas encorajem a Educação Inclusiva proporcionando a “ruptura” das atuais configurações escolares.

De fato, associando-se as noções de cidadania e de projeto em sentido amplo, tal como anteriormente se delineou, nada parece mais característico da idéia de cidadania do que a construção de instrumentos legítimos de articulação entre projetos individuais e projetos coletivos. Tal articulação possibilitará aos indivíduos, em suas ações ordinárias, em casa, no trabalho, ou onde quer que se encontrem, a participação ativa no tecido social, assumindo responsabilidades relativamente aos interesses e ao destino de toda a coletividade. (MACHADO, 1997, p. 47-48)

Este estímulo, por sua vez, ocorrerá através de projetos pedagógicos que desenvolvam as diferentes habilidades e valores disponíveis em uma coletividade. Torna incoerente, entretanto, a abordagem de uma disciplina que se propõe justamente a repensar o espaço e a compor cidadãos que se percebam como atores sociais e, não estimular as singularidades através de outros arranjos espaciais. É preciso, nesta perspectiva, que o professor analise de forma criteriosa a sala de aula, enquanto espaço físico, considerando as diferentes escalas geográficas (local-regional-nacional-mundial), compreendendo o reflexo das políticas estruturais e econômicas, que interferem no meio escolar. A “leitura” deste espaço por um profissional apto a interpretar os objetos e

relações intrínsecas é fundamental, entretanto, para isto é necessário um “olhar espacial”, que segundo CALLAI (2003, p.94) seria,

O Olhar espacial supõe desencadear o estudo de determinada realidade social verificando as marcas inscritas neste espaço. O modo como se distribuem os fenômenos e a disposição espacial que assumem representam muitas questões, que por não serem visíveis têm que ser descortinadas, analisadas através daquilo que a organização espacial está se mostrando.

É inconcebível que um profissional, graduado na análise do espaço, não perceba a importância, em seu cotidiano, da organização espacial para a construção do aprendizado, como também, o poder da coletividade nas articulações e das pequenas ações cotidianas no contexto de outras escolas. O profissional que discursa sobre *pensar o espaço*, mas que em sua sala mantém uma educação bancária<sup>16</sup> deve rever suas concepções, pois se não é capaz de modificar a estrutura de sua sala de aula não poderá ser coadjuvante pelas mudanças sociais. Não se articula, obviamente, grandes revoluções, mas pequenas mudanças, que, ao desacomodarem e desorganizarem, produzem imensos benefícios ao processo educativo. Desta forma, considerando o “lugar” a conexão com o global e que, para os alunos esta articulação se faz a partir da escola, por que não iniciar pequenas mudanças neste espaço próximo almejando, pretensiosamente o mundo.

Interpretar a organização micropolítica do espaço físico escolar, a ocupação dos “lugares” por seus atores, compreendendo os aspectos socioculturais e históricos, que impregnam cada classe ou vão da sala, promove o resgate da identidade e dos sentidos de pertencimento. Assim, pode-se pensar na evolução de ações e direcionamento para uma Educação Inclusiva na prática.

---

<sup>16</sup> O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (Freire, 1983, p.68).

Os laços locais são significativamente culturais, demonstram a vida, as formas de fazer as coisas, de tratar da natureza, de construir os espaços. Na medida em que não existe esta relação, o lugar passa a não ter significado, a não ter sentido para as pessoas que ali vivem. (CALLAI, 2003, 94)

A identidade do aluno com deficiência, em vista disto, será construída através da relação e da modificação do espaço, que ocorre quando o poder é estabelecido, permitindo que o indivíduo participe de sua reorganização. Compreende-se, então, que a Inclusão se constrói a partir da consolidação das redes sociais e estas por conseguinte se originam a partir do estabelecimento dos vínculos territoriais decorrentes do trabalho. A vida escolar é, portanto, um nó da rede vital, pois é neste espaço que outros vínculos com o mundo, além do familiar, se fortalecem.

As condições atuais, todavia, não permitem o estabelecimento destes vínculos territoriais, devido ao desconhecimento do seu papel social [sujeito com deficiências]. Tão pouco, favorecem o exercício pleno de cidadania, pois inegavelmente os alunos com deficiências ainda permanecem excluídos, nutrindo um sentimento de não pertencimento ao “local” que ocupam. Assim, para que seja construído, o “lugar” sala de aula é preciso identificação, participação e atuação de professores e alunos na reorganização deste espaço.

