

# A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA FRENTE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

THE INITIAL FORMATION OF TEACHERS OF  
GEOGRAPHY FACED THE INCLUSIVE EDUCATION

LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESOR DE  
GEOGRAFÍA CENTRADA EN LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

## **Ricardo Lopes Fonseca**

*Doutor em Geografia. Docente do Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina. Universidade Estadual de Londrina. Rod. Celso Garcia Cid, Km 380, s/n – Campus Universitário – Londrina, Paraná, Brasil; CEP: 86057-970.  
e-mail: ricardolopesfonseca@hotmail.com*

## **Rosana Figueiredo Salvi**

*Doutora em Geografia. Docente do Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina. UEL - Rod. Celso Garcia Cid, Km 380, s/n – Campus Universitário – Londrina, Paraná, Brasil. CEP: 86057-970.  
e-mail: rosalvi06@gmail.com*

## **Resumo**

Os desafios que se apresentam frente à inclusão de alunos com NEE, no ensino de Geografia, 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 no ensino de Geografia. O objetivo desta produção consistiu em avaliar a contribuição do uso do Vê Epistemológico enquanto instrumento de avaliação na preparação na formação inicial do professor de Geografia voltada para a Educação Inclusiva. A partir da interpretação e da análise dos resultados obtidos, verificou-se que, com as atividades desenvolvidas em grupo e com o professor sendo parte do processo de mediação pedagógica em todas as etapas de construção dos instrumentos de análise, houve promoção da preparação na formação inicial do professor de Geografia voltada para a Educação Inclusiva.

**Palavras-Chave:** Professor de Geografia. Formação Inicial. Preparação Docente. Educação Inclusiva. Vê Epistemológico.

## Abstract

The challenges faced when including students with Special Education Needs (SEN) in basic education of Geography have been the focus of discussion not only within the educational institutions, but in different segments of the society. The purpose of this paper was to reflect about the process of inclusion of students with Special Education Needs in basic education schools. The aim was to evaluate the contribution of the use of a Epistemological V as an evaluation instrument for the preparation and initial formation of geography undergraduate students focused on Inclusive Education. Based on the interpretation and analysis of the results, it was observed that, when the activities were developed in groups and the professor was part of the process being responsible for a pedagogical mediation in all stages of the development of the analytical instruments, better results were obtained.

**Keywords:** Geography Teacher. Initial Formation. Inclusive Education. Undergraduate Level. Epistemological V.

---

## Resumen

Los desafíos que se presentan delante la inclusión de los alumnos con necesidades educacionales especiales, en la educación regular, han sido objeto de discusión no sólo dentro de las instituciones de enseñanza, pero en variados segmentos de la sociedad. Así, esta tesis trató de reflexionar sobre el proceso de inclusión de los alumnos con Necesidades Educacionales Especiales en las escuelas de educación básica. El objetivo general de esta tesis fue evaluar la contribución del uso del Ve Epistemológico como herramienta de evaluación en la preparación de la formación inicial del profesor de Geografía centrada en la Educación Inclusiva. A partir de la interpretación y del análisis de los resultados obtenidos, se verificó que, con las actividades desarrolladas en grupo y con el profesor siendo parte del proceso de mediación pedagógica en todas las etapas de construcción de los instrumentos de análisis, hubo promoción de la preparación en la formación inicial del profesor de Geografía centrada en la Educación Inclusiva.

**Palabras-clave:** Profesor de Geografía. Formación Inicial. Preparación Docente. Educación Inclusiva. Ve Epistemológico.

---

## INTRODUÇÃO

### INICIANDO OS DIÁLOGOS

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 artigo aqui apresentado procurou, dessa forma, refletir acerca do processo de inclusão de alunos com NEE nas escolas do ensino básico. 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.

Após o curso, os aprendizes foram submetidos a um processo avaliativo que se constituiu em produzir um Vê Epistemológico. Esse instrumento compõe o objeto de análise dos resultados desta investigação, tendo como base a Análise de Conteúdo como método de análise.

O objetivo geral é de avaliar a contribuição do uso do Vê Epistemológico enquanto instrumento de avaliação na preparação na formação inicial do professor de Geografia voltada para a Educação Inclusiva.

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 Geogra-

fia no desejo especial de que o mesmo seja um facilitador da aprendizagem dos conteúdos geográficos na Educação Inclusiva.

## **CONCEPÇÕES TEÓRICAS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

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.

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, conseqüentemente, 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.

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.

Esta pesquisa 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. Esse fato acontece, justamente, num momento em que a bibliografia moderna aborda os pensamentos geográficos, baseadas em ideias marxistas, denomina-

das Geografia Crítica, e que, em determinadas situações, se sustentam na Fenomenologia e na Geografia Cultural, indo ao encontro das atuais tendências pedagógicas.

Faz-se possível notar, atualmente, uma Geografia Crítica capaz de refletir essa corrente no ensino de conteúdos geográficos nas escolas regulares, seguindo paralelamente os ideais da Pedagogia Histórico-Crítica, o que antes, em nenhum momento ocorria entre as correntes de maneira dialógica. Sendo assim, faz-se importante que o professor esteja preparado para assumir, de forma paralela, essas duas correntes, tornando-as, conseqüentemente, uma única concepção didático-pedagógica nas suas aulas, seja para alunos com ou sem NEE.

Assume-se, portanto, nesta pesquisa, a postura por parte do pesquisador de que as correntes Críticas (Pedagógica e Geográfica) conseguem, num processo de dialogicidade entre elas, promover o conhecimento do aluno perante os conteúdos geográficos, a partir da construção do conhecimento que o torne cômico do seu papel na sociedade, enquanto agente transformador da sua realidade.

Faz-se interessante que esta postura crítica vincule-se ao processo de reflexão tanto para o professor-formador quanto para o professor em formação, no sentido de permitir em um ambiente com alunos com NEE atinjam o conhecimento geográfico.

