Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

A PRÁTICA DA SENSIBILIZAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS[1]

Ricardo Lopes Fonseca
ricardolopesfonseca@hotmail.com

Professor Doutor do curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

RESUMO

Os desafios que se apresentam frente à inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), no ensino regular, têm sido alvo de discussões não apenas dentro das instituições de ensino, mas em diversos segmentos da sociedade. Assim, este artigo procurou refletir acerca do processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas de educação básica. O objetivo geral deste artigo consistiu em apresentar uma proposta de sensibilização para a preparação na formação inicial do professor de Geografia voltada para a Educação Inclusiva. A problematização da pesquisa girou em torno da questão que se procurou responder: "Como o processo de sensibilização pode contribuir para a formação inicial do professor de Geografia num curso de preparação de professores voltado para a Educação?". Por fim, concluiu-se a pesquisa observando-se a necessidade de que professores de Geografia compreendam as consideráveis influências de suas atividades pedagógicas no crescimento intelectual e pessoal de seus alunos, sabendo que a preparação do professor é um momento necessário, pois propicia a atualização de um corpo teórico conjugado com os mais modernos conhecimentos científicos e possibilita o reconhecimento cada vez mais acentuado da função social da escola.

PALAVRAS-CHAVE

Professor de Geografia; Formação inicial; Preparação docente; Educação inclusiva; Sensibilização.

[1] Este artigo compõe reflexão realizada a partir dos desdobramentos da tese deste autor, cujo título é: "Avaliação da preparação de graduandos de geografia para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, defendida no ano de 2015.

THE PRACTICE OF SENSITIZATION IN THE INITIAL FORMATION OF GEOGRAPHY TEACHER FOR THE INCLUSION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

ABSTRACT

The challenges faced when including students with Special Education Needs (SEN) in basic education have been the focus of discussion not only within the educational institutions, but in different segments of the society. The purpose of this article was to reflect about the process of inclusion of students with Special Education Needs in basic education schools. The general objective of this article was to present a sensitization proposal for the preparation in the initial formation of the Geography teacher focused on Inclusive Education. The problematization of the research revolved around the question that was sought to answer: "How can the process of sensitization contribute to the initial formation of the Geography teacher in a teacher preparation course focused on Education?". Finally, the research was concluded observing that it is necessary for the geography undergraduate student to understand the considerable influence of their pedagogical activities in the intellectual and personal development of their students. It is also important to recognize the teacher's preparation as a necessary and important moment which is going to result in an update of theoretical and scientific knowledge, promoting the recognition of the school and its social function.

KEYWORDS

Geography teacher, Initial formation, Inclusive education, Undergraduate level, Sensitization.

Introdução

Os desafios que se apresentam no processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) no ensino regular têm sido alvo de debates, não só dentro dos estabelecimentos educacionais, mas em outros segmentos da sociedade.

No Brasil, de acordo com o Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2010, 45.606.051 pessoas (24% da população) declararam-se com alguma deficiência. Naquele mesmo ano, 484.333 indivíduos estavam matriculados na educação básica. Em 2012, eram 820.433 alunos. Esses números aumentam a cada ano e mostram a urgência de se pensar no processo de inclusão escolar. Este envolve obrigatoriedade da escola em educar cada criança, independente de sua origem social, étnica ou linguística. Dessa maneira, a proposta de inclusão favorece a pedagogia da diversidade, já que todos os alunos podem estar inseridos na escola regular.

O objetivo geral deste artigo consistiu em apresentar uma proposta de sensibilização para a preparação na formação inicial do professor de Geografia voltada para a Educação Inclusiva.

Nesse sentido, a problematização da pesquisa girou em torno da questão que se procurou responder: "Como o processo de sensibilização pode contribuir para a formação inicial do professor de Geografia num curso de preparação de professores voltado para a Educação?".

Por esta pesquisa estar focada na formação inicial de professores de Geografia, teve como sujeitos pesquisados os bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O pesquisador, por meio de uma Sequência Didática, realizou um curso voltado para a Educação Inclusiva. Nesse curso, foram realizadas: atividades de sensibilização, aulas dialogadas acerca de conteúdos gerais referentes à Educação Especial, preparação e apresentação (por parte dos aprendizes) de propostas de aulas de Geografia adaptadas para a inclusão de alunos com NEE. Porém, neste artigo, é dada ênfase à prática da sensibilização.

Por tudo aqui mencionado é que se faz necessário pesquisar a aprendizagem acerca da Educação Inclusiva na formação inicial do professor de Geografia por meio da preparação de professores. Desse modo, espera-se que o fator primordial para que se alcance qualidade no ensino represente o crescimento da preparação do professor de Geografia no desejo especial de que o mesmo seja um facilitador da aprendizagem dos conteúdos geográficos na Educação Inclusiva.

Formação inicial de professores de Geografia e a Educação Inclusiva: aproximações urgentes

Há, atualmente, a necessidade de se discutir uma preparação na formação inicial de professores de Geografia voltada para a Educação Inclusiva, pois o ensino de Geografia também é necessário para os alunos com NEE.

Faz-se necessário também esclarecer que a ideia de preparação que se apresenta nesta pesquisa está atrelada à concepção de capacitação apontada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), que por meio da Resolução nº 02/2001, ao reiterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, conceitua os professores capacitados como:

> [...] aqueles que atuam em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial (BRASIL, 2001).

No que tange aos alunos com NEE, matriculados nas escolas regulares, tem-se em vista que a preparação de professores de Geografia deve refletir acerca da eficácia e da qualidade que essa ação tem a oferecer. Para tanto, têm merecido atenção especial as ações que envolvem o contexto acadêmico e, consequentemente, o panorama educacional do ensino superior, o que representa o aspecto de atualização das atividades.

A preparação na formação inicial do professor de Geografia se molda em uma tática para gerar possibilidades para o professor desenvolver as competências e habilidades, que se dão por meio de pesquisas, teorias, experiência, reflexão e ação, e que servirão de base para conduzir o processo educativo dos alunos com NEE. Esses são os aspectos que o pesquisador levou em consideração no momento de refletir acerca da elaboração do curso de preparação de professores em formação inicial.

De acordo com Felix e Navarro (2009, p. 03-04), competências e habilidades exercidas pelo professor em sala de aula consistem em:

> [...] respeitar as identidades e as diferenças; utilizar-se das linguagens como meio de expressão, desenvolver a comunicação e a apreensão de informações; inter-relacionar pensamentos, idéias e conceitos; desenvolver o pensamento crítico e flexível e a autonomia intelectual; adquirir, avaliar e transmitir informações; compreender os princípios das tecnologias e suas relações integradoras; entender e ampliar fundamentos científicos e tecnológicos; desenvolver a criatividade; saber conviver em grupo e aprender a aprender.

As competências implicam, ainda, em operações mentais, habilidades para realização de tarefas e conhecimentos (FELIX; NAVARRO, 2009). Logo, essa preparação deve atentar para os problemas que se referem ao desenvolvimento das atividades dos professores no seu dia a dia.

Pensando-se no processo de inclusão e na diversidade de alunos com NEE torna-se comum o professor realizar a reflexão na ação como forma de verificar potencialidades em cada atividade que o mesmo for desenvolver em sala de aula, de modo que competências e habilidades de cada aluno, com ou sem NEE, sejam ponderadas.

Tardif (2002) define o professor capacitador como alguém que consegue dominar a área de ensino na qual realiza a sua profissionalidade, a disciplina que leciona, e, além de tudo, é dotado de saberes relativos às ciências da Educação, possuindo, ainda, um

conhecimento prático adquirido por meio da sua experiência profissional. Nesta pesquisa, o professor capacitador é o próprio pesquisador, uma vez que será ele quem ministrará o curso de preparação para a Educação Inclusiva para graduandos do curso de licenciatura em Geografia.

Os conhecimentos pedagógicos que distinguem a profissão de professor, ou seja, os fundamentos didático-pedagógicos, epistemológicos e filosóficos, ajudam o professor no aperfeiçoamento da sua consciência de ser humano, de mundo e de sociedade.

A preparação de professores necessita, porém, favorecer a construção de conhecimentos obrigatórios pelo exercício profissional, inclusive os de experiência, por serem fornecidos pelo próprio professor e vinculados aos demais saberes em decorrência de uma prática reflexiva (PRADA, 1997).

Nesta pesquisa, a prática reflexiva exercida pelo professor capacitador objetivou evidenciar aos aprendizes, por exemplo, a importância de haver de fato o processo de inclusão de alunos com NEE, relacionando essa reflexão em relação as aulas teóricas e com as práticas inclusivas e não integradoras, como é o que ocorre na maioria das salas de aulas atualmente. Neste sentido a ação reflexiva aparece em dois sentidos: a reflexão do professor-formador (neste caso, representado pelo pesquisador) e a reflexão do professor em formação (os aprendizes).

Todo o desenvolvimento da formação de professores exige que se inclua uma reflexão referente ao processo de ensino e de aprendizagem, observando teorias subentendidas, crenças e comportamentos, num crescimento permanente de autoavaliação e de finalidades intelectuais, possibilitando ao professor conhecer-se a si mesmo, e assim poder conhecer o seu aluno, seja ele com ou sem NEE.

Os conhecimentos docentes e a prática pedagógica estão essencialmente ligados, pois é no exercício da experiência docente que uma ação é desenvolvida, construída e reconstruída pelo professor, principiando numa atividade dinâmica ao ensinar. Deste modo, o saber fazer surge, nesta pesquisa, como uma forma de potencializar o processo de inclusão de alunos com NEE a partir do momento que o professor vincula teoria e prática, por meio de sua reflexão.

Os conhecimentos adquiridos pelos professores, necessários à atividade de ensino, formam uma simultaneidade de saberes originados às várias fontes, por exemplo, podem ser fornecidos pelos programas escolares (currículos), pelos livros didáticos, pelas disciplinas ministradas. Esses conhecimentos são demonstrados por Tardif (2002) em quatro categorias, assim definidas como: os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes profissionais e os saberes da experiência.

Essas definições de Tardif (2002) são confirmadas por Borges (2004, p. 26) quando afirma que "[...] os professores não se apóiam em um saber para ensinar, mas em vários". Entretanto, Tardif (2002) cita uma interessante distinção existente entre os conhecimentos desenvolvidos no campo da experiência docente e os demais – que resultam das organizações formadoras ou dos programas curriculares –, que são produzidos na prática. Nesse sentido, o conhecimento da experiência é enaltecido na declaração de Tardif (2002, p. 39) ao esclarecer que:

> Os docentes, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio [...] os quais brotam da experiência e são por ela validados.

Os saberes oriundos da experiência docente possibilitaram ao pesquisador estabelecer a chamada mediação didática, no decorrer da elaboração dos instrumentos de avaliação realizada pelos aprendizes, de modo que estes fossem alertados acerca dos pontos positivos e negativos do uso, por exemplo, de um recurso didático-pedagógico com um aluno com uma determinada NEE.

Zabala (1998) menciona que os conhecimentos desenvolvidos pelos professores são plurais, heterogêneos, já que geram, na própria realização do trabalho, conhecimentos e demonstrações do saber-fazer e do conhecimento oferecido pelas diversas fontes, que envolvem saberes, competências, aptidões e as condutas dos professores no campo de suas experiências profissionais, que de alguma maneira, provocam mudanças, e, por sua vez, novas atitudes e reorganizações, podendo selecionar o conjunto de saberes.

Na organização estabelecida por meio de uma Sequência Didática, o pesquisador utiliza conteúdos plurais de forma articulada tendo-se como objetivo a preparação dos aprendizes para o processo de inclusão de alunos com NEE, de modo que o conjunto de saberes docentes evidencie o chamado saber-fazer.

Essas situações são valorizadas nas afirmações de Cunha (2000), quando comenta que os professores bem preparados demonstram diversas aptidões, que são, na verdade, provocadoras de conhecimento sistematizado. Saviani (2003, p. 14) afirma que:

> [...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado [...] no qual configura-se numa situação privilegiada, a partir do qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global.

Seguindo essa linha de pensamento, confirmando que o padrão da ciência fundamenta os modelos educacionais, Pimenta (1999) considera ser de muita relevância o professor possuir consciência da grandeza da reflexão originada a partir de sua experiência pedagógica e indica que essa reflexão deve desenvolver um triplo movimento: da reflexão na ação, da reflexão a partir da ação e da reflexão referente à reflexão na ação. Pimenta afirma que essa propriedade de conhecer e interpretar sua prática cotidiana conseguirá tornar o professor em um profissional autônomo e preparado para desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem.

Este tipo de pensamento reflexivo permite dois vieses: o primeiro, parte do professor-formador, no momento em que organiza a sequência de sua aplicação, de modo que esteja constantemente refletindo o processo de preparação do curso, e o segundo, parte do professor em formação, no sentido que este reflita suas ações no decorrer do curso.

Pimenta (1999, p. 30) complementa, ainda, acerca da "[...] importância de preparar professores que assumam uma atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam". Ela lembra, também, que as novas disposições produzidas no âmbito da educação reconhecem o professor reflexivo.

Seguindo essa orientação, de conduta reflexiva, é essencialmente relevante a colaboração de Perrenoud (1993, p. 186), ao explicar que:

> O profissional mobiliza um capital de saberes, de saber-fazer e de saber-ser que não estagnou, pelo contrário, cresce constantemente, acompanhando a experiência e, sobretudo, a reflexão sobre a experiência [...] a reflexão sobre a própria prática é, em si mesma, um motor essencial de inovação.

Pimenta (1999) assinala que entre os conhecimentos que representam o ensino, a experiência pode ser destacada como sendo um conhecimento experimentado pelos aprendizes, e saberes que se constroem na atividade docente, no seu dia a dia; os pedagógicos são desenvolvidos na ação, principiando no envolvimento com os conhecimentos educativos e referentes à pedagogia, no qual conseguem representar suas experiências e saberes do crescimento intelectual, isto é, ter noção clara da grandeza do conhecimento.

Caminhando nessa mesma tendência, sabendo não ser possível preparar sem um conhecimento do ser humano decorrente das obrigações com a sociedade, que se transforma de acordo com a época, pode-se admitir e aceitar a necessidade veemente do professor possuir um conhecimento pedagógico, que poderá determinar o processo de

ensino e de aprendizagem no dia a dia de sua atividade. É inegável a incidência de novas possibilidades pedagógicas que surgem com o decorrer dos tempos, e essa ação requer do professor um conhecimento da teoria que poderá subsidiar sua ação pedagógica.

Quando se pode discutir e reconhecer a natureza da vinculação existente entre os professores e os conhecimentos é interessante destacar a opinião de Cunha (2000, p. 162), ao afirmar que "para entender a prática de dar aula do bom professor, é preciso estudar o seu cotidiano e ver os fenômenos sociais que estão a sua volta".

Para que se realize a preparação profissional, necessita-se buscar de modo constante, conhecimentos mais amplos e profundos, não aceitando que os professores continuem numa estagnação prejudicial à educação, com objetivos insatisfatórios, mas desenvolvendo uma contínua reflexão acerca do saber-fazer ou do saber-agir, baseando-se na ação de (re) descobrir cada vez mais a profissão.

O desenvolvimento do ensino de Geografia tem como fundamento possibilitar ao aluno do ensino regular, a alfabetização geográfica[2] e, somente após essa ação desenvolver a reflexão e análise, bem como a crítica do espaço geográfico. Deve-se permitir aos alunos compreender os saberes geográficos, reconhecendo-os como necessários, o mesmo devendo acontecer por parte do professor.

Para que essa realização ocorra na prática, a preparação reflexiva do profissional é de suma importância, de modo que esta reflexão se atente à abordagem direcionada para cada tipo de NEE.

Acerca da questão de o professor possuir domínio de conhecimento pedagógico e conteúdo geográfico, Pontuschka *et al*. (2009, p. 97) afirmam que:

> [...] é importante que o professor desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumentos para desvendar e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado à aprendizagem. À medida que os conteúdos deixam de ser fins em si mesmos e passam a ser meios para a interação com a realidade, fornecem ao aluno os instrumentos para que possa construir uma visão articulada, organizada e crítica do mundo.

Este artigo busca evidenciar a necessidade da disciplina de Geografia, responder às NEE dos alunos, em relação aos seus conteúdos. Assim sendo, os professores de Geografia podem buscar formas de estarem preparados para atender adequadamente às necessidades destes alunos.

[2] A alfabetização geográfica deve ser compreendida como "[...] a construção de noções básicas de localização, organização, representação e compreensão da estrutura do espaço elaborada dinamicamente pelas sociedades." (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 11).

Nesta pesquisa, evidencia-se que a Geografia escolar se faz presente na construção do processo de escolarização de todos os alunos incluindo os que apresentam NEE. De forma que os professores desta disciplina necessitam de preparação para promover o processo de aprendizagem para todos os alunos, independente das condições que cada um apresenta.

Callai (2001, p. 58) afirma que:

> A geografia que o aluno estuda deve permitir que o aluno se perceba como participante do espaço que estuda, onde fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento [...]. O aluno deve estar dentro daquilo que está estudando e não fora, deslocado e ausente daquele espaço, como é a geografia que ainda é muito ensinada na escola: uma geografia que trata o homem como um fato a mais na paisagem, e não como um ser social e histórico.

A Geografia que se ensina e se aprende, atualmente, é, em muitos momentos, incapaz de provocar interesse no aluno e muitas vezes se afasta das suas verdadeiras finalidades, que de acordo com Vlach (2007, p. 3):

> Deve proporcionar alternativas para a elaboração de "raciocínios geográficos" a todos os cidadãos na escola, na perspectiva de contribuir na compreensão de problemas do mundo atual, muitos dos quais estão ligados à convivência social no seu sentido mais amplo. Lembrando que a Terra é o planeta vivo e da vida, entende-se que tal convivência coloca em relação indivíduo-sociedade-natureza, com tudo o que isso comporta em termos de diversidade, desigualdade, contradição, harmonia etc.

Assim, pode-se complementar esta ideia com as análises de Castellar (2005, p. 222), quando afirma que a ação docente está:

> [...] relacionada com os objetivos pedagógicos e educacionais que estabelecemos para desenvolvermos os conteúdos em sala de aula. Se tivermos uma prática que contribua para a evolução conceitual do aluno, atuaremos na perspectiva da construção do conhecimento, refletindo sobre a realidade vivida pelo aluno, respeitando a sua história de vida e contribuindo para que ele entenda o seu papel na sociedade: o de cidadão.

Com referência ao ensino de Geografia, e também dos demais elementos curriculares, é necessariamente importante aceitar a observação e a crítica que se apresentam atualmente à instituição escolar e aos cursos de formação de professores de Geografia, englobando-os no grupo político, social e econômico do mundo, especialmente em nosso país. De modo que a reflexão acerca desta crítica esteja refletida no processo de preparação de professores de Geografia para a Educação Inclusiva.

Pontuschka *et al*. (2009, p. 99-100) citam alguns desafios que se impõem aos cursos de formação inicial em Geografia, sendo:

> [...] à necessidade prática de articulação dos conteúdos desse componente curricular com os conteúdos pedagógicos e educacionais, ou seja, aos mecanismos de transposição didática, que envolvem metodologias do ensinar a ensinar. A pesquisa pode, ao mesmo tempo, constituir um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem, permitindo o exercício de investigação de novas proposições em termos de metodologia de ensino em Geografia.

Essa transposição didática aparece neste curso de preparação no momento em que os aprendizes relacionam conteúdo geográfico com a NEE, por meio dos instrumentos de avaliação. Permitindo, desta forma, que seja estabelecida uma relação de aprendizagem dos aprendizes em virtude de suas reflexões para elaboração de tais instrumentos.

O professor de Geografia, a escola e a própria disciplina assumem, assim, uma função valorizada dentro do universo da sua própria sociedade. Esse envolvimento tão abrangente se vincula ao objeto da ciência, à atividade desenvolvida pela disciplina na escola e à questão pedagógica, que engloba de forma comprometedora a junção de questionamentos que se referem ao objeto, à ciência e aos métodos. Sendo assim, o professor, no que tange ao processo de ensino e de aprendizagem para os alunos com NEE, carece ser preparado para saber ensinar Geografia também para alunos com NEE atendendo as suas especificidades.

Com o intuito de avançar no ambiente dos debates acadêmicos, muitas questões parecem estar resolvidas, no entanto, a prática apresentada em sala de aula continua de forma fracionada em informações incompletas, isoladas e, geralmente, sem a fundamentação necessária que lhe dê uma reconhecida valorização. Essa fragmentação dos assuntos é decorrente da formação acadêmica composta por professores e aprendizes fechados em seus espaços geográficos.

Destaca-se, nesta pesquisa, a ideia de que a preparação na formação do professor constitui parte essencial para o desenvolvimento e crescimento dos saberes geográficos considerados extremamente necessários e detentores de imensa importância social para os alunos com ou sem NEE.

Marinho (2006, p. 354) destaca que "[...] a mudança na universidade pública exige uma educação com formação efetiva, na constituição de um pensamento que interrogue, reflita e critique e que eleve ao plano dos conceitos os problemas postos como dados e insuperáveis".

Para essa meta se tornar possível, o professor necessita ter, além do conhecimento total dos conteúdos, capacidade de raciocinar de forma coerente e harmoniosa, compreender os fenômenos que envolvem a realidade social e, além de tudo aqui exposto, consiga se colocar como componente transmissor dessa realidade, ou seja, o professor de Geografia precisa estar preparado para realizar o ensino de conteúdos, independente do tipo de aluno que se encontra na sala de aula, seja sem ou com NEE.

Outro ponto de destaque se relaciona ao currículo, uma vez que o currículo de Geografia exige uma atenção especial, pois, para os alunos que não necessitam de abordagens educacionais especiais, as dificuldades estão presentes, contudo, elas são mais complexas para os alunos com NEE. A grade curricular do curso de graduação em Geografia poderia ser revista, principalmente, no que tange aos componentes curriculares da licenciatura de modo que possibilite ao professor em formação se preparar para o processo de inclusão.

A organização universitária e a formação inicial do professor de Geografia acontecem de maneiras inteiramente diversas em nosso país de dimensões continentais, como também nas condições tão desiguais de nossa população.

Em estudo, Rosângela Doin de Almeida (2002, p. 267) demonstra algumas situações apreensivas experimentadas pelos professores e as instituições que formam os professores:

> [...] o curso de bacharelado, está dando ênfase a estudos teóricos em disciplinas estanques, fechadas em si mesmas, apresentando um currículo fragmentado. Assim, as disciplinas pedagógicas precisam dar conta da formação do professor e estão restritas aos dois últimos anos da licenciatura, sob a responsabilidade do Departamento de Educação ou das Faculdades de Educação, quando essas existem. [...] Pensar sobre o estágio de alunos da rede pública tem sido uma tarefa difícil com muitos dilemas. As escolas têm sofrido sucessivas mudanças administrativas que, parece-me, não aliviam o peso das atividades burocráticas. Como conseqüência das medidas de implantação da LDB 9394/96 e dos PCNs (1997), os professores encontram-se confusos, pois não conseguem transpor as "novas propostas" para suas práticas.

Vale indagar a respeito do motivo da não inclusão nas experiências pedagógicas das conceituações que são obrigados pelas leis e propostas da LDBEN (1996) e PCN (1997). Vesentini (2005, p. 220) esclarece o assunto da seguinte forma:

> O ensino de Geografia no Brasil vive uma fase decisiva, um movimento de redefinições impostas tanto pela sociedade em geral – pelo avançar da Terceira Revolução Industrial e da globalização, pela necessidade de (re) construir um sistema escolar que contribua para a formação de cidadãos conscientes e ativos – como também pelas modificações que ocorrem na ciência geográfica. [...] O sistema escolar vive uma fase de profundas reestruturações e no seu bojo o ensino de Geografia sofre questionamentos, propostas de mudanças radicais,

> tentativas de eliminação ou minimização por parte de alguns e de maior valorização, por parte de outros.

Vesentini defende, ainda, que o ensino de Geografia sustentado no paradigma A Terra e O Homem, desenvolvido na Geografia Tradicional "não tem lugar na escola do século XXI" (2005, p. 221). Esses professores que lecionam nas "escolas do século XXI" poderiam ser preparados para atender a diversidade de alunos que chegam até ela. Há a necessidade de um documento norteador para o ensino de Geografia, isto é, uma adequação curricular direcionada para esta disciplina, assim como para as outras, mas de forma individual.

No Brasil, os estudos voltados à Educação Inclusiva e ao papel do ensino de Geografia na escola inclusiva são raríssimos. Uma análise acerca da situação dessa atividade demonstra que o pouco material à disposição das escolas está direcionado à inclusão de um modo geral, ou seja, poucas informações são oferecidas na busca de um aprofundamento da construção de práticas para o ensino de Geografia de modo adaptado, que atenda às necessidades dos alunos com NEE.

Com base nesse pensamento, uma reflexão pode ser realizada: até que ponto o professor de Geografia está conseguindo auxiliar nos processos de ensino e de aprendizagem do aluno com NEE, matriculado na escola regular?

Neste sentido, a intervenção realizada na formação inicial do professor de Geografia, voltado para a Educação Inclusiva tem como objetivo auxiliar na preparação deste profissional, por meio de práticas sensibilizadoras que tendem a ocasionar transformações a serem desenvolvidas no processo de ensino dos conteúdos geográficos no transcorrer de toda atividade escolar para alunos com NEE.

Sendo assim, ao discutir o processo de formação inicial do professor de Geografia, levando-se em consideração a preparação do professor desta disciplina para a Educação Inclusiva, é importante que seja realizada constantemente a reflexão docente acerca da inclusão de alunos com NEE.

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa propôs uma preparação de professores em formação inicial, voltada para a Educação Inclusiva, logo os sujeitos estudados foram os futuros licenciados

Faz-se importante esclarecer que anteriormente à construção desta proposta, o pesquisador realizou diversas atividades que podem ser chamadas de "pré-teste". O pré-

teste possibilitou ao pesquisador verificar os erros, os acertos e as potencialidades referentes à forma de aplicação das atividades.

Desta forma, os pré-testes começaram em agosto de 2013, em duas vertentes: a primeira com atividades desenvolvidas com as turmas do segundo ano da graduação em Geografia, da Universidade X (X), período matutino e noturno, com uma parte teórica com duração de duas horas/aula. Desta aula, por livre participação, cinco alunos se prontificaram a realizar a aplicação de uma proposta de aula inclusiva, elaborada pelos mesmos, em um colégio na região central do município de Londrina-PR.

Em outro momento, após verificar que o tempo de preparação foi curto, o pesquisador realiza uma nova aplicação. Com a turma do terceiro ano do período matutino do curso de Geografia, da X, no decorrer de oito horas/aulas, no mês de outubro de 2013. Esta proposta, dividida em ações teóricas (quatro horas/aula) e práticas (quatro horas aula). Em relação à parte prática, os aprendizes não aplicaram em escolas, mas elaboraram propostas relacionando conteúdo geográfico com possibilidades práticas, por meio de recursos didático-pedagógicos, para efetuar a inclusão de alunos com NEE.

No mês de novembro de 2013, juntamente com os bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Educação Cartográfica, da X, foram realizadas atividades com a carga horária de 16 horas, sendo: oito horas de aula teórica dialogada, quatro horas de preparação da atividade prática e quatro horas de realização desta proposta em um colégio periférico da cidade de Londrina-PR.

Após a realização destas ações, o pesquisador refletiu acerca do tempo mínimo que deveria ser direcionado para um curso de preparação de professores, bem como as atividades a serem desenvolvidas e avaliadas. A partir dessa reflexão é que surgiu a ideia de práticas sensibilizadoras para a formação inicial de professores de Geografia.

Desse modo, os acadêmicos em formação inicial em Geografia, da X, escolhidos para esta pesquisa eram os que faziam parte do PIBID durante o ano de 2014. Por querer alcançar a preparação com aprendizes de todas as séries da graduação é que se escolheu o PIBID para a aplicação desta proposta, uma vez que havia aprendizes de todas as turmas neste projeto.

Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão vinculado ao MEC, o PIBID é:

> [...] uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por

> Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (BRASIL, 2008).

Ainda, de acordo com esta instituição, o PIBID possui como objetivos:

> • Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
> • Contribuir para a valorização do magistério;
> • Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
> • Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
> • Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
> • Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2008).

Portanto, tendo como possibilidade de maximizar a formação inicial do professor, é que os bolsistas do PIBID foram escolhidos como sujeito de análise para esta pesquisa. Faz-se importante esclarecer que esta investigação não visa à aplicação no ensino regular, uma vez que a preocupação está na formação inicial do professor de Geografia, portanto, os aprendizes não foram às escolas aplicar o que aprenderam com o curso. Ao todo, participaram dessa prática 60 pibidianos (figura 1).

Figura 1 – Quantidade de pibidianos em Geografia, matriculados por série da graduação.

SÉRIE	QUANTIDADE DE APRENDIZES
1º ANO	18
2º ANO	14
3º ANO	10
4º ANO	18
Total de Aprendizes	**60**

Org.: Elaboração própria.

As atividades do curso de preparação na formação inicial de professores de Geografia foram realizadas no Centro de Ciências X, Departamento de X da X. Com exceção do momento para leitura de textos e eventuais pesquisas realizadas pelos aprendizes, que foram feitas fora do tempo destinado ao curso em sala de aula.

Após realizar pesquisa bibliográfica acerca das concepções teóricas, bem como das acepções que envolveram a construção dos pressupostos necessários para o curso de preparação na formação inicial de professores de Geografia, elaborou-se uma sequência didática. Com este recurso, objetivou-se planejar e esmiuçar a forma como seria aplicada esta preparação voltada para a Educação Inclusiva.

A Sequência Didática dividiu-se em etapas, sendo:

1ª Etapa: Sensibilização – 04 horas.

A sensibilização dos aprendizes acerca das NEE, de modo que o pesquisador realizou simulações de deficiências com cada aprendiz.

Por sensibilidade deve-se compreender o fato de um indivíduo ou grupo sentir o que antes não sentia ou passar a sentir de forma diferente. Sensibilizar é despertar nas pessoas os problemas aos quais elas são colocadas, obrigando-as a confrontá-los e, assim, procurar alguma solução para eles (REGINALDO, 2011).

A sensibilidade é decorrente do ato de sentir, compreender mudanças no meio em que se está inserido e de reagir de modo adequado frente a ele. Está relacionada ao ato de se inquietar com os eventos e torná-los fonte de conhecimento para sua vivência. Portanto, pode-se afirmar que a pessoa em situação de sensibilidade deixa-se envolver por aquilo que está a sua volta (REGINALDO, 2011).

Para desenvolver as ações de sensibilizações, no contexto da Educação Inclusiva no processo de formação inicial do professor de Geografia, o professor pode utilizar-se de ações que procurem alcançar resultados para a sociedade. Essas ações estão descritas no figura 2. Para a elaboração desta atividade levou-se em consideração o seguinte material ofertado pelo MEC: "*Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos*", de autoria de Maria Salete Fábio Aranha (2005).

Figura 2 – Práticas sensibilizadoras.

NEE Atingida com a Prática	Exemplo de Prática Sensibilizadora	Resultados Alcançados
Deficiência Visual	Adivinhar objeto pelo tato.	Percepção sensorial a diferentes tipos de texturas.
	Guiar uma pessoa com venda nos olhos.	Locomoção com segurança e confiança.
	Descrever uma imagem.	Descrição de cores, formas, direções, objetos.
Paralisia Cerebral	Abotoar um jaleco com cada mão enrolada numa fita adesiva e dentro de um par de meias.	Relação direta entre estímulo, treinamento e habilidade.
	Ler um texto com a língua no céu da boca (comprometimento da fala).	Dificuldade de fazer uso da fala quando há um agente limitador.
	Locomover com o uso da cadeira de rodas.	Dificuldade de acesso e locomoção por falta de infraestrutura.
Deficiência Auditiva	Movimentar os lábios sem emitir som.	Como o surdo se sente perto de pessoas ouvintes.

Fonte: ARANHA, 2005.
Org.: Elaboração própria.

A sensibilização possibilita que cada indivíduo sinta-se um agente capaz de contribuir para uma efetiva transformação das condições de vida em sociedade. Contudo, é importante que sejam considerados alguns aspectos, tais como:

- ✓ Desenvolvimento da criatividade;
- ✓ Criação de vínculos sociais;
- ✓ Linguagem clara e simples;
- ✓ Adequação de novos conceitos;
- ✓ Enfrentamento de obstáculos;
- ✓ Superação de medos;
- ✓ Surgimento de novas ideias;
- ✓ Riqueza de experiências;
- ✓ Coletividade;
- ✓ Produtividade.

Com a sensibilização, é possível obter um trabalho rico em ações, por meio da parceria entre instituições de ensino e membros da comunidade. Neste contexto, justifica-se a ação de sensibilização em Educação Inclusiva, enquanto parte do processo de preparação na formação inicial do professor de Geografia pretendeu-se promover um

primeiro contato com as deficiências e, assim, inserir o aprendiz num ambiente que necessita, constantemente, ser percebido.

2ª Etapa: Conteúdos Gerais – 08 horas.

Por meio de aula dialogada, com momentos para debates, foram apresentados os conteúdos. Os conteúdos ministrados foram:

- ✓ História da Educação Especial;
- ✓ Conceitos das NEE;
- ✓ Dados estatísticos;
- ✓ Adaptações Curriculares;
- ✓ Adequações das aulas de Geografia para atender os alunos com NEE.

Cada conteúdo exposto contou com um levante bibliográfico. Houve, também, a participação e exposição de opiniões por parte dos aprendizes. Antes de iniciar cada conteúdo foi realizada a verificação do conhecimento prévio dos aprendizes por meio de questões orais.

O material bibliográfico utilizado como base para esta etapa foi:

- ✓ LDBEN n. 9.394/96 (BRASIL, 1996);
- ✓ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a);
- ✓ Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva (GLAT; BLANCO, 2013);
- ✓ Desafios Atuais na Formação do Professor de Educação Especial (MENDES, 2002);
- ✓ Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva (RODRIGUES, 2006);
- ✓ Educação Inclusiva e as Reconstruções Necessárias no Processo de Formação de Professores (VITALIANO, 2013).

3ª Etapa: Preparação de propostas de aulas adaptadas pelos aprendizes – 08 horas.

Houve preparação de propostas de aulas adaptadas de Geografia, com temas voltados para atender os alunos com NEE, de acordo com cada NEE. A organização das aulas foi feita em grupo pelos alunos e a divisão dos grupos obedeceu a estrutura de cada subprojeto, isto é, respeitando a divisão realizada por cada coordenadora, seja individual, dupla ou trio.

Nessa etapa, os aprendizes tiveram autonomia para preparar suas aulas, mas as mesmas sofreram mediações realizadas pelo pesquisador. Para se pensar nas aulas adaptadas de Geografia, os aprendizes realizaram, fora do espaço do curso, leituras de textos e fizeram pesquisas acerca das NEE e dos conteúdos geográficos para realizar esta etapa.

4ª Etapa: Apresentação das propostas de aulas adaptadas pelos aprendizes – 04 horas.

Houve a apresentação formal das propostas de aulas de Geografia por meio da elaboração de uma Sequência Didática, de um Mapa Conceitual e de um Vê Epistemológico.

Nesse sentido, o pesquisador pediu aos aprendizes que elaborassem o Mapa Conceitual estabelecendo uma relação conceitual hierárquica entre algum conteúdo geográfico e/ou recurso didático-pedagógico com a promoção da inclusão de alunos com NEE.

Tratando-se do Vê Epistemológico os aprendizes foram instruídos a escolher um tema geográfico e, a partir deste, por meio de uma questão norteadora, (questão básica) os aprendizes deveriam estabelecer uma ligação entre a teoria (domínio conceitual) e a prática (domínio metodológico), objetivando um determinado resultado (evento) de forma que ficasse clara a presença de algum elemento que se associasse com a Educação Inclusiva.

Referente à Sequência Didática, foi pedido aos aprendizes que construíssem um planejamento de aula de Geografia que promovesse a inclusão de alunos com NEE. Para essa ação, eles foram alertados a pensar no objetivo, materiais necessários, sistemas de operações, avaliação e resultados esperados.

5ª Etapa: Avaliação – 06 horas.

Realização do processo avaliativo da preparação, que se constituiu em avaliar o Mapa Conceitual, o Vê Epistemológico e a Sequência Didática propostos por cada grupo de aprendizes. A avaliação se deu com os seguintes objetivos:

- ✓ Mapa Conceitual: avaliar a estrutura do Mapa Conceitual, isto é, se no processo de construção está estabelecida uma organização que leva em consideração aspectos sequenciais ou em redes, se houve relações cruzadas, hierarquia simples ou complexa, relação dos conteúdos geográficos com a Educação Inclusiva;

- ✓ Vê Epistemológico: avaliar se houve a interação entre os Domínios Conceituais e os Domínios Metodológicos por meio de uma questão norteadora, de modo que se buscou alcançar um evento. Avaliou-se, ainda, se a estrutura era composta por eventos, fatos e ideias, bem como se as atividades propostas eram inovadoras e relevantes sob o ponto de vista da Educação Inclusiva no ensino de Geografia;
- ✓ Sequência Didática: avaliar os efeitos deste instrumento em relação aos objetivos formulados pelos aprendizes, isto é, a viabilidade e coerência na forma como se abordou o conteúdo de Geografia voltado para atender os alunos com NEE.

Para essa avaliação os aprendizes foram orientados acerca dos procedimentos para a elaboração dos três instrumentos. Nesse sentido, o pesquisador informou, ainda, que os aprendizes deveriam pensar tanto no conteúdo de Geografia quanto no aluno com NEE presente na turma para confeccionar os instrumentos.

Em relação aos resultados, esperava-se que:

- ✓ A formação inicial do professor de Geografia contribuísse para a preparação dos estudantes, tendo em vista o processo de inclusão de alunos com NEE;
- ✓ Os aprendizes compreendessem que a preparação das aulas para alunos com NEE, que estão em ambientes de inclusão escolar, é importante;
- ✓ Os aprendizes entendessem que as dificuldades encontradas na preparação e aplicação das aulas de Geografia, quando se tem alunos com NEE, devem ser superadas;
- ✓ Os aprendizes percebessem que o contato com o aluno com NEE no decorrer da aula auxilia no processo de inclusão escolar.

O pesquisador estruturou a preparação considerando na Sequência Didática os conteúdos, o tempo estimado, os objetivos, os materiais necessários, os sistemas de operações, a avaliação e os resultados esperados.

Resultados e discussões

Faz-se importante lembrar que o foco deste artigo foram as práticas sensibilizadoras. Contudo, é válido mencionar alguns resultados dos instrumentos avaliativos.

A Sequência Didática foi o instrumento de análise que mais teve representatividade, isto é, das 25 Sequências Didáticas construídas pelos aprendizes, 24 (96%) fizeram uso de algum termo relacionado à Educação Especial; seguido do Vê Epistemológico que, das 25 propostas, 10 (40%) atenderam aos propósitos da Inclusão de alunos com NEE; enquanto, nove de 25 Mapas Conceituais (36%) realizaram a elaboração de seus Mapas Conceituais com conteúdos geográficos voltados para a inclusão de alunos com NEE.

Justifica-se o fato de haver uma maior incidência de Sequências Didáticas pelo fato de que este instrumento se assemelha com um plano de aula, além de a sua configuração permitir ao aprendiz detalhar o processo de inclusão de alunos com NEE.

A partir da realização da atividade de sensibilização, os aprendizes puderam se sensibilizar acerca da importância do processo de inclusão, bem como das dificuldades que os indivíduos com NEE lidam diuturnamente, principalmente em situações que envolvem a infraestrutura das instituições de ensino. Com esta prática, os aprendizes sensibilizaram-se, também, acerca da necessidade de haver promoção social das pessoas com NEE, uma vez que, conforme exposições orais da parte deles, a sociedade não está preparada para lidar com essa realidade (inclusão).

Os aprendizes compreenderam que, no decorrer do curso, que o professor deve proporcionar aos alunos com NEE condições de aprendizagem, de modo que as aulas devam ser adequadas para que o ensino alcance todos os alunos. Para os aprendizes, o professor tem que adaptar os recursos didático-pedagógicos, bem como as formas de avaliação, de modo que potencialize o ensino e a aprendizagem em sala de aula.

Houve a compreensão, por parte dos aprendizes, no que diz respeito às ações articuladas entre as pessoas envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem, isto é, para eles, a responsabilidade não deve recair apenas no professor, mas em toda a equipe escolar (diretor(a), pedagogo(a), agentes educacionais).

Quanto aos conceitos de integração e inclusão, os aprendizes, em sua maioria, entenderam que o que ocorre na maioria das instituições de ensino hoje no país, é um processo de integração, mas que se deve obter a inclusão, e neste sentido cursos de preparação e/ou especializações podem ser um caminho para que os professores aprendam como promover a tão propalada inclusão de alunos com NEE.

A utilização de Mapa Conceitual, Vê Epistemológico e Sequência Didática como conjunto de instrumentos de avaliação neste curso possibilitou ao professor realizar uma reflexão mais ampla de todo processo de preparação, uma vez que cada um destes possui uma distinta potencialidade.

De modo geral, quando é mencionado o processo de implantação da política de Educação Inclusiva no Brasil já se sabe dos muitos obstáculos que sobrepõem o processo de ensino e de aprendizagem de alunos com NEE. Contudo, a falta de preparação dos docentes de Geografia em sua formação inicial se destaca, uma vez que não se prepara, atualmente, o professor de Geografia, tanto teórica quanto metodologicamente, para receber esses alunos e praticar a inclusão dos mesmos em sala de aula.

Considerações finais

A partir do exposto até aqui é possível admitir haver dificuldades na formação dos professores de Geografia para a inclusão dos alunos com NEE, porém é necessário explicitá-las para que se possa avançar nesse sentido. Tal atitude representa um dispositivo para a construção de práticas que conduzam à educação de qualidade disponibilizada para todos.

Para a concretização da escola inclusiva é preciso ações inovadoras beneficiadas por transformações radicais nas estruturas físicas, materiais e de pessoal, bem como nos projetos-político-pedagógicos das escolas e em sua gestão administrativa.

Também é preciso compreender que a inclusão exige uma escola democrática, com respeito ao tempo do aluno, com a aprendizagem representando o foco principal e o estímulo ao trabalho coletivo e participativo.

Por fim, o reconhecimento no processo de formação inicial do professor de Geografia quanto aos tipos de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com a conceituação, especificidades e possibilidades de trabalho pedagógico, pode ser de grande progresso para estes profissionais, sendo, no entanto, relevante reconhecer as potencialidades do sujeito possuidor dessas NEE.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, R. D. Imagens de uma escola: a produção de vídeo no Estágio de Prática de Ensino. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.) **Geografia em perspectiva**. 2.ed. São Paulo: Contexto. p. 267- 273, 2002.

ARANHA, M. S. F. **Projeto Escola Viva:** o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 5 v., 2005.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais.** Araraquara: JM Editora, 2004.

BRASIL. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, nº 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. MEC. SEESP. **Parâmetros Curriculares**. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Resolução CNE/CEB 02/2001, publicada no DOU 14/09/2001, Seção 1, p. 39.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2008a.

BRASIL. MEC. CAPES. **PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** 2008b.Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acessado em: 21 mar. 2014.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? In: **Revista Terra Livre**, n. 16. (p. 133-152). São Paulo, 2001.

CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cadernos CEDES**. vol.25, pp. 209-225. n.66, 2005.

CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). **Ensino de Geografia:** práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2000.

FELIX, F. A.; NAVARRO, E. C. Habilidades e Competências: novos saberes educacionais e a postura do professor. **Revista Interdisciplinar**. v. 2, n. 2. 2009.

FONSECA, Ricardo Lopes. **Avaliação da Preparação de Graduandos de Geografia para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais.** 2015. 183 fls. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina**.** Londrina, 2015.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. 2. ed.Rio de Janeiro: Ed. 7Letras, 2013. 212 p.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010:** Resultados do Universo. Disponível em <http://www.ibge.com.br/>. Acesso em: 21 jul. 2013.

MARINHO, C. M. Universidade e Pós Modernidade. In: RABELO, J.; FELISMINO, S. C.(orgs). **Trabalho, Educação e a Critica Marxista.** Fortaleza: Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará, 2006.

MENDES, E. G. Desafios Atuais na Formação do Professor de Educação Especial. **Revista Integração**. Brasília: MEC/SEESP, v. 24, p.12-17, 2002.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortes, 1999.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. A Formação Docente e o Ensino Superior. In: PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia.** 3ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2009. – (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental). pp. 383.

PRADA, L. E. A. **Formação participativa de docentes em serviço.** Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.

REGINALDO, M. **Conscientizar ou sensibilizar.** 2011. Disponível em: http://mreginaldo.blogspot.com.br/2011/05/conscientizar-ou-sensibilizar.html. Acesso em: 7 maio 2014.

RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a Educação Inclusiva. S. Paulo. Summus Editorial. 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica.** 8. ed. Campinas: Autores associados, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VESENTINI, J. W. **O ensino de geografia no século XXI**. 2. ed. Campinas-SP: Papirus, 2005. p. 219-248.

VITALIANO, C. R. Educação Inclusiva e as Reconstruções Necessárias no Processo de Formação de Professores. In: LIMA, A. M. de S.; VITALIANO, C. R. **Inclusão:** debates em diferentes contextos. Londrina: EDUEL, 2013. p. 15-27.

VLACH, V. Papel do ensino de geografia na compreensão de problemas do mundo atual. **Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales.** Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2007, vol. XI, núm. 245 (63).

ZABALA, A. **A Prática Educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Recebido em 08 de julho de 2019.

Aceito para publicação em 30 de dezembro de 2019.