



INCLUSÃO DE EDUCANDOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: A FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS DE GEOGRAFIA

INCLUSION OF EDUCATION WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS: THE FORMATION OF GEOGRAPHIC LICENSORS

DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317815012019142>

Raquel Mendonça Salvalágio

Universidade Estadual do Norte do Paraná

raquel_salvalagio@hotmail.com

Roberta Negrão de Araujo

Universidade Estadual do Norte do Paraná

robertanegrao@uenp.edu.br

RESUMO

O presente estudo busca compreender a formação inicial dos professores, em especial dos licenciandos em Geografia para a inclusão de educandos que são público alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no ensino regular. Adota, como referenciais teóricos para compreensão da importância da formação docente, Pimenta (1996, 2002 e 2005) e Tardif (2000, 2014), além da análise de documentos legais, como o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura (PPC-2011) ofertado por uma universidade pública do Paraná. Apresenta como questão de investigação: De que maneira as disciplinas do curso de Geografia contribuem para a formação docente frente à inclusão no ensino regular? A pesquisa bibliográfica fundamentou a coleta de dados, por meio de entrevista, junto aos licenciandos, tendo como objetivo geral: analisar a formação do licenciando em Geografia frente à inclusão escolar. E como objetivos específicos: (a) Apresentar o curso de Licenciatura em Geografia investigado; (b) Conceituar a formação docente para o ensino; (c) Definir a importância da inclusão do aluno com NEE no ensino regular e (d) Expor e analisar os dados coletados nas entrevistas realizadas com os licenciandos em Geografia. Conclui que a formação inicial é indispensável para o bom desenvolvimento do profissional na educação e que esta deve se consolidar por meio da formação continuada.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Inclusão. Ensino de Geografia.

ABSTRACT

The present study seeks to understand the initial formation of teachers, especially of the graduates in Geography for the inclusion of students who are the target of the Specialized Educational Assistance (AEE) in regular education. It adopts as theoretical references to understand the importance of the initial formation of the teachers Pimenta (1996, 2002 and 2005) and Tardif (2014), besides the analysis of legal documents, such as the Law of Guidelines and Bases of National Education n. 9394/96 and Pedagogical Project of the Course of Degree in Geography (PPC-2011) offered by the State University of North of Paraná (UENP / CCP). It presents as a research question: In what way do the subjects of the Geography course contribute to teacher education in relation to inclusion in regular education? The bibliographical research based the data collection, through an interview, together with their graduating, with the general objective: To analyze the formation of the graduating in Geography in front of the school inclusion. And as specific objectives: (a) To present the course of Degree in Geography selected; (b) Conceptualize teacher education for teaching; (c) Define the importance of the inclusion of students with SEN in regular education and (d) Expose and analyze the data collected in the interviews conducted with the graduates in Geography. It concludes that initial training is indispensable for the proper development of the professional in education and that it must be consolidated through continuing education.



Keywords: Initial Teacher Training. Inclusion. Teaching Geography.

INTRODUÇÃO

A proposta de inclusão de alunos que são público alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE)¹ no ensino regular da rede básica de ensino do Brasil vem ganhando força nos últimos anos, principalmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96.

O capítulo V, art. 58, define a Educação Especial como “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. Já a Constituição Federal (BRASIL, 1988) estabelece, em seu art. 208, que a oferta do atendimento educacional especializado deve acontecer, de preferência, na rede regular de ensino.

Desta forma, surgiu uma preocupação em torno da formação inicial dos futuros professores, em especial dos licenciandos em Geografia, visto que o tema, muitas vezes, ainda é considerado um tabu. Há que se considerar que a motivação para o presente estudo deu-se por uma das pesquisadoras estar cursando o referido curso como segunda licenciatura. Por conseguinte, constituímos como problema de pesquisa: De que maneira as disciplinas do curso de Geografia contribuem para a formação docente frente à inclusão no ensino regular?

Para responder tal inquietação, estabelecemos como objetivo geral: Analisar a formação do licenciando em Geografia frente à inclusão escolar². E como objetivos específicos: (a) Apresentar o curso de Licenciatura em Geografia ofertado por uma universidade pública do Norte do Paraná; (b) Conceituar a formação docente para o ensino; (c) Definir a importância da inclusão do aluno com NEE no ensino regular e (d) Expor e analisar os dados coletados nas entrevistas realizadas com os licenciando em Geografia.

¹ A Resolução n.4, de 2 de outubro de 2009, institui as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

² Nesse estudo a inclusão escolar refere-se tanto ao aluno com deficiência, como aos com transtornos globais do desenvolvimento (TGD). Todavia, não especifica a qual delas, aborda a inclusão no seu aspecto amplo.



Como aporte teórico para o desenvolvimento do estudo, utilizamos autores como Pimenta (1996, 2002, 2005), Tardif (2000, 2014) e Castrogiovanni *et al.* (2016), bem como a pesquisa documental, tendo como referência o Projeto Pedagógico do Curso de Geografia investigado, além da realização de uma pesquisa de caráter exploratório, com a coleta de dados por meio de entrevista realizada com acadêmicos do referido curso.