De forma clara, Luckesi (2010, p. 32-33) afirma que

[...] essa separação entre teoria e prática, entre o “que fazer” e o “como fazer”, conduz a distorções, creio eu, mais complexas na prática educacional, quando caminhamos para as especializações do setor educacional, onde estão presentes os profissionais que planejam e, contudo, não executam nem avaliam; profissionais que executam, sem ter planejado e que não vão avaliar; profissionais que vão avaliar, sem ter planejado e executado [...] este esfacelamento entre teoria e prática é interessante aos detentores do poder, pois que sempre poderão tomar as decisões fundamentais deixando aos executores tão somente as decisões de “como fazer” sem nunca lhes permitir interferência no “o que fazer”.

Neste artigo, evidencia-se que a Geografia escolar faz-se 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.

Conforme proposta pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), por Educação Especial pode-se afirmar que entre seus objetivos está o de:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersectorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL. MEC, 2008, p. 14).

Quando a escola não matricula alunos com NEE conota-se o processo de exclusão. No momento em que aceita, mas adota para estes alunos o modelo de salas de aulas especiais, os mesmos estão sendo segregados. A escola recebe estes alunos e os coloca em salas de aulas com os demais alunos, mas não há adaptação das e/ou nas aulas, este aluno está sendo integrado (modelo mais adotado nas instituições de ensino atualmente).

Contudo, a partir do momento em que a escola matricula um aluno com NEE, insere-o na sala de aula regular, e há uma adequação das/nas aulas (preparação por parte do professor, acesso e permanência na escola, formas diferenciadas de avaliação, estímulos à socialização), ocorre, portanto, a inclusão. E é, justamente, este o objetivo da Educação Inclusiva, e para essa ação, os professores poderiam estar preparados, isto é, entender o quão complexo é este sistema, para, desta forma, serem capazes de encontrar respostas aos problemas que aparecem no dia a dia.

Ao admitir o aluno com NEE, é importante e necessário que a escola desenvolva, também, um vínculo com a comunidade que este vivencia.

Uma forma de se articular a formação de professores em Geografia voltada para a Educação Inclusiva, respeitando os componentes curriculares, se dá por meio da preparação na formação do professor de Geografia. Essa preparação leva em consideração, ao final desta, o processo avaliativo, este constituído pela Sequência Didática que parte da elaboração realizada a partir da reflexão de cada aprendiz, numa tentativa de vincular a inclusão de alunos com NEE e o ensino de Geografia.

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.

### ACERCA DO VÊ EPISTEMOLÓGICO

Em seu estudo de 1981, Gowin explica o processo de pesquisa científica como sendo a construção de uma fundamentação significativa, principiando por elementos essenciais que ele chama de *eventos, fatos e conceitos*.

Gowin (1981, p. 24) esclarece que

The scientific investigation process is the construction of meaning structures from basic elements named as events, objects, facts and concepts. The initial idea is from the observation of a specific event or object which occur in a natural way or is even created by the observer, the procedure of research relates specific relations among the observations of the event done, its consequences derived from the studies of the event, the assertions made by the consequences and the concepts, by the definitions used to interpret, analyze in order to get to the explanation of the event or object.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> “O processo de investigação científica se dá por meio da construção de estruturas de significados a partir de elementos básicos como: eventos, objetos, fatos e conceitos. A ideia inicial ocorre a partir da observação de um evento ou objeto específico de modo natural ou criado pelo observador. O procedimento da investigação diz respeito as relações específicas entre as observações do evento, as consequências derivadas deste estudo, as afirmações desenvolvidas a partir das observações de suas consequências e, de seus conceitos pelas definições utilizadas para interpretar e analisar um evento, com a finalidade de obter a explicação deste evento ou objeto”. (Tradução nossa).

Dessa forma, a partir da percepção de um evento originado na natureza ou desenvolvido pelo observador, o desencadeamento da pesquisa propicia o surgimento de relações pormenorizadas envolvendo os registros desse fato, os julgamentos factuais decorrentes do conhecimento desses registros, as adaptações originadas por essa apreciação e os conceitos e modelos conceituais experimentados na interpretação desses julgamentos com a finalidade de se encontrar ao entendimento desse evento.

O autor menciona ainda que

The V diagram was developed as a way to aid in the understanding of meaningful relationships among events, processes, or objects. The V diagram serves three purposes: (1) planning a research project, (2) analyzing a research article or document, and (3) acting as a teaching/learning tool. (GOWIN, 1981, p. 35).<sup>2</sup>

Sendo assim, a estrutura do Vê atende alguns requisitos, tais quais:

1. Questão-Básica;
2. Domínio Conceitual: filosofias, teorias, princípios e conceitos;
3. Domínio Metodológico: asserções de valor, asserções de conhecimento, transformações e registro; e
4. Evento/objetos.

Neste sentido, a *Questão Básica de Pesquisa* pode ser considerada como a que ordena e determina o modo de pensar as indagações que se apresentam, a observação do que se está ocorrendo, definindo as atitudes a serem desenvolvidas. Ela está diretamente vinculada ao fenômeno do objeto estudado, direcionando o ponto principal da investigação.

Os *Conceitos-Chave* são os ideais envolvidos no questionamento fundamental e no estudo em geral, referente à(s) área(s) de pesquisa, englobada(s) na descoberta de novos conhecimentos. Esses conhecimentos devem estar interligados, favorecendo a realização de uma *Estrutura Conceitual*.

Os *Métodos* são as práticas desenvolvidas para se conseguir a resposta da questão principal. Os métodos abrangem, também, entre outras experiências práticas, planejamento de etapas, técnicas reproduzidas, exposição e os componentes experimentais para a apropriação de informações e o processo de análise.

<sup>2</sup> “O diagrama V foi desenvolvido como uma forma de auxiliar na compreensão das relações significativas entre eventos, processos, ou objetos. O diagrama V possui três propósitos: (1) planejamento de um projeto de pesquisa, (2) análise de um artigo ou documento de pesquisa, e (3) atua como uma ferramenta de ensino/aprendizagem”. (Tradução nossa).