A relação entre sociedade e o espaço pode ser vista através do grau de participação dos grupos sociais nas integrações das quais participam. Assim como a própria sociedade, o seu território constitui expressão desta integração. Como vimos, a exclusão social deve ser considerada um movimento, um processo no qual a relação que se elabora com a sociedade e com o espaço pode ser vista em momentos capazes de estabelecer vínculos de pertencimento a eles. As relações dos grupos com essas integrações dão-se, como demonstramos, a partir de ações ligadas a sobrevivência, reprodução social, apropriação de espaço nesta realização e consciência dessas ações e vínculos.” (HEIDRICH in REGO, 2006, p.41)

O conceito de espaço geográfico, neste sentido, deve ser trabalhado em sala de aula, já que representa o espaço onde as relações políticas-econômicas-sociais são reproduzidas e tecidas. É importante, porém, que além de alunos, os indivíduos também

se percebam como atores sociais; contudo, para isto, este conceito deve ser discutido através de projetos pedagógicos problematizadores, atividades lúdicas e outros olhares espaciais, que estimulem a compreensão das articulações sociais. O professor de Geografia, por sua vez, precisará revisar conteúdos, concepções educativas, significados e metodologias de modo que o aprendizado se construa a partir da prática e, portanto, faça sentido. Para isto, é necessária a revisão dos currículos e planos de estudo, na área da Geografia, proporcionando flexibilidade para permitir ao aluno a apropriação do conhecimento, através da vivência. Dentre as mudanças metodológicas, a priorização de algumas técnicas se torna fundamental, como o aprendizado em grupo, que faz com o que o aluno aprenda ao ensinar ao colega, estimulando a solidariedade e a autovalorização, ao passo que, as características individuais são aproveitadas, inclusive, para o desenvolvimento do grupo.

Infelizmente, nas salas de aula, o aprendizado ainda é entendido como um processo individual, sem a compreensão de que os grupos, ao se apropriarem de forma diferente do espaço e deixar suas marcas singulares, constroem alicerces que resultarão na base da aprendizagem. O espaço coletivo, então, será construído a partir das relações entre os objetos e suas funções. É importante, contudo, que se conquiste o apoio do grupo a partir de atividades que estabeleçam o trabalho em equipe e que permitam que as marcas individuais sejam estabelecidas. Os homens só se distinguem e reforçam sua personalidade quando se percebem através do outro, assim “A escola pode ser um espaço de diálogo e de memórias, de ensinar e aprender a recordar, a partir das nossas experiências de vida.” (MEINERZ in REGO, 2006, p.209).

#### 4 ROSA-DOS-VENTOS

A escola segundo Ratzel<sup>17</sup> é, concomitantemente, um instrumento de repressão estatal e agente desconstrutor e transformador dos paradigmas que, inclusive a molda. Pode-se, também, considerá-la um dos elos da rede de conexões vitais-sociais de cada indivíduo que, ao se conectar a outras redes, organiza, de certa forma, as influências que o acompanharão ao longo de sua existência. É papel principal da escola a construção de uma sociedade mais tolerante e menos injusta, bem como, a capacitação de indivíduos atuantes, a fim de que possam transformar social e politicamente a estrutura que ocupam e, conseqüentemente, a sociedade em que estão inseridos.

As metamorfoses almejadas na sociedade, também incluem a escola, pois pressupõem a reestruturação de pensamentos enraizados na esfera social e familiar. Muitos, por exemplo, são os que justificam a não Inclusão ressaltando o decréscimo da qualidade do ensino no Brasil, afirmando, erroneamente, que as crianças com deficiências fariam com que a turma diminuísse seu ritmo de “rendimento” e que, assim, agravariam o déficit educacional brasileiro. Isto é, sem dúvida, um equívoco, porque, embora este déficit exista de fato, tornando claro o fracasso escolar em desenvolver a capacidade de construir conhecimento --- por inúmeros outros motivos, que por serem polêmicos e não serem o foco deste estudo não serão aprofundados --- é necessário lembrarmos que no tão “glorioso” passado era a elite a única privilegiada, enquanto que, na atualidade temos na Educação Básica todas as classes incluindo os diferentes tempos de aprendizagem, o que resulta não em uma queda na qualidade de ensino, mas em uma mudança na concepção de educação e no enriquecimento da diversidade, pois é na diferença que há evolução, é na comparação com o outro que a criança se percebe e compreende as suas próprias singularidades. Por isto, afirmar que a Inclusão escolar aumentaria o déficit educacional é uma falácia, senão, uma hipocrisia considerando todas

---

<sup>17</sup> Friedrich Ratzel foi um geógrafo e etnógrafo alemão autor do ensaio tido como ponto de partida da geopolítica, o qual introduziu o conceito de espaço vital.

as dificuldades com as quais as escolas brasileiras se mantêm. Além do mais, o conceito de qualidade de ensino tem sofrido alterações ao longo da história, acompanhando os contextos socioeconômicos, o que leva a crer que é preciso mudar esta escola e o que se busca nela, ao invés de continuar ensinando como no século XIX, esperando pelos mesmos resultados do passado, que refletiam outras relações.

Compreende-se, nesta perspectiva, o papel articulador da escola, assim como a importância de sua reinvenção exigindo alteração da conjuntura ideológica da sociedade e da estrutura escolar. Em um primeiro momento, percebe-se a complexidade com que as relações são estabelecidas, o que pode levar a crer que esta realidade seja imutável. A crise estabelecida, entretanto, demonstra que os alicerces já estão sendo reconfigurados e que esta ruptura com o antigo pensamento cartesiano já se faz presente, exigindo que os professores fomentem esta mudança, através da Inclusão de crianças com deficiências nas escolas regulares, e não ofereçam resistência.

Esta movimentação expõe as dificuldades dos professores perante o encontro com esta visão de mundo e, com isto, a falha visível nas grades curriculares dos cursos formadores de professores, sobretudo das “áreas”, nas quais não é encontrada uma oferta significativa de disciplinas que ofereçam algum suporte para o desenvolvimento da Educação Inclusiva. Sabe-se que não serão apenas com as disciplinas, muitas vezes restritas a um único momento do curso e com curta duração, que os futuros professores, como por mágica, descobrirão e aceitarão sem ressalvas a Educação Inclusiva, nem tão pouco, tornar-se-ão aptos a construí-la. Será com estes pequenos “instantes” na formação acadêmica, contudo, que seus “espíritos” ficarão mais receptivos, para algo que já é realidade na sala de aula, um processo necessário que deve ser realizado com responsabilidade.

É evidente que a formação curricular não garantirá a capacitação completa, porque esta é um processo contínuo e progressivo. Um bom profissional, no entanto, compreenderá que algumas providências tornarão o seu espaço mais estimulante à construção do conhecimento. Além disso, saberá onde buscar os recursos adequados a

sua prática e, o mais importante, poderá ter uma concepção a respeito da Educação Inclusiva, pautada na construção acadêmica e não ancorada no senso comum, que, inúmeras vezes, é gerador de preconceito e inação.

Certamente, que esta formação não é responsabilidade única da academia, pois se compreende que a formação é contínua, excedendo os muros universitários e atingindo os escolares. É possível encontrar escolas que, ao aproveitar “outros ventos” de mudança, desempenham, habilmente, seu papel. Assim, ao estimular seus professores à constante atualização, ao fornecer a estrutura necessária – que não precisa necessariamente ser material, mas principalmente ideológica – possibilitam que seus alunos com deficiências obtenham a possibilidade de construir seus “lugares” no meio escolar. A importância da reorganização do espaço físico, em nenhum momento esta sendo esquecida. Obviamente um ambiente interativo estimula o aprendizado, no entanto, a principal mudança deve ser no “olhar” dos professores em relação aos alunos com deficiências. É fundamental para que a Educação Inclusiva realmente aconteça a compreensão, por parte do corpo docente, de que todos são capazes de aprender e contribuir com o aprendizado e progresso dos outros, independente dos tempos e limites diferenciados, percebendo, assim, que não há vitórias individuais que não sejam, também, da coletividade. Neste caminho, é notória a necessidade da maior articulação entre Universidade e Escola, a fim de que pesquisadores e professores busquem juntos soluções que não sejam falíveis no academicismo ou perigosas com o seu empirismo. Assim, um trabalho efetivo na formação de professores para que sejam formados profissionais audazes e autônomos na busca por recursos viabilizadores do processo Inclusivo, promovendo, então, o resgate na qualidade do ensino, transformando a escola e, finalmente, a sociedade, torna-se o melhor caminho para o desenvolvimento de uma outra escola.

Compreende-se, então, que a Educação Inclusiva carrega consigo uma escolha pragmática, ao passo que, salienta a responsabilidade do professor, enquanto altera o foco. Assim, ao invés de posicioná-lo como único “profeta” do saber, o coloca no papel de

articulador e mediador, de modo que compartilhe com o grupo a determinação dos ritmos de aprendizagem e, principalmente, a tarefa de construir o conhecimento. Estimulando a superação dos desafios da convivência e exigindo, sobretudo, a solução de problemas, muitas vezes, imprevisíveis, faz com que ele ao possibilitar a construção do “lugar” do aluno no mundo, também construa o seu na Educação.

Obviamente, a condição social e física do indivíduo poderá ou não impor limitações para a prática desta outra vertente Pedagógica, portanto, a organização do espaço físico não deve ser renegada. O professor é fundamental neste processo de ensino-aprendizagem, mas a organização da sala [espaço físico] pode ser significativa à vitória do processo inclusivo ao permitir que o sujeito com deficiências tenha acesso e permanência, ao meio escolar, com dignidade. Para este fim, todos os esforços como rampas de acesso, tradutores em BRAILE, intérpretes em LIBRAS, sinalizadores, enfim, todo o aparato de acessibilidade será muito importante para a construção do “lugar”. Ocorre que as escolas, muitas vezes, investem neste aparato de acessibilidade, mas se esquecem da sala de aula, que, despercebida, continua sendo uma ilha de exclusão, devendo ser reorganizada no aspecto físico-pedagógico-paradigmático com o intuito de torná-la um espaço em que a integração ocorra com desenvoltura.

Afinal, esta reorganização se ampara na necessidade dos indivíduos com deficiências se identificarem com o ambiente que ocuparão ao longo do ano, exercendo poder sobre a sua organização, projeção de símbolos, se percebendo atores (de mesma importância) no processo de ensino e de aprendizagem e no fato de que refletirá o posicionamento filosófico da escola e até mesmo do professor frente a estas mudanças. Sob esta perspectiva, se percebe que a própria disposição das carteiras pode demonstrar as intenções e, até mesmo, sutilmente, as ideologias dos professores ou o descaso destes, em compreender a dinâmica espacial e o processo de aprendizagem de seus alunos. Um simples detalhe como a organização da sala em “U” ou em grupos, por exemplo, faz com que os alunos não sejam esquecidos ou que possam se esconder, estimulando as trocas ente eles, enquanto que, no modo tradicional [e mais cômodo]

permite-se que alguns alunos se “camuflem”, se escondam pelos vãos, se auto-marginalizem do grupo. Não caracteriza, portanto, apenas um rearranjo do espaço físico, mas do emocional, ao passo que é preciso reorganizar as concepções internas e, sobretudo, desacomodar-se, desarrumar a aula e remexer os alicerces já balizados.

Outra falha, contundente, nos processos de formação de professores, principalmente, para esta nova concepção educativa é a compreensão da importância do lúdico em sala de aula, tanto para o processo convencional quanto para o Inclusivo. O lúdico é fundamental para a solidificação de uma Escola Inclusiva, ao facilitar o desenvolvimento, estruturar sua personalidade e fornecer “pistas” sobre a saúde psicológica e física do aluno. Assim, partimos do pressuposto que,

A brincadeira pode contribuir para a inclusão e a transformação social. Porque pode tornar as relações na escola e, por conseguinte, na sociedade, mais justas, mais humanas, mais solidárias, ao se fundamentar em uma visão da aprendizagem como processo associado à transformação e preconizar o acolhimento das diferenças. (FORTUNA, 2002, p.11)

A “brincadeira” no processo educativo é essencial tanto para as crianças consideradas “normais” quanto para as com deficiências, pois o estímulo gerado em determinadas brincadeiras facilita a superação de alguns problemas e desenvolve diversas habilidades [comunicação, atenção, socialização, estruturação cognitiva etc]. Como ilustração, é interessante comentar um episódio ocorrido, no Ensino Médio de uma escola privada em Porto Alegre, na qual um adolescente, de aproximadamente 16 anos, que possui a Síndrome de Asperger, em certa aula, demonstrou que a socialização é um dos maiores ganhos das brincadeiras. O fato é que a aula havia sido dividida em dois momentos: o primeiro tratava-se de um debate sobre um assunto polêmico, enquanto o segundo, de um jogo simples que objetivava a revisão da matéria. Na primeira parte da aula, o menino se manteve de cabeça baixa rabiscando seu caderno; em contrapartida, na atividade lúdica era um dos mais ativos. Quando questionado do porquê de não ter participado do primeiro momento, já que era um assunto que lhe interessava, mas

apenas do segundo, respondeu “*Ah, agora é brincadeira né sora? Na brincadeira eu não tenho vergonha. Dá pra se enganar*”. Refletindo sobre a sua fala, percebemos que no jogo todos são iguais, neste “lugar” de fantasia é permitido errar, perder, dividir e ganhar.

Na brincadeira, a alteridade se evidencia desenvolvendo, além da tolerância, o autoconhecimento e o “lugar” do aluno, ao passo que recria algumas regras e ocupa o espaço com outras simbologias. Esta discussão sobre a importância do lúdico é outro ponto falho, no meio acadêmico, ao passo que é essencial para a construção de lugares na Educação Inclusiva, pois TODOS os alunos “normais” ou com deficiências teriam suas limitações e potencialidades respeitadas, convivendo e aprendendo sobre e com as suas diferenças. Brincar em um ambiente inclusivo é fundamental para o estímulo às diferentes habilidades. FORTUNA (2002) afirma que o sucesso é uma forma de “Inclusão”, não apenas escolar, mas também social, pois demonstra o acesso à escolarização.

Novamente, o espaço se torna o elo entre a idéia e a ação, pois é preciso dispor de tempo e espaço para que as crianças brinquem na escola e com isto construam suas habilidades, criem suas regras e se vejam no outro, estimulando o afeto necessário para a entrega, básica a qualquer brincadeira. O interessante é que o lúdico, ao passo que impõe regras, também liberta e permite a criatividade necessária para reagir às diferentes surpresas, além de valorizar o processo e não o resultado. Nesta perspectiva, no espaço escolar deve se permitir a diversão, a fim de construir práticas que considerem os diferentes fatores sociais, tempos e limitações, favorecendo a construção do “lugar” na escola das crianças.

Esbarra-se, certamente, na revisão curricular, não com o intuito de reduzir os conteúdos, mas de flexibilizá-los, a fim de que o professor tenha maleabilidade metodológica, para que mesmo inserido em uma escola tradicional possa agir de acordo com a proposta inclusiva. Mudar o currículo, ampará-lo e lhe dar credibilidade não é tarefa fácil, por isso, novamente, volta-se a sustentar que os cursos de formação de professores precisam fomentar a discussão da prática inclusiva. Deve-se considerar, inclusive, que é através da vivência que o aluno irá se apropriar do conhecimento e

colocá-lo em prática, contextualizando a didática escolar. Obviamente, que a posse de receitas práticas ou de um manual do professor inclusivo, não será possível, pois contrariaria a proposta desenvolvida. Reuniões de apoio, no entanto, – onde fracassos e vitórias possam ser compartilhados e o professor possa ser desafiado a recuperar o significado da educação, continuando a fortalecer a sua base filosófico-pedagógica iniciada em seu Curso de Graduação – estimulariam o espírito de pesquisador do professor.

## BRISAS FINAIS OU CONSIDERAÇÕES

O espaço geográfico reflete as mudanças sociais, políticas, econômicas e ideológicas de quem o ocupa. É construído em conformidade às necessidades de quem o domina sendo palco de diversos atores, solitários ou em grupos. Nesta perspectiva, SANTOS (2008) ao afirmar que quem globaliza são as pessoas, possibilita sonhar com uma sociedade não necessariamente excludente, embora tenha sido até então, pois permite a crença de que se a Educação desempenhar seu papel, a escola poderá ancorar uma sociedade mais igualitária.

A forma como a escola tem desempenhado sua função, no entanto, não tem promovido mudanças, ao contrário, tem reafirmado o poder nas mãos dos sujeitos com características de “normalidade”. Esta outra forma de pensar o processo educativo, fomentando a Inclusão de crianças com deficiências, no ambiente escolar, esbarra em inúmeras dificuldades físicas, ideológicas e pedagógicas que fazem refletir sobre o papel de cada um para a consolidação deste mundo globalizado e justo.

Para que as estruturas escolares e sociais sejam modificadas, é preciso que os alicerces sejam remexidos e, certamente, a Educação Inclusiva, ao propor uma reflexão filosófico-pedagógica, oportuniza estas mudanças. Nesta perspectiva, considera-se o “lugar” como vínculo territorial estabelecido pelo aluno com o ambiente em que se insere, refletindo a posição que ocupa no seu meio. Compreende-se que a construção de “lugares” no meio escolar, ao mesmo passo que auxilia na constituição de uma Escola realmente Inclusiva, também sinaliza as mudanças ideológicas da sociedade e, conseqüentemente, escolares.

Assim, entende-se que a Educação Inclusiva ultrapassa os bancos escolares, ganhando a conotação de uma nova concepção ideológica e social, acenando com a possibilidade de outra estrutura, menos totalitária e mais igualitária. O processo de Inclusão, no entanto, embora possa ser considerado inevitável e necessário, tem gerado controvérsias, pois o modo como as escolas, em geral, o têm tratado, produz “Não-Lugares” [espaços sem identidade, de passagem] prejudicando o processo de ensino e de aprendizagem. Essa integração, portanto, é dialética porque também produz isolamento; já que, embora a idéia da Inclusão pressuponha valorização da diversidade e garantia de oportunidades, na prática os sujeitos com deficiência são forçados a se enquadrar em um sistema padrão, já balizado. Novamente, se esbarra no paradigma segregacionista enraizado nas escolas, nas empresas, na sociedade (regida pela

economia) que influencia tanto os currículos escolares quanto a competitividade, os tempos padronizados e metas empresariais, etc.

Há todo um esquadriamento do tecido social, na qual cada sujeito corresponde a um lugar e, cada lugar, um sujeito. Por conta disso, o diferente fica fora de determinados espaços, fica excluído deles, mas, paradoxalmente, lhe são definidos outros lugares, e lá ele fica confinado. Temos então a inclusão pela exclusão: não só os manicômios e prisões, mas também as escolas especiais para os deficientes, às casas de correção para os menores infratores, constituindo-se toda uma rede paralela. (BAPTISTA, 2006, p.37)

Nesta perspectiva a Educação Inclusiva é geradora da crise essencial para a constituição de uma sociedade mais tolerante. Esta crise evidencia rupturas que forjam novas concepções, desconstruindo e reconstruindo os alicerces educacionais. Alguns danos, obviamente, serão inevitáveis, assim como, alguns sacrifícios para que o processo inclusivo avance no meio escolar, de modo lento, mesmo com resultados ainda pouco perceptíveis. Para construirmos outras relações sociais e escolares, entretanto, é necessária a compreensão de que a capacidade da aprendizagem é inerente a todo indivíduo, além de um trabalho rotineiro, em sala de aula, com práticas que explorem as diferentes potencialidades e os tempos individuais. Assim, se fazem necessários professores de mentes mais abertas e libertas da busca constante por resultados. É preciso, por isso, a reformulação curricular na Formação de professores com o intuito de reestruturar os pilares para outras concepções pedagógicas, ancoradas em pressupostos filosófico-antropológicos.

Evidentemente, um professor sozinho não fará milagres, mas poderá facilitar, pelo menos em seu momento escolar, instantes inclusivos ao se questionar e transformar sua prática. Tornando seu pequeno espaço, seu instante, em um pedacinho inclusivo na escola, permitindo a afetação para reformular bases, bem como que os [pré]conceitos sejam questionados abrirá caminhos para uma outra proposta de Educação. Neste sentido, para que esta mudança ocorra, todas as estruturas escolares precisam ser coesas, do planejamento às avaliações. É no Projeto Político Pedagógico (PPP) que se afirma ou se nega à proposta inclusiva de uma escola, na qual é possível considerar a superação de estereótipos e preconceitos, redirecionar rumos e fomentar decisões, mas é na avaliação que a proposta se torna mais clara. A escola que se define como inclusiva em seu planejamento assume tarefas adicionais, induzindo a desconforto e forçando seus professores a repensar sua prática e, sobretudo, sua avaliação.

Deste modo, para fomentar a Inclusão, é preciso repensar o sentido da educação, atualizar as concepções, dar um novo sentido a construção do indivíduo e reestruturar o ambiente escolar e as bases educacionais para que se possa, realmente, considerar as

habilidades individuais. Assim, só será possível uma outra sociedade quando os “lugares” dos alunos e dos professores estiverem evidentes. Neste sentido, compreende-se que a Geografia serve antes de mais nada para incluir e aproveitar os ventos de mudança.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Rubens. **Educação dos Sentidos e mais...** São Paulo: Venus, 2005.
- BAPTISTA (ORG.). Cláudio Roberto. **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Meditação, 2006.
- BATISTA. Marcus Welby e ENUMO. Sônia Regina Fiorim, Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros *in* **Estudos de Psicologia** 2004, 9(1), 101-111. Universidade Federal do Espírito Santo.
- BECKER. Fernando. **Tempo de aprendizagem, tempo de desenvolvimento, tempo de gênese – a escola frente à complexidade do conhecimento *In* Ciclos na escola, tempos na vida: Criando possibilidades.** São Paulo: Editora Artmed, 2004.
- CARLOS. Ana Fani Alessandri. **O lugar no/ do mundo.** São Paulo: Edição eletrônica Labur, 2007.
- CARVALHO. Rosita Edler. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico.** Porto Alegre: Meditação, 2008
- CURY. Roberto Jamil, **Direito à Educação: Direito à igualdade, Direito à diferença. Cadernos de Pesquisa.** N.116. P. 245 - 262. 2002.
- CASTROGIOVANNI. Antônio Carlos, CALLAI. Helena Copetti, KAERCHER. Nestor André, **Estudar o lugar para compreender o mundo *in* Ensino de geografia: Práticas e textualizações no cotidiano.** Porto Alegre: Editora da Universidade, 2006.
- CLAVAL, P. O papel da nova Geografia Cultural na compreensão da ação humana. In: CORREA, R. L.;ROSENDAHL, Z. (org.). **Matrizes da Geografia Cultural.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. 144p
- ENQUITA. Mariano Fernández, **Educar em Tempos Incertos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

FORTUNA, Tânia Ramos. Papel do brincar: Aspectos relevantes a considerar no trabalho lúdico. In: **Revista do professor**. Porto Alegre, 2002.

HADDON. Mark, **O Estranho caso do cachorro Morto**. Rio de Janeiro: DRMA, 2006.

HEIDRICH, A. L. Territorialidades de inclusão e exclusão social. In: REGO, N., MOLL, J. e AIGNER, C. (ORGs.) **Saberes e práticas na construção de sujeitos e espaços sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006, p. 21-44.

MOYLES, Janet R. **Só Brincar? O papel do Brincar na Educação Infantil**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MOREIRA. Ruy, Da região à rede e ao lugar: a nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo *in* **ETC Revista Eletrônica de Ciências Humanas e Sociais e outras coisas** <<http://www.uff.br/etc/>>. Postado: 1º de Junho de 2007, nº1(3), vol. 1

NETO. Alfredo Veiga, Incluir para excluir *in*: LARROSA. Jorge, SKLIAR. Carlos, **Habitantes de Babel: Políticas Poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERRE. Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta *in*: LARROSA. Jorge, SKLIAR. Carlos, **Habitantes de Babel: Políticas Poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

REGO, Nelson; SUERTEGARAY, Dirce; HEIDRICH, A. **Geografia e educação: geração de ambiências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

REGO, Nelson; et al (Org.). **Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em educação o local e o global**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. (Coleção Geração de Ambiências).

REGO, Nelson. Geração de Ambiências: três conceitos articuladores. In: REGO, N.; et al (Org.). **Saberes e práticas na construção de sujeitos e espaços sociais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. (Coleção Geração de Ambiências).

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. 2º Edição. São Paulo: Hucitec, 1997

SANTOS, MILTON. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SEABRA, Odette Carvalho de Lima. Educação, território e cidadania: Aprender a Aprender ensinando. In: CASTROGIOVANNI, A. C; CALLAI, H, C.; SCHAFFER N.O; KAERCHER N. A. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1998.

SENE, Eustáquio de. **Globalização e Espaço Geográfico**. Contexto; São Paulo, 2003.

SUETERGARAY. Dirce M, BASSO. Luís Alberto, VERDUM. Roberto, **Ambiente e Lugar no Urbano: A grande Porto Alegre**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000.

TATAGIBA. Maria Carmem e FLÁRTIGO. Virgínia, **Vivendo a aprendizagem com grupos. Uma metodologia construtivista de dinâmica de grupo**. Rio de Janeiro: D.R.A., 2002.