O presente artigo está organizado em quatro seções, além das considerações que nos levam a refletir sobre a importância de uma sólida formação inicial dos futuros professores, bem como da inclusão de alunos com NEE no ensino regular.

1 O CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

O curso de Licenciatura em Geografia ofertado pela universidade investigada foi criado no ano de 1966, quando a instituição ainda era uma faculdade estadual isolada. Foi desativado no ano de 1981 e reativado em 1997, oferecendo quarenta (40) vagas por meio de vestibular, com aulas no período noturno, com duração de quatro anos em regime seriado anual, sendo sua carga horária total de 3.100h, na modalidade presencial.

Segundo a diretriz do referido curso, o graduado em Geografia poderá atuar como geógrafo-pesquisador (técnico e planejador) e também como geógrafo-professor do ensino fundamental, médio e superior, tendo prioridade a formação de professores, devido o curso ser licenciatura. A diretriz estabelece que o curso oferece sólida formação acadêmica, treinamento técnico, tanto na área social, quanto natural, por intermédio de matérias que dão suporte a sua capacitação profissional (PARANÁ, 2011).

Entre os objetivos do curso, o licenciado em Geografia deverá ser capaz de: (a) Interpretar criticamente a organização do espaço produzido pela relação dos homens entre si e com a natureza, nas suas diferentes configurações territoriais e ambientais; (b) Analisar as relações especializadas da estrutura econômica, social e política das sociedades contemporâneas; (c) Refletir a questão pedagógica dentro do Ensino da Geografia, ou seja, refletir o Ensino da Geografia não apenas com uma reflexão epistemológica, mas também a sua relação com as questões pedagógicas; (d) Reconhecer as tarefas que a escola e a Geografia têm atualmente na formação dos indivíduos, capacitando-os a viverem numa



sociedade informatizada e globalizada, pensando cientificamente e assumindo atitudes éticas que valorizem os direitos humanos fundamentais (PARANÁ, 2011).

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) encontra-se em reestruturação, para vigência a partir do ano de 2018. Assim, o que tivemos acesso, e que está em execução, é o do ano de 2011. Este salienta que:

A atual dinâmica das transformações pelas quais o mundo atravessa, com as novas tecnologias, com os novos recortes de espaço e tempo, com a predominância do instantâneo e do simultâneo, com as complexas interações entre as esferas do local e do global, que afetam profundamente o cotidiano das pessoas, exige que a Geografia procure caminhos teóricos e metodológicos capazes de interpretar e explicar esta realidade dinâmica (PARANÁ, 2011, p. 08).

O curso, para atender a demanda local e regional, evidencia a necessidade de formar professores para atuar no ensino fundamental e médio. Desta forma, como uma licenciatura, é “[...] um Curso com características voltadas para o ensino, este se sustentará no desenvolvimento de aulas teóricas e práticas, em laboratórios e em estudos de campo” (PARANÁ, 2011, p. 09).

Deste modo, no que tange ao recorte teórico de discussão deste estudo, o curso apresenta uma única disciplina que se relaciona à Educação Especial e Inclusiva: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)³, como apresenta o Quadro 1.

³ O Decreto n. 5626/2005, de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. O art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, em seu art. 3º apregoa que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério (BRASIL, 2005).



Quadro 1 – Disciplina relacionada à Educação Especial e Inclusiva

DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	ANO EM QUE É OFERTADA	EMENTA
Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	60 h/a	4º	Introdução: aspectos clínicos, educacionais e sócio antropológicos da surdez. A Língua de Sinais Brasileira - Libras: características básicas da fonologia. Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe com apoio de recursos audiovisuais; Noções de variação. Praticar Libras: desenvolver a expressão visual-espacial.

Fonte: Paraná (2011).

Há outras duas disciplinas que abordam temas relacionados à modalidade Educação Especial/Inclusão em suas ementas: Psicologia da Educação e Instrumentação para o Ensino de Geografia – Recursos Didáticos.

Na disciplina “Psicologia da Educação”, com 72 horas/aula e proposta no primeiro ano do curso, é disponibilizada a discussão em torno de temas da educação especial, como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Teorias de Aprendizagem, Dislexia, Discalculia e Autismo, entre outros, sendo que esta apresenta em sua ementa:

Psicologia x psicologia da educação: conceitos e histórico. Desenvolvimento humano nas perspectivas da psicanálise – do cognitivismo e do sócio interacionismo. Abordagens teóricas da aprendizagem. Relação professor x aluno. Motivação da aprendizagem (PARANÁ, 2011).

Já a disciplina “Instrumentação para o Ensino de Geografia – Recursos Didáticos”, com carga horária de 72 horas/aula, ofertada no 2º ano do curso, tem como ementa: “Estratégias de Ensino aprendizagem. Instrumentos de Ensino de Geografia. Produção de



material didático-pedagógico para o ensino de geografia” (PARANÁ, 2011). Neste último tópico é trabalhada a elaboração de atividades e materiais didáticos para o educando com necessidades educacionais especiais.

Este conteúdo é contemplado com fundamento em Castrogiovanni, que afirma “[...] aprendemos que a sala de aula é um mundo de interações. A escola também deve ser interativa, sob todos os pontos de vista, inclusive no que toca às trocas constantes entre os professores” (2016, p. 13). Salieta, ainda, que a sala de aula é dinâmica e tensa, assim como o espaço geográfico, que é o objeto de estudo da Geografia. Afirma que “[...] o ensino de Geografia conjuga o conhecimento temático, com a prática pedagógica. Este processo, por sua vez, está ancorado em pressupostos epistemológicos convergentes” (CASTROGIOVANNI, 2016, p. 16).

Diante desse contexto, faz-se necessária ampla discussão em torno da inclusão de alunos com NEE no ensino regular, pois esta configuração já é uma realidade garantida por lei. Logo, a formação inicial dos professores deve ter uma base sólida diante desta realidade, considerando o bom andamento das aulas e, principalmente, o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno em questão.

2 FORMAÇÃO INICIAL: A IMPORTÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

A discussão sobre a importância da formação de professores ganhou ênfase na década de 1990, com polêmicas, debates e algumas contradições.

Pimenta ressalta que repensar a formação inicial e contínua dos professores, por meio da análise de suas práticas pedagógicas, foi uma das principais atividades elaboradas por importantes estudiosos na década de 1990. Assim, destaca a importância de se construir uma identidade profissional, visto que esta é um:

Processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta as necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade (PIMENTA, 2002, p. 18).



Tardif (2014), por sua vez, em sua obra “Saberes Docentes e Formação Profissional” afirma que a identidade profissional docente será construída mediante as experiências de vida, a história profissional, a relação com os alunos e com os demais componentes do ambiente escolar. Assim, “[...] o saber dos professores é plural e também temporal” (TARDIF, 2014, p 19). Diante disto, ensinar é a mobilização de variados saberes.

A mobilização dos saberes da docência é o primeiro passo no processo de construção de identidade dos futuros professores. Os saberes da docência são formados pela experiência, pelo conhecimento e pelos saberes pedagógicos, pois “[...] produzir a vida do professor implica valorizar, como conteúdos de sua formação, seu trabalho crítico-reflexivo sobre as práticas que realiza e sobre suas experiências compartilhadas” (PIMENTA, 2002, p 29).

Em relação à universalização do acesso ao ensino fundamental, o Brasil deu passos significativos entre as décadas de 1980 e 1990, “[...] melhorou o fluxo de matrículas e investiu na qualidade da aprendizagem desse nível escolar” (MELLO, 2000, p. 98). Todavia, mesmo com a ampliação do acesso, há muito que se caminhar no sentido da oferta de educação com qualidade social.

Pimenta salienta ainda que, para alcançar um ensino por meio de uma prática reflexiva faz-se necessário a “[...] valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa” (2005, p. 22). Aliás, esclarece que a sociedade é plural, e a prática do professor deve ser analisada pela pluralidade de saberes, tendo consciência que estes são desiguais no âmbito social, econômico, cultural e político.

No que tange à formação inicial, Pimenta afirma que:

[...] os cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial, não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco tem contribuído para gerar uma nova identidade do profissional docente (PIMENTA, 1996, p. 73).



Os cursos de formação docente são “[...] globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam certo número de anos a assistir as aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais” (TARDIF, 2000, p 18). Deste modo, Pimenta (1996) elucida que para além de uma finalidade de habilitação legal para o exercício da profissão de professor, espera-se do curso de formação de docente que este realmente “forme o professor”.

Porém, a formação continuada do profissional o capacitará ainda mais para os novos desafios da educação, dentre eles a prática da inclusão escolar dos alunos com NEE no ensino regular, pois, “[...] a formação continuada contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva” (TOZETTO; WENGZYNSKI, 2012, p. 3).

Vale ressaltar que a expressão “[...] necessidades educacionais especiais são atribuídas no campo da educação para ‘substituir várias outras, atribuídas ao aluno por ela atendido’” (BRASIL, 2006, p 32). Legalmente, de acordo com o Ministério da Educação (2006), a expressão necessidades especiais foi legalizada com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96⁴.

Deste modo, Frias e Menezes (2008, p. 9) esclarecem que a escola, apesar de “[...] ser um espaço sociocultural onde as diferenças coexistem, nem sempre reconheceu sua existência ou considerou-a na sua complexidade, em todos os elementos do processo pedagógico”, pois, possibilitar essas presenças harmoniosamente e de maneira produtiva sempre foi um grande desafio. Assim, a prática da inclusão pode tornar a escola inclusiva.

Traz como premissa básica, propiciar a Educação para todos, uma vez que, o direito do aluno com necessidades educacionais especiais e de todos os cidadãos à educação é um direito constitucional. No entanto, sabemos que a realidade desse processo inclusivo ainda é bem diferente do que se propõe

⁴ Ressaltamos que, com a aprovação desta lei, a Educação Especial passou a ser considerada como modalidade da educação. Posteriormente foi explicitada pelas Diretrizes Curriculares da Educação Especial, por meio da Resolução nº 02/2001, do CNE/CEB.



na legislação e requer ainda muitas discussões relativas ao tema (FRIAS; MENEZES, 2008, p 9-10).

Deste modo, para garantir a inclusão de todos os alunos no ambiente escolar, além da superação de (pré) conceitos e preconceitos em relação a estes, faz-se necessária a adaptação arquitetônica desta, bem como a valorização e o investimento no profissional da educação, sobretudo em sua formação continuada, para que se mantenha atualizado em suas práticas docentes neste cenário desafiador.

Em relação ao dinamismo da profissão docente, Pimenta (1996) ressalta que esta não é imutável e muito menos estática, pois “[...] é na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la” (PIMENTA, 1996, p. 76). A pesquisadora segue sua reflexão apontando que o acadêmico chega ao curso de licenciatura com certos saberes sobre o que é ser professor.

Os saberes de sua experiência de alunos, que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor, através da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação (PIMENTA, 1996, p. 77).

A estas experiências, já advindas de seu convívio durante a formação básica, Tardif (2014) aponta que “os próprios professores, 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” (p. 39), na qual os professores têm uma posição estratégica, porém muito desvalorizados socialmente, “entre os diferentes grupos que atuam de uma maneira ou outra, no campo dos saberes” (TARDIF, 2014, p. 40).



O autor propõe um quadro esquemático que elenca um modelo tipológico para melhor identificar e classificar os saberes docentes, além de explicar a natureza social do saber profissional (Quadro 2).

Quadro 2 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, e educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2014, p. 63)

Evidenciamos que a formação inicial dos professores deve ser sólida e reflexiva perante os anseios e transformações da sociedade em geral. Todavia, de acordo com Azevedo *et al.* (2012), os cursos de formação oferecidos pelas universidades e/ou centros de formação não apresentam significativas mudanças desde sua criação.

No entanto, os citados autores ressaltam que a partir dos anos 2000, quatro anos após a aprovação da LDBEN nº 9394/96, surgiram diferentes abordagens em relação à necessidade de alteração nos cursos de formação de professores. Com isso, em 2002, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura (AZEVEDO *et al.*, 2012).

Tal Diretriz traz como proposta:



Construir uma sintonia entre a formação inicial de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação. Objetiva, ainda, a proposição de orientações gerais que apontam na direção da profissionalização do professor e do atendimento às necessidades atuais da educação básica na sociedade brasileira, tendo como base documentação já existente no Ministério da Educação e indicada em bibliografia anexa, textos elaborados por colaboradores individuais, comissões de especialistas e grupos de trabalho no âmbito das diferentes Secretarias do Ministério da Educação e estudos desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/INEP (BRASIL, 2002).

Para tanto, Pimenta aponta as discussões em torno do professor e de sua prática reflexiva. Esta vem se estabelecendo como uma tendência significativa no campo da educação. Isso porque, hoje, há valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática. Assim, "[...] o ensino é tomado com ponto de partida e de chegada da pesquisa" (PIMENTA, 2005, p. 22). Mas, deve-se considerar que apenas refletir não é o bastante pois "[...] é necessário que o professor seja capaz de tomar posições concretas para reduzir tais problemas" (PIMENTA, 2005, p. 22).

No que tange à Educação Especial, a formação inicial dos professores é ainda mais latente e, com certeza, necessária. Vale registrar que esta área ganhou novos moldes após os movimentos internacionais em prol da inclusão social, sobretudo após a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990.

Como anteriormente registramos, a LDBEN nº 9394/96, em seu art. 58, capítulo V, aponta que a educação especial deve ser "oferecida preferencialmente na rede regular de ensino" (BRASIL, 1996). Assim, a lei apresenta a necessidade de repensar a formação inicial do professor, haja vista o atendimento das NEE preferencialmente na rede regular.

No Estado do Paraná, no âmbito legal, a questão da formação docente é abordada na Deliberação nº 02/2003 – CEE, além da Instrução nº 016/2011 - SEED, que estabelece os critérios para o atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncionais



tipo I, na educação básica, abrangendo as áreas da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos.

Evidenciamos que o professor é peça chave no processo educacional dos sujeitos, e sua formação inicial é indispensável para o resultado satisfatório de suas aulas, ou seja, o momento em que será colocado em prática o que teoricamente foi aprendido na universidade. Além da dedicação do professor, faz-se necessário o investimento na área educacional, por meio de adequação do espaço físico das escolas, oferta de capacitação de qualidade social para os docentes, além de valorização salarial.

Observar a importância da formação inicial dos docentes é essencial no decorrer do processo de trabalho destes, pois estar no ambiente escolar é instigante, visto que este é o *locus* onde se coloca em prática a teoria adquirida, em uma avaliação contínua de seu trabalho.

Estar ciente de seu papel e de seus compromissos contribui para que o professor torne-se um bom profissional, já que este deve adequar-se a heterogeneidade – tanto dos saberes, como de seus alunos – adequando tais saberes às necessidades de sua realidade de trabalho. Tal pluralidade é o desafio a ser enfrentado em sala de aula, e a prática da inclusão escolar é de suma importância, sendo esta um direito de todos, sem qualquer tipo de discriminação.

3 A INCLUSÃO DO ALUNO COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO DO LICENCIANDO EM GEOGRAFIA

Historicamente, de acordo com pesquisas realizadas por Figueira (2013), mesmo antes dos portugueses cravarem sua cultura em solos antes desconhecidos, “[...] já havia prática de exclusão entre os indígenas quando nascia uma criança com deformidades físicas. Ao nascerem, eram imediatamente rejeitadas, acreditando-se que trariam maldição para a tribo” (FIGUEIRA, 2013, p.10).

Com a chegada dos portugueses e, conseguinte, da Companhia de Jesus, aconteceu a chamada medicina jesuítica, surgindo assim hospitais das Irmandades de Misericórdia.



Neste período aconteceu o que se pode chamar de primeira iniciativa em torno da Educação Especial, pois,

Manuel de Andrade Figueiredo (1670-1735), em sua principal obra Nova escola para aprender a ler, escrever e contar, ao contrário de grande parte dos manuais religiosos predominantes do século XVII, realça o papel primordial de uma nação quando ‘os governos se prezam em espelhar os processos educativos no intento de formar bons cidadãos. Considerando que um bom resultado educacional depende em grande parte da atenção do mestre em proporcionar o conteúdo de seu ensino às atitudes e à situação da criança (FIGUEIRA, 2013, p. 12).

Um fato conhecido da história da educação brasileira foi a chamada “Rodas dos Expostos” (1726-1950), que foram instaladas nas Santas Casas de Misericórdia. Passados longos anos, Figueira (2013, p. 23) divide a história da educação para a pessoa com deficiência no Brasil em três momentos diferenciados: (1) A criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854; (2) O desenvolvimento de legislações específicas; (3) A era da Inclusão Escolar e Social.

Segue o autor discutindo que o marco do terceiro momento veio com a Declaração de Salamanca - Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial, proclamada na Conferência Mundial de Educação Especial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em 1994, sendo que, “este documento reafirmou o compromisso para com a ‘educação para todos’, reconhecendo a necessidade de providenciar educação para pessoas com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (FIGUEIRA, 2013, p. 28), ganhando força o conceito de inclusão escolar e social.

Deste modo, de acordo com o art. 4º da Resolução nº 4/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, considera-se público-alvo do AEE:

- I – Alunos com deficiência.
- II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento.
- III – Alunos com altas habilidades/superdotação.



Em 2015 foi aprovada a Lei nº 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que se destina “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Em seu art. 27, a referida lei determina que a educação seja um direito da pessoa com deficiência, assegurada no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida, sendo um dever do Estado e da família, da comunidade escolar e da sociedade, assegurar, a qualidade à pessoa com deficiência.

Deste modo, as pessoas com deficiência – terminologia adotada a partir do ano de 2006 – têm seus direitos garantidos pelo âmbito legal. Cabe à comunidade escolar, juntamente com a família, tornar o ambiente acolhedor, inclusivo, proporcionando o pleno desenvolvimento do processo de aprendizagem. Ao Estado compete garantir a acessibilidade, superando as barreiras arquitetônicas, bem como exigir formação adequada do profissional que atuará nesta modalidade. A LDBEN n.º 9394/96, em seu art. 59, Inciso III, trata da formação dos professores, que passou a requisitar,

[...] III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Deste modo, a exigência de um professor especializado e bem formado para suprir as necessidades da educação inclusiva ganhou duas novas categorias: professores capacitados e professores especializados. Considerando que a educação inclusiva é um movimento amplo, que exige o envolvimento de toda a sociedade e levando em consideração o que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), em seu art.18,

Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares



Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (BRASIL, 2001).

Assim, fica definida, segundo as Diretrizes, a diferença entre professores capacitados e professores especializados, conforme Quadro 3.

Quadro 3 – Professores capacitados x Professores especializados

PROFESSORES CAPACITADOS	PROFESSORES ESPECIALIZADOS
<p>§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para: I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.</p>	<p>§ 2º São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.</p> <p>§ 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar: I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental; II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;</p>

Fonte: Brasil (2001).

A formação inicial é, portanto, de extrema importância para o desenvolvimento dos saberes docentes ao longo de sua carreira profissional, pois é a base do trabalho do professor em *lócus*. Para tanto, Tardif (2014) ressalva, em sua obra “Saberes Docentes e Formação Profissional”, que o que é necessário não é exatamente o esvaziamento da lógica disciplinar dos programas de formação de professores para o ensino, mas ao menos, “[...] abrir um espaço para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento” (TARDIF, 2014, p. 242).



Além da formação inicial, há a formação continuada, que é indispensável no decorrer do trabalho docente, pois o profissional irá especializar-se em uma determinada área do conhecimento e assim dedicar-se mais a este campo. Logo, ser especializado é tão importante quanto ser capacitado. Uma formação solidifica a outra, isto é, o professor que é capacitado estará pronto para especializar-se e dedicar sua concentração a uma determinada área de atuação, como a educação especial e a luta pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Para isso, há necessidade de investimentos governamentais para tal formação, bem como a dedicação do profissional em questão.

Assim, formar professores é de suma importância e deve ser considerada em todas as instâncias, bem como pela sociedade. Formar professores vai muito além das salas físicas das universidades e centros de formação. A formação inicial dos licenciandos deve ter caráter rigoroso em suas disciplinas curriculares, sendo necessário um diálogo entre estas, que tenha uma lógica de formação, para que não sejam sujeitos formados, porém alienados diante dos desafios do ambiente escolar, como ressalva Tardif (2014, p. 70), “[...] saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula”.

4 DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: A VISÃO DOS LICENCIANDOS EM GEOGRAFIA

A inclusão de alunos que são público alvo do AEE no ensino regular é um desafio de todo sistema educacional, exigindo a qualificação de seus profissionais para o atendimento destes. Como egressa da Licenciatura em Pedagogia e atualmente cursando a licenciatura em Geografia, pudemos evidenciar que este não contempla, em seu PPC, o referido tema. Em conversas informais com os demais acadêmicos percebemos que alguns “ouviram falar” de inclusão, pois participam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).



Diante desse contexto, faz-se necessária ampla discussão durante a formação inicial já que a inclusão é contemplada na legislação educacional e o futuro docente deve ser preparado para atender adequadamente o estudante com NEE.

Considerando a matriz curricular do Curso de Geografia da universidade investigada, este apresenta apenas uma disciplina que faz alusão à educação inclusiva: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), atendendo à exigência do Decreto n.º 5626/2005.

Com o intuito de coletar dados junto aos licenciandos de Geografia – no que tange à visão destes em relação ao ensino da disciplina e, em especial, à inclusão de estudantes com NEE – selecionamos a entrevista como instrumento. Este é considerado “[...] encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto” (MARCONI; LAKATOS, 1999, p. 94).

As entrevistas, realizadas com os acadêmicos do 4º ano do curso investigado⁵, foram agendadas por meio de mensagem via celular.

Os licenciandos envolvidos foram codificados pela letra L, seguido do numeral 1, 2, 3 e 4⁶ para os que responderam os questionamentos: (1) Diferencie educação de educação escolar; (2) O que você entende por inclusão escolar? Você é a favor? Contra? Por quê? (3) De que maneira poderia se ensinar Geografia visando à inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular?

As entrevistas foram gravadas⁷, mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Em seguida foram transcritas. Os textos constituíram o *corpus* de análise.

Tendo como fundamento os pressupostos da Análise de Conteúdo (AC), organizamos os excertos de acordo com as unidades de registro, especificamente pelas palavras, que é a menor unidade de registro usada em AC (BARDIN, 2004).

⁵ A escolha pelo 4º ano justifica-se pela turma já ter cursado as disciplinas que abordam a temática Educação Especial e Inclusiva. A turma selecionada era composta por sete acadêmicos, que constituíram a população da pesquisa.

⁶ A codificação foi utilizada com o intuito de não identificar os depoentes.

⁷ Os dados foram coletados em outubro de 2017.



Os excertos foram organizados nos Quadros 4, 5 e 6, apresentados na sequência.

Quadro 4 – Excertos dos depoentes L1 e L2

L1	L2
<p>1) <i>Para mim educação é aquilo que aprende em casa, com nossos familiares, já educação escolar é o que é nos transmitido na escola.</i></p> <p>2) <i>Inclusão escolar seria oferecer em uma escola regular oportunidade de participação em um ambiente escolar para pessoas que necessitam de assistência diferenciada. No momento sou contra, porque nem as escolas nem os profissionais da área estão preparados para receber esses alunos.</i></p> <p>3) <i>De uma forma que eles possam ser capazes de participar sem se sentir diferente.</i></p>	<p>1) <i>Educação é toda construção de conhecimento do ser humano, com base no senso comum. Educação escolar são os conhecimentos científicos adquiridos por meio da escola.</i></p> <p>2) <i>Inclusão escolar é incluir os alunos com alguma deficiência física, motora ou cognitiva na educação escolar, de maneira em que possam adquirir algo para a vida. Sou a favor desde que os profissionais da educação sejam capacitados e a escola tenha estrutura para demanda de alunos.</i></p> <p>3) <i>Cada limitação há adaptações para se fazer. Por exemplo, para um deficiente visual, em uma aula sobre relevo, pode-se fazer uma maquete tátil para tal, da região de discussão.</i></p>

Fonte: autoras (2017)

Quadro 5 – Excertos dos depoentes L3 e L4

L3	L4
<p>1) <i>Educação é o que vem de casa, é a maneira que você aprende a respeitar, ser educado com o próximo, é o que se aprende na sociedade em que se vive também. Educação escolar, se aprende na escola, é um conhecimento científico.</i></p> <p>2) <i>Penso que o aluno com deficiência tem que ser incluído na rede regular, mas depende da deficiência.</i></p> <p>3) <i>Não sei.</i></p>	<p>1) <i>Educação é aquela que vem de berço são os valores que a criança deveria trazer de dentro de casa para escola. Educação escolar é processo de ensino que é desenvolvido pela instituição e se relaciona por políticas educacionais.</i></p> <p>2) <i>Sou a favor porque a escola tem o dever de acolher as pessoas com necessidades educacionais especiais, independente da cor ou a classe social dela, e tem o dever de oferecer os atendimentos especiais para essa pessoa.</i></p> <p>3) <i>Não sei.</i></p>

Fonte: autoras (2017).



Utilizamos L (licenciando) 5, 6 e 7 para os que responderam os questionamentos: (1) O que você entende por inclusão escolar? Você é a favor? Contra? Por quê? (2) O que você aprendeu sobre inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no decorrer do curso até agora? Esse conhecimento é suficiente para sua futura atuação? (3) De que maneira poderia se ensinar Geografia visando à inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no ensino regular? O curso contribuiu para isso? Justifique:

Quadro 6 – Excertos dos depoentes L5, L6 e L7

L5	L6	L7
<p>1) <i>Sou a favor da inclusão do aluno no ensino regular a partir do momento em que houver um trabalho conjunto entre governo e profissionais responsáveis, desde da habilitação necessária para este trabalho, bem como o suporte físico da escola para que o aluno seja incluído no ambiente escolar.</i></p> <p>2) <i>Aprendi que os alunos com necessidades educacionais especiais são atendidos no ensino regular, e podem receber apoio multifuncional. Aprendi sobre TDHA, autismo, libras. Acredito que precisarei me especializar para que possa trabalhar com o aluno no ensino regular.</i></p> <p>3) <i>Podemos ensinar Geografia por meio de maquetes táteis, de auto relevo, com desenhos, vídeos, que despertem o interesse do mesmo. A Geografia é linda e capaz de incluir os educandos. E as aulas nos proporcionam ideias interessantes para confecção de materiais pedagógicos para aulas de Geografia que com o auxílio da</i></p>	<p>1) <i>A inclusão escolar é acolher todas as pessoas no sistema de ensino, sem exceção ou exclusão de alguma por qualquer tipo de condição física ou psicológica. Sou a favor da inclusão porque a educação é para todos independente de sua cor, classe e condição física.</i></p> <p>2) <i>No curso de Geografia não aprendemos nada até agora, a única base de inclusão de alunos com necessidade especiais foi na formação docente (magistério). Esse conhecimento não é suficiente, pois estamos em um curso de licenciatura e até agora não foi nem mencionado além do PIBID que surgiu algumas inquietações pelos alunos.</i></p> <p>3) <i>Conversando com o aluno expondo o tema, atividades lúdicas, fazendo se colocar no lugar do outro, etc. o curso não contribuiu para isso.</i></p>	<p>1) <i>Inclusão: todos os alunos no sistema regular de ensino, independentemente de suas NEE. Eu sou a favor da inclusão responsável, porque todos tem o direito a uma educação de qualidade, o fato de ter uma deficiência não impede o aluno de construir seu conhecimento.</i></p> <p>2) <i>No curso de Geografia, apenas a disciplina de Psicologia da Educação trabalhou com as características de algumas deficiências, mas não é suficiente para a minha formação e trabalho com alunos com NEE.</i></p> <p>3) <i>Como a grade não contempla uma disciplina específica de educação especial inclusiva, apenas LIBRAS, que é obrigatório por lei, acredito que na disciplina de Didática e Instrumentação para o Ensino de Geografia seria interessante trabalhar com procedimentos e</i></p>



<i>criatividade podemos adaptar as necessidades de cada aluno.</i>		<i>metodologias pedagógicas para alunos com NEE.</i>
--	--	--

Fonte: autoras (2017).

Podemos perceber que o conceito de inclusão escolar necessita ser desenvolvido junto aos acadêmicos, para que estes tenham maior compreensão da nova realidade educacional, além de prepará-los de forma satisfatória para o desenvolvimento de suas aulas perante a nova configuração escolar.

Ressaltamos também que a inclusão escolar está pautada legalmente. Faz-se necessário, então, integrá-los com a atual realidade da educação, enfocando as bases legais, atitudinais e estruturais para o bom ensino escolar. Além do mais, acreditamos que o próximo PPC do referido curso venha a abordar com ênfase este tema atual e necessário para a formação dos licenciandos.

Considerando as discussões em torno da inclusão de alunos com NEE no ensino regular, o PPC deve contemplar o trabalho específico em torno de confecções de materiais e atividades, por exemplo. Assim, é imprescindível que se abra espaços para a elaboração de planejamentos adequados em torno dos conteúdos a ser trabalhados futuramente, tanto durante os estágios supervisionados obrigatórios do curso, quanto no decorrer de sua atividade docente.

Deste modo devemos, a partir da percepção dos licenciandos envolvidos, em torno do processo de inclusão, buscar cada vez mais trazer essas discussões para a realidade da academia e dos cursos de licenciatura. Como salientamos, a inclusão está pautada legalmente, e deve ter um cenário de destaque na formação docente, pois é uma realidade que precisa ser conhecida, discutida e pautada para ser bem desenvolvida em torno dos conteúdos essenciais de cada disciplina a ser trabalhada.

Assim, esperamos que o PPC aborde tais questões adequadamente, visto que temos em mãos um curso maravilhoso, que oferece áreas interessantes de trabalho, além da sala de aula, bem como discussões pertinentes com temas atuais, sendo assim, temos que incluir, também, esta nova discussão do cenário da educação brasileira.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento do estudo pudemos considerar que a educação escolar necessita, ainda, de muitos avanços, haja vista que no papel não apresenta entraves e dificuldades. O problema é o *lócus*, e no desenvolvimento prático encontra-se o problema. Faz-se necessário um trabalho conjunto entre Estado, escola e sociedade para que a educação seja ofertada com qualidade social.

A inclusão escolar é um tema polêmico. Inclusão total x inclusão parcial é o grande debate dos pensadores e estudiosos. Incluir o educando público-alvo do AEE no ensino regular requer adequada formação inicial e continuada, que propicie avanços no processo de ensino e de aprendizagem, coerente com as limitações/dificuldades desse educando.

Conhecer a realidade da inclusão faz com o que o professor trabalhe adequadamente os conteúdos. Há também que transpor barreiras atitudinais e arquitetônicas para a verdadeira inclusão. Assim, ao aluno público-alvo do AEE estar matriculado e presente em uma sala de ensino regular não significa que esteja incluído. Para que isso ocorra é necessário um trabalho em equipe e em harmonia com as heterogeneidades que a escola apresenta.

O atual PPC do curso de Geografia não apresenta possibilidades de discussão em torno do processo de inclusão dos referidos alunos. Isto porque apresenta apenas a disciplina de Libras e algumas breves abordagens em relação aos transtornos de aprendizagem em outra disciplina.

Tais componentes não oferecem suporte suficiente para que o licenciando seja formado para atuar diante da inclusão, seja durante seu estágio supervisionado obrigatório, seja em sua futura carreira profissional. Logo é importante uma reflexão em torno do tema. Destarte, a discussão no que tange a inclusão de alunos com NEE no ensino regular, no PPC em elaboração, faz-se urgente. Também o trabalho específico em torno de confecção de materiais e atividades diferenciadas, por exemplo, que norteiem e abram espaços para a elaboração de planejamentos adequados são importantes. Fundamento teórico-prático é essencial para o futuro profissional na educação e isso deve ocorrer na formação inicial. Esta deve abordar metodologias diferenciadas que atinjam diferentes educandos, considerando suas especificidades.



Pensar e desenvolver um PPC que aborde a inclusão – ofertando disciplinas que abordem metodologias, atividades e planejamentos inclusivos, que se preocupem com o ensino e a aprendizagem de alunos com NEE – é urgente. Somente desta forma o ensino de Geografia, e das demais áreas do conhecimento científico, será universalizado, de acesso a todos, independente de suas dificuldades e limitações.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins *et al.* Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Trajatória e Perspectivas**, Curitiba, v. 12, n. 37, p.997-1026, out. 2012. Trimestral. Disponível em: <<http://www.pos.uea.edu.br/data/area/publicacoes/download/4-4.PDF>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: https://www.senado.gov.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf

_____. **Lei n. 9394/96**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 03 fev 2017.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria da Educação Especial: MEC, SEESP, 2001.

_____/CNE/CP. **Resolução nº 01** - CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF. Seção 1, p. 31, 9 de abr. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnaes/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>>. Acesso em: 03 fev. 2017

_____. **Decreto nº 5626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 maio 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.



_____. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Resolução n. 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. **Institui A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa Com Deficiência (Estatuto da Pessoa Com Deficiência)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 04 fev. 2017.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos *et al.* Ensino da Geografia: Palavras Iniciais. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos *et al.* **Ensino de Geografia: Caminhos e Encantos**. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2016.

_____. O ensino de Geografia: Considerações Ainda Iniciais. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos *et al.* **Ensino de Geografia: Caminhos e Encantos**. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2016.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

FRIAS, Elizabel Maria Alberton; MENEZES, Maria Christine Berdusco. **Inclusão Escolar Do Aluno Com Necessidades Educacionais Especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular**. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MELLO, Guiomar Namó De. Formação Inicial De Professores Para A Educação Básica: Uma (Re)Visão Radical. **São Paulo Em Perspectiva**, São Paulo, V. 1, N. 14, P.98-110, Jun. 2000. Semestral. Disponível Em: <[Http://Www.Scielo.Br/Pdf/Spp/V14n1/9807.Pdf](http://www.Scielo.Br/Pdf/Spp/V14n1/9807.Pdf)>. Acesso Em: 01 Fev. 2017.

PARANÁ/SEED/SUED. **Instrução nº 16/2011**, de 22 de novembro de 2011. Curitiba, PR, 22 nov. 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/Instrucao162011.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

PARANÁ **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia (PPC-2011)**. Universidade investigada. Local, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p.72-89, dez. 1996. Semestral. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>>. Acesso em: 01 fev. 2017.

_____. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002. Cap. 1. p. 15-34.



_____. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. Cap. 1. p. 17-52.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p.5 – 24, 2000.

TOZETTO, Soares Suzana; WENGZYNSK, Danielle Cristiane. A Formação Continuada Face As Suas Contribuições Para A Docência. In: Seminário De Pesquisa Em Educação Da Região Sul, 2012, Caxias do Sul. **Anais**. Caxias do Sul: Ucs, 2012. p. 01 - 15. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513>>. Acesso em: 26 out. 2016.

Recebido em 19 de Janeiro de 2018
Aprovado em 15 de Setembro de 2018