Os métodos, ainda, propiciam a oportunidade de se conseguir a resposta à questão básica, que são as *Asserções de Conhecimento*. Elas reproduzem a resposta necessária à questão fundamental da pesquisa ou ao resultado obtido pelo estudo.

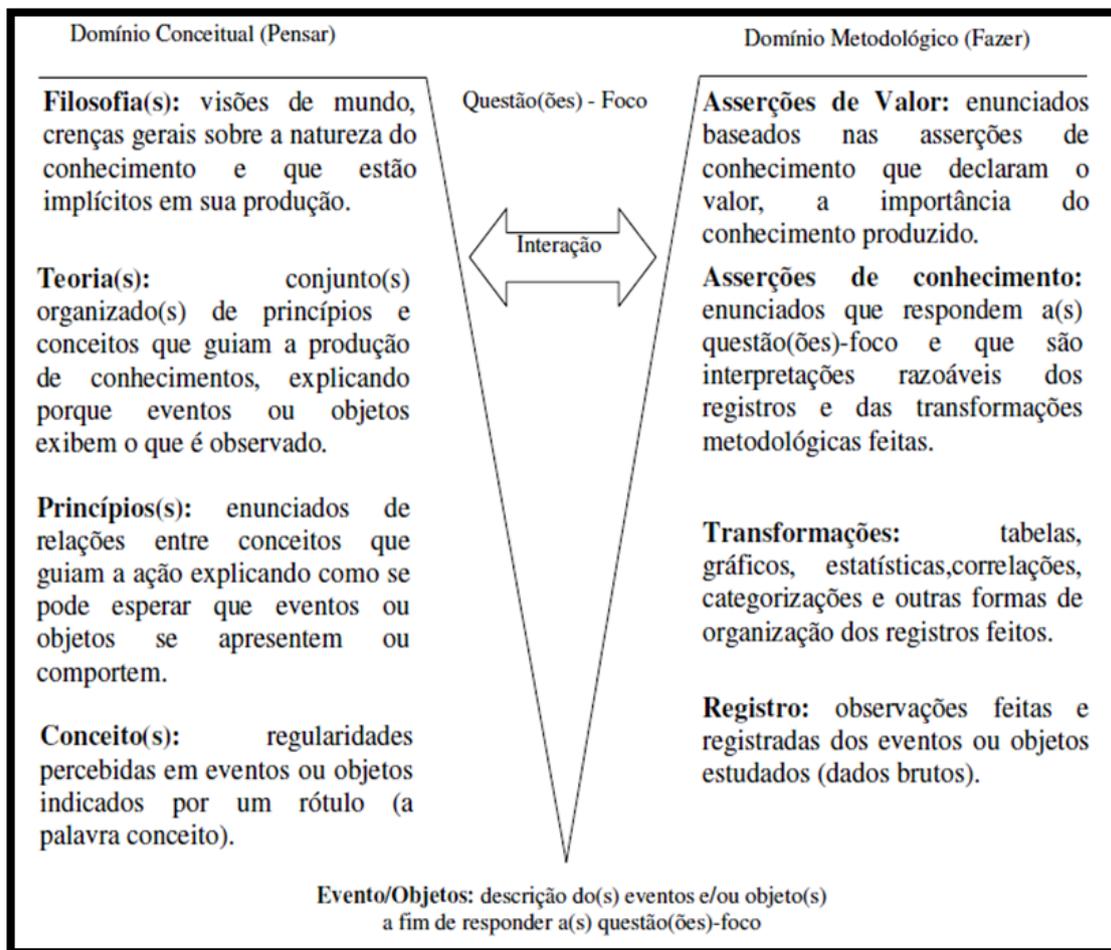
Após a obtenção das respostas, ou seja, das asserções de conhecimento, é interessante questionar a sua importância, aplicação e reconhecimento, possibilitando, dessa forma, as *Asserções de Valor*.

Sendo assim, o crescimento de investigação é percebido por meio da contínua interação desses questionamentos. A *questão básica* determina e explica o assunto a ser estudado; os *conceitos-chave* facilitam a fundamentação teórica para a demanda originada pela questão básica; os *métodos* definem o processo de pesquisa que propicia respostas à questão básica que são as *asserções de conhecimento*, as quais, apreciadas à luz de sua importância, constroem as *asserções de valor*.

Com a finalidade de oferecer uma visualização satisfatória desse procedimento heurístico e também uma análise detalhada da intervenção dos cinco questionamentos em questão, Gowin (1981) oferece uma reprodução gráfica, que ele chama de *Vê Epistemológico* (VE) e que, posteriormente, ficou conhecido como o *Vê de Gowin*.

A figura 1 mostra uma explanação detalhada do Vê na forma desenvolvida pelo autor.

Figura 1 – Diagrama Vê e seus Componentes.



Fonte: MOREIRA, 2006.

No lado esquerdo do Vê está, na figura 6, demonstrado o *domínio conceitual* que constitui o *pensar* da pesquisa, e no lado direito aparece o *domínio metodológico* demonstrando o *fazer* da investigação. A *questão básica* da pesquisa está localizada no centro, pelo fato de suas respostas serem possíveis por meio de uma *contínua interação* envolvendo os dois lados do Vê. Na parte inferior do Vê, localizam-se os *eventos* que acontecem espontaneamente ou que são desenvolvidos pelo pesquisador e que, geralmente, *representam a origem da produção do conhecimento*.

Apesar de o conhecimento ser possível principiando da *contínua interação* que envolve esses dois domínios, o que possibilita principiar a aplicação do Vê por qualquer de seus lados, nesta situação será produzida uma explicação a partir do lado conceitual ou do pensar a pesquisa.

O lado *conceitual* representa a posição filosófica e teórica experimentada pelo pesquisador. É por meio dessa postura que ele se sustenta na observação do evento pesquisado.

Dessa maneira, este lado oferece o fundamento teórico para o crescimento da pesquisa na sua totalidade, fornecida pela explanação das *filosofias* (convicções referentes à origem do evento em estudo), *teorias* (conjunto de fundamentos, que proporcionam esclarecimentos, elucidações, interpretação dos eventos), *princípios* (oferta de ligações envolvendo conceitos) e os *conceitos* (abordados por essa proposição).

Assim, ao ser observado o *evento*, situado na base do Vê, indo em direção ao lado direito, são realizados os *registros dos eventos*, que são as informações destas observações: sem registro delas não é possível a realização de pesquisa. A apreciação dos registros dos eventos, observando sua importância os transforma em  *fatos*, que alicerçam a fundamentação de informações estudadas.

Após a apropriação dos fatos, estes são expostos às *transformações*, que por meio de normas de dados que proporcionam os *resultados* serão ordenados e explicados, favorecendo as *interpretações*, que originarão as respostas da pesquisa ou as *asserções de conhecimento*, cuja apreciação da sua importância e validade indica as *asserções de valor* expostas na parte superior do Vê.

Assim, nesta pesquisa o Vê assumiu a função de ser uma ferramenta de avaliação dos aprendizes, pois, em vez de exigir relatório de atividades, pode-se optar por pedir aos alunos que reproduzam um Vê, uma vez que o professor poderá se sentir apto a elaborar experiências e transformações importantes com a aplicação do Vê Epistemológico no dia a dia escolar.

O Vê Epistemológico nesta pesquisa possibilita ao aprendiz utilizar-se da reflexão para, por meio de uma questão básica, articular o domínio teórico com o domínio prático, de modo que se alcance um evento (resultado), num processo que visa a inclusão de alunos com NEE nas aulas de Geografia.

## 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. Desse modo, os acadêmicos em formação inicial em Geografia, da UEL, 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.

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 visou 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 desta preparação 60 aprendizes (bolsistas do programa). Esses aprendizes estavam matriculados da seguinte forma: 18 aprendizes no 1º ano, 14 no 2º, 10 no 3º e 18 no 4º ano. Os aprendizes são organizados de forma individual, em dupla ou em trio, conforme o trabalho que eles realizam nas escolas envolvidas no projeto. Desta forma, o pesquisador resolveu manter essa organização.

As atividades do curso de preparação na formação inicial de professores de Geografia foram realizadas no Centro de Ciências Exatas, Departamento de Geociências da UEL.

Após realizar pesquisa bibliográfica acerca das concepções teóricas, bem como das aceções que envolveram a construção dos pressupostos necessários para o curso de preparação na formação inicial de professores de Geografia, elaborou-se uma sequência didática.

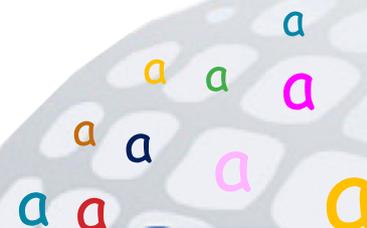
A Sequência Didática constituiu-se em cinco etapas sendo:

**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. 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).



A sensibilização possibilita que cada indivíduo sintam-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.**

**3ª Etapa:** Preparação de propostas de aulas adaptadas pelos aprendizes – 08 horas. Houve preparação de propostas de aulas adaptadas de Geografia, com temas voltados pa-

ra 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 um Vê Epistemológico.

**5ª Etapa:** Avaliação – 06 horas. Realização do processo avaliativo da preparação, que se constituiu em avaliar o Vê Epistemológico proposto por cada grupo de aprendizes. Essa avaliação levou em consideração: 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.

## ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

O princípio de um trabalho acontece com a classificação dos documentos a serem examinados; nesta pesquisa estes documentos são chamados de instrumentos.

Para que essa realização seja possível, é importante observar todas as probabilidades existentes, ou seja, pode-se consumir toda a capacidade de comunicação, não se permitindo uma só ação omissa; representatividade (a porção relacionada deve representar a totalidade); homogeneidade (as informações devem corresponder ao mesmo tema, desenvolvidas por meio de ações idênticas e obtidas por pessoas semelhantes); pertinência (as informações registradas devem estar de acordo com o conteúdo e a finalidade do estudo realizado); e, exclusividade, indicando que um componente não pode estar inserido em mais de uma categoria.

Considerando que cada grupo de aprendizes elaborou um Vê Epistemológico, ao todo o pesquisador obteve 25 instrumentos para serem analisados nesta pesquisa. Deste modo as Sequências Didáticas foram identificadas como: VE-1, VE-2, VE-3... VE-25.

Após a elaboração dos instrumentos o pesquisador aplicou o método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977) para avaliar as Sequências Didáticas elaboradas pelos aprendizes.

De acordo com Bardin (1977, p. 169), a Análise de Conteúdo:

[...] peut, théoriquement, s'appuyer ou renvoyer aux éléments constitutifs du mécanisme classique de la communication: le message (signification et code) et son support ou canal d'une part; l'émetteur et le récepteur d'autre part, comme pôles d'inférence proprement dits.<sup>3</sup>

O método da Análise de Conteúdo surge como uma ferramenta utilizada na compreensão da constituição de significado que os atores sociais expõem em seus pronunciamentos, o que propicia ao pesquisador a compreensão das demonstrações que a pessoa reproduz em relação à sua realidade e à interpretação que faz dos significados à sua volta

Neste direcionamento foram definidas as Unidades de Registro (UR) dos três instrumentos de análises, sendo, portanto, as seguintes Unidades de Registro seguidas por suas conceituações:

- **UR1 – Inclusão Escolar:** compõe esta unidade de registro os termos que os aprendizes relacionaram ao processo de inclusão escolar, de forma que esteja evidenciado o sistema educacional, isto é, com as políticas públicas.
- **UR2 – Aluno com Necessidade Educacional Especial:** nesta unidade de registro estão relacionadas menções à alguma deficiência ou necessidade educacional especial de forma específica.
- **UR3 – Recurso Didático-Pedagógico Adaptado:** ao pensar a inclusão de alunos com NEE o professor planeja suas aulas considerando as necessidades adaptativas, tanto das aulas quanto dos recursos didático-pedagógicos empregados em cada conteúdo. Logo, encontram-se nesta unidade de registro os elementos que fazem alusão a alguma destas ideias, tais como mapas táteis, por exemplo.

Após a escolha das Unidades de registro, o pesquisador passou para o tratamento dos resultados – interpretação e análise dos resultados.

## INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Conforme Moreira (2007, p. 4):

<sup>3</sup> “[...] pode, teoricamente, apoiar-se ou reportar-se aos elementos básicos do mecanismo clássico da comunicação: a mensagem (significação e código) e seu suporte ou canal, de uma parte; o emissor e receptor, de outra parte, como polos de inferência (comuns) propriamente ditos”. (Tradução nossa).

O lado esquerdo do Vê se refere ao domínio teórico-conceitual do processo de produção do conhecimento: ali estão os conceitos, propriamente ditos, com os quais podem ser gerados princípios e leis que, por sua vez, podem ser organizados em teorias que têm sistemas de crenças, ou filosofias, subjacentes. Esse lado do Vê corresponde ao “pensar”. Na base do Vê estão objetos a serem estudados ou eventos que acontecem naturalmente ou que se faz acontecer a fim de fazer registros através dos quais os fenômenos de interesse possam ser estudados. O lado direito do Vê corresponde ao domínio metodológico na produção de conhecimento. A partir dos registros dos eventos chega-se a dados, através de transformações como atribuição de parâmetros, índices, coeficientes; os dados sofrem novas transformações metodológicas, como gráficos, correlações, categorizações, que servem de base para a formulação de asserções de conhecimento, ou seja, o conhecimento produzido em resposta à(s) questão(ões)-foco. Esse lado do Vê é o “fazer”. Observe-se, no entanto, que há uma permanente interação entre os dois lados de modo que tudo o que é feito no lado metodológico é guiado por conceitos, princípios, teorias e filosofias do lado teórico-conceitual. Reciprocamente, novas asserções de conhecimento podem levar a novos conceitos, à reformulação de conceitos já existentes ou, ocasionalmente, a novos princípios, teorias e filosofias. No caso de uma pesquisa qualitativa, muitas vezes, a teoria vai sendo construída ao longo do processo, mas, ainda assim, permanece, dialeticamente, a interação pensar-fazer, ou teoria-metodologia.

O Vê Epistemológico foi utilizado nesta investigação para a análise da estrutura do processo avaliativo do conhecimento dos aprendizes e também como ferramenta articuladora da teoria e do método de conteúdos documentados.

Para a avaliação dos aprendizes acerca desse instrumento foram levados em consideração se houve a interação entre os Domínios Conceituais e os Domínios Metodológicos por meio de uma questão básica, elaborada pelos mesmos, de maneira que se procurou alcançar um resultado. A estrutura do instrumento também foi levada em consideração para realizar a análise deste, isto é, se era composta por eventos, fatos e ideias, da mesma forma se as atividades propostas eram inovadoras e relevantes sob o ponto de vista de um ensino de Geografia inclusivo.

Na teoria do Vê há uma *Questão Básica* desta pesquisa – Como o professor de Geografia pode promover a inclusão de alunos com NEE? – diretamente vinculada ao fenômeno do objeto estudado, direcionando o ponto principal da investigação.

A questão básica foi considerada como a que ordenou e determinou o modo de pensar as indagações que se apresentam nos Vês construídos pelos aprendizes.

Em relação aos *Conceitos-Chave*, os aprendizes tiveram que levar em consideração, para a proposição de seus Vês Epistemológicos, elementos que abordassem algum conteúdo geográfico e que possibilitassem refletir acerca do processo de inclusão de alunos com NEE.

Esses conhecimentos devem estar interligados, favorecendo a realização de uma *Estrutura Conceitual*. Tal estrutura representada na forma de um Vê, de modo que na parte central superior estivesse a questão básica; ao lado esquerdo do Vê, as concepções te-

óricas acerca do conteúdo; ao lado direito, os componentes metodológicos que propiciariam a inclusão de alunos com NEE; e, na base deste Vê, o resultado dessa interação, isto é, a resposta da questão básica.

Os *Métodos* são as práticas desenvolvidas para se conseguir a resposta da questão principal. O uso de mapas táteis configura uma forma, segundo os aprendizes, de propiciar a inclusão de alunos com NEE, sendo este o recurso que mais foi citado.

Os métodos abrangem, também, entre outras experiências práticas, planejamento de etapas técnicas reproduzidas, exposição e os componentes experimentais para a apropriação de informações e o processo de análise. Neste caso, técnicas reproduzidas possuem um maior destaque, uma vez que na concepção dos aprendizes, o uso de materiais táteis promove a inclusão de alunos deficientes visuais, por exemplo.

Os métodos ainda propiciam a oportunidade de se conseguir resposta à questão básica, que são as *Asserções de Conhecimento*. Tratando-se deste componente do Vê Epistemológico, as asserções apresentadas pelos aprendizes procuraram articular o conteúdo geográfico com a prática inclusiva, como é o caso do VE – 7.

Após sua obtenção, as asserções de conhecimento, fez-se interessante questionar a sua importância, aplicação e reconhecimento, possibilitando-se, dessa forma, as *Asserções de Valor*. Neste elemento do Vê Epistemológico, dos 10 instrumentos que contemplam a Educação Inclusiva, cinco demonstram neste quesito a importância de incluir alunos com NEE.

A resposta da(s) questão(ões) básica(s) que os aprendizes trataram no Vê foi avaliada considerando aspectos teóricos e metodológicos. Tais questões foram:

- VE – 3: “Como incluir um aluno autista na sala de aula?”;
- VE – 7: “Qual a dificuldade de inclusão de alunos com deficiência visual no estudo da cartografia?”;
- VE – 8: “Qual a vegetação predominante no território brasileiro?”;
- VE – 15: “1) Quais as características da URSS depois de desmembrada? 2) De quantos países era constituída a URSS antes da guerra?”;
- VE – 16: “1) Quais as características do relevo paranaense? 2) Quais as cinco regiões do relevo paranaense?”;
- VE – 19: “Quais os aspectos físicos que diferenciam os países da América do Norte?”;
- VE – 20: “Como introduzir o deficiente visual numa aula de relevos?”;

- VE – 21: “Como a análise da paisagem se faz presente na vida de um aluno com deficiência visual?”;
- VE – 22: “É possível que o aluno compreenda o espaço geográfico através das diversidades do estado do PR?”; e
- VE – 25: “1) Como é composta a estrutura da Terra? 2) Como se comporta a estrutura interna da Terra?”.

Como nota-se, quatro dos 10 Vês Epistemológicos que fizeram alguma relação entre conteúdo geográfico e Educação Inclusiva abordaram na questão-básica algum elemento que se relaciona com a inclusão de alunos com NEE, estes elementos foram: “incluir um aluno autista” (VE – 3), “inclusão de alunos com deficiência visual” (VE – 7), “deficiente visual” (VE – 20) e “deficiência visual” (VE – 21).

Faz-se necessário enfatizar que dos 10 Vês, sete (VE – 3, VE – 8, VE – 15, VE – 16, VE – 19, VE – 20 e VE – 25) demonstram por meio de suas questões-básicas um ensino geográfico de cunho tradicionalista, mnemônica. Nesse sentido, os docentes no decorrer da formação destes aprendizes precisam encontrar uma forma de romper essa Geografia Tradicional, para que os mesmos tenham condições de superar essa ideia na educação básica quando forem lecionar esta disciplina.

Dos 25 Vês Epistemológicos apresentados pelos aprendizes, 10 possuíam em relação com a Educação Inclusiva. Os demais Vês não atenderam aos requisitos da proposta, evidenciando, desta forma, a dificuldade do aprendiz em estabelecer a relação entre a teoria e a prática.

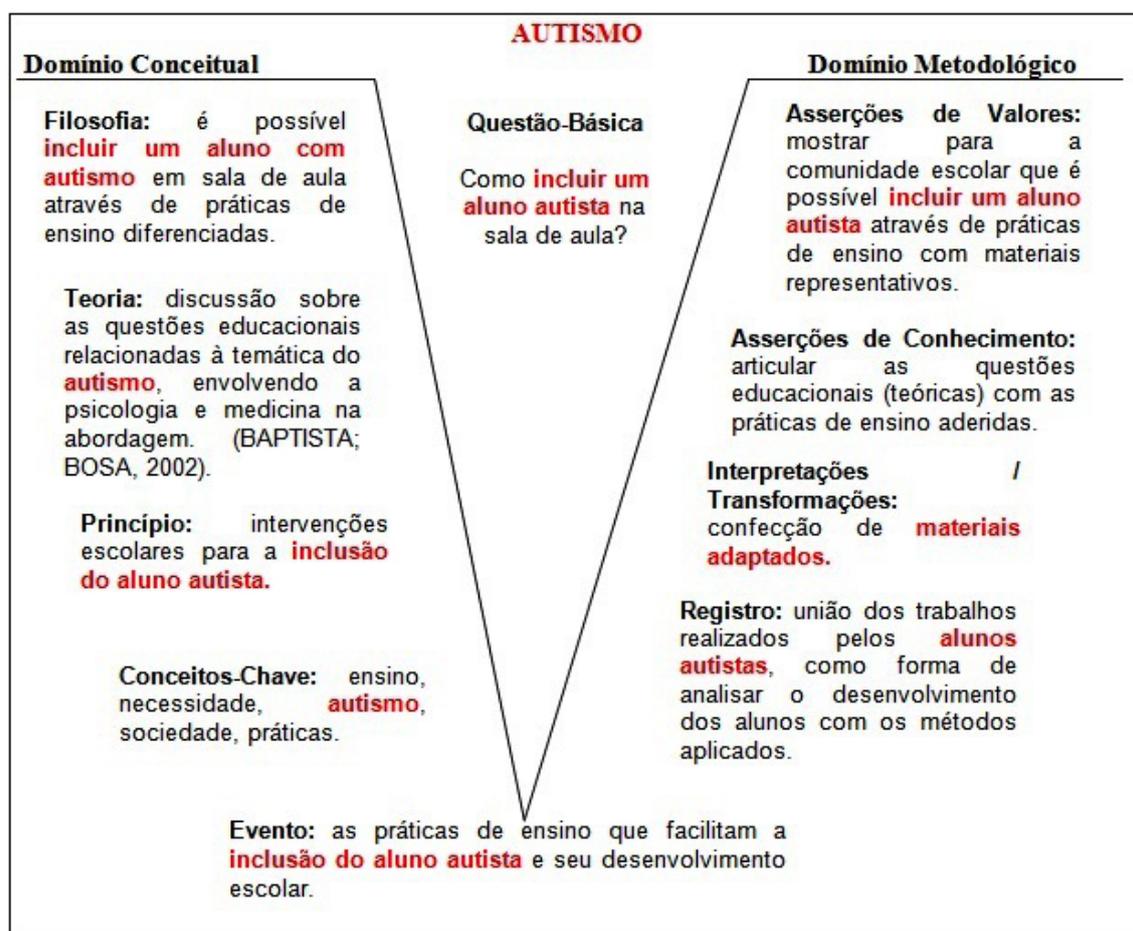
Destes 10 Vês Epistemológicos:

- Seis abordaram conteúdos de Geografia Física, sendo que um instrumento realizou a relação com a Geografia Humana;
- Oito instrumentos fizeram menções aos mapas táteis, sendo um destes enquanto tema central;
- Entre as especificidades de NEE, quatro foram referentes ao deficiente visual e um acerca do autismo, tendo este como tema central do Vê Epistemológico.

Para exemplificar a produção dos Vês Epistemológicos pelos alunos, são apresentados a seguir três vês que possibilitam discorrer e inferir a respeito das relações conceituais entre a NEE e conhecimento/conteúdo geográfico, bem como os materiais que podem aproximar e promover inclusão de alunos com NEE em aulas de Geografia. Numa análise geral dos Vês exemplificadores, representados nas figuras 2, 3 e 4, pode-se afirmar que:

O VE – 3 (figura 2), que abordou o tema “autista”, não contextualizou de maneira direta algum elemento relacionado à Educação Inclusiva apenas no ponto de “asserções de conhecimento”, isto é, de uma forma vaga não se tem certeza se os aprendizes, ao mencionar “articular as questões educacionais (teóricas) com as práticas de ensino aderidas”, estavam relacionando com a Educação Inclusiva ou não. Este VE mostrou que os aprendizes tiveram uma preocupação maior em como realizar o processo de inclusão do autista tanto do ponto de vista teórico quanto do metodológico, possuindo uma questão básica que realizasse a interação entre esses dois domínios.

**FIGURA 11 – VÊ EPISTEMOLÓGICO DOS APRENDIZES (VE – 3).**



Org.: o próprio autor.

No VE – 20 (figura 3) o conteúdo é de Geografia Física (Relevo da Região Norte) e a abordagem de Educação Inclusiva que se fez é referente aos mapas táteis e ao aluno com deficiência visual. Os pontos “questão básica”, “filosofia”, “asserções de conhecimento”, “interpretações/transformações” e “evento” apresentaram elementos da Educação Inclusiva. As palavras utilizadas foram: “incluir aluno deficiente”, “mapas táteis” e “deficiência visual”.

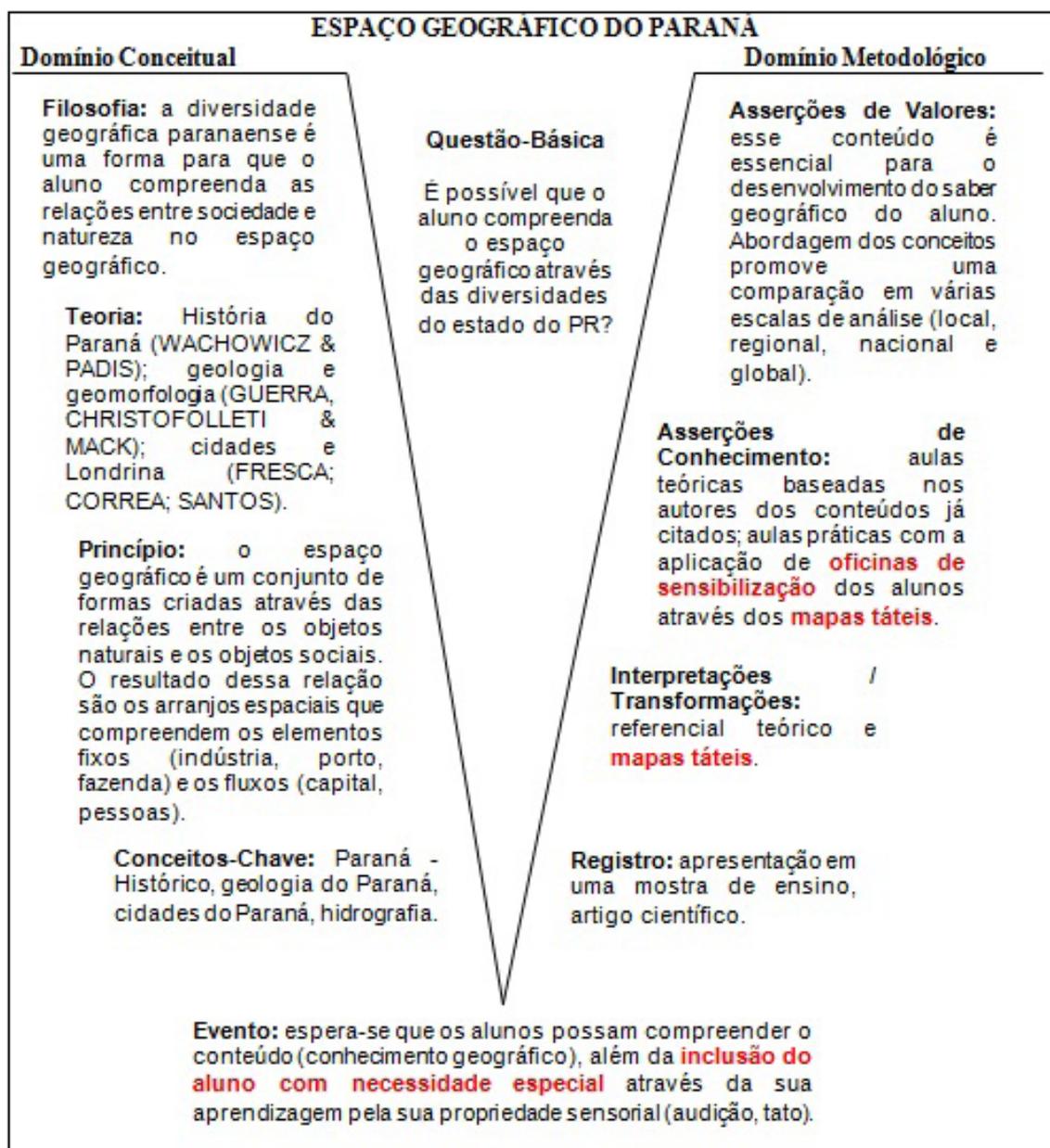
FIGURA 3 – VÊ EPISTEMOLÓGICO DOS APRENDIZES (VE – 20).



Org.: o próprio autor.

No VE – 22 (figura 4) os aprendizes abordaram o conteúdo do Espaço Geográfico do Paraná. Neste, eles realizaram a interação entre Geografia Humana e Geografia Física. Nesse VE, os pontos “asserções de conhecimento”, “interpretações/transformações” e “evento” contaram com os elementos que evoluem a Educação Inclusiva. Os aprendizes elencaram que iriam realizar uma “oficina de sensibilização”, pois eles compreendem que a partir da sensibilização individual o aluno sem NEE poderá se conscientizar da forma como o colega com NEE vive diariamente.

FIGURA 4 – VÊ EPISTEMOLÓGICO DOS APRENDIZES (VE – 22).



Org.: o próprio autor.

Os conteúdos de Geografia Física e o uso dos Mapas Táteis, enquanto recursos didático-pedagógicos que possibilitam a promoção da inclusão de alunos com NEE, foram os elementos que mais se destacaram entre todos os Vês Epistemológicos que apresentaram relações diretas com a Educação Inclusiva.

Essa ação se justifica pelo fato de que a maior parte dos aprendizes cursavam o 1º ano do curso, e tinha a disciplina de Cartografia como componente de sua grade curricular. Assim, há uma proximidade com o conteúdo que eles aprenderam nesta disciplina.

Ao Vê Epistemológico (VE) foi atribuída a função de ferramenta de avaliação, já que por não estarem obrigados a elaborar um relatório de experiências, optou-se por sugerir aos aprendizes a construção de um Vê Epistemológico. Nessa atividade, o professor tentou promover uma atividade inovadora com a utilização do Vê Epistemológico, buscando relacionar os conteúdos do curso com o cotidiano escolar.

No lado esquerdo do Vê está demonstrado o domínio conceitual que constitui o pensar da pesquisa, – foi pedido aos alunos que eles apresentassem conceitos que estivessem ligados ao tema escolhido por eles para a elaboração deste instrumento – e no lado direito aparece o domínio metodológico demonstrando o fazer da investigação. – eles tiveram que demonstrar de que forma eles realizariam o processo de inclusão de alunos com NEE.

A questão básica da pesquisa está localizada no centro, pelo fato de suas respostas serem possíveis por meio de uma contínua interação envolvendo os dois lados do Vê – o pesquisador explicou que o tema para a elaboração do Vê Epistemológico seria escolhido pelos aprendizes, ou seja, foi tema livre.

Na parte inferior do Vê localizam-se os eventos que acontecem espontaneamente ou que são desenvolvidos pelo pesquisador e que, geralmente, representam a origem da produção do conhecimento – aqui ficou caracterizado que a maioria dos aprendizes compreendeu que os eventos se associavam aos resultados esperados e não às respostas da questão-básica. Ainda assim, dos 10 Vês Epistemológicos que abordaram a inclusão de alunos com NEE, cinco demonstram no evento a preocupação com a Educação Inclusiva.

Após a apropriação dos fatos, os mesmos são expostos às transformações, que por meio de normas de dados, que proporcionam os resultados que são ordenados e explicados, favorecendo as interpretações, que originarão as respostas da pesquisa ou as asserções de conhecimento, cuja apreciação da sua importância e validade indica as asserções de valor expostas na parte superior do Vê.

O desenvolvimento de pesquisa foi concebido como sendo fonte propiciadora de valores e o Vê Epistemológico possibilitou uma estrutura composta por elementos, eventos, fatos e ideias que o aprendiz pôde relacionar com o curso ministrado. Beneficiado por ações de pesquisa, o Vê estabeleceu comunicações próprias entre um determinado evento.

As anotações obtidas por meio desse evento, as considerações factuais produzidas por essas informações registradas, os conhecimentos, os ideais expostos, evidenciaram as condições de equilíbrio nos eventos e os padrões conceituais usados para validar esses julgamentos, com a finalidade de atingir explicação satisfatória do evento, permitir a sustenta-

ção de importâncias que representam a coerência da pesquisa. Ou seja, o Vê possibilitou a articulação entre teoria e método nos processos de inclusão discutidos e refletidos na formação dos aprendizes, a partir de uma questão básica buscando um evento.

A seguir, são apresentadas as Unidades de Registro, os exemplos de verbalizações expressos para cada unidade e sua frequência relativa.

**Quadro 1 – Incidência por Unidade de Registro.**

Unidades de Registro	Exemplos de Verbalizações	Frequência Relativa
UR1 – Inclusão Escolar	Inclusão de Alunos; Inclusão Escolar; Inclusão de Deficientes	21%
UR2 – Aluno com Necessidade Educacional Especial (NEE)	Autista; Deficiente Visual.	21%
UR3 – Recurso Didático – Pedagógico Adaptados	Confecção de Materiais; Mapa(s) Tátil; Maquete Tátil; Sensibilização.	58%

**Org.:** o próprio autor.

Analisando os 10 Vês Epistemológicos de forma individual pode-se afirmar que os elementos VE-C e VE-G abordaram em cada etapa da elaboração do Vê Epistemológico algum componente diretamente ligado à Educação Inclusiva, sendo o VE-C acerca do Autismo, enquanto o VE-G elaborou sua atividade referente ao Mapa Tátil. Conforme quadro 1 é possível observar a incidência de palavras relacionadas à Educação Inclusiva, por UR.

Contudo, ao realizar a análise por etapa da construção de um Vê Epistemológico, as “Interpretações/Transformações” pertencentes ao grupo do Domínio Metodológico foi a etapa contemplada por todos os aprendizes com a inserção de algum componente da Educação Inclusiva, enquanto a “Teoria” do Domínio Conceitual foi o de menor expressão (dois ao todo – VE-C e VE-G).

No Domínio Metodológico, os participantes tiveram maiores facilidades em inserir a Educação Inclusiva junto aos conteúdos geográficos, por se tratar de uma etapa prática. Por demandar uma postura mais teórica, o Domínio Conceitual foi o de maior dificuldade para a maioria dos aprendizes justamente pela falta de domínio teórico dos componentes da Educação Inclusiva. Neste sentido, evidencia-se a dificuldade dos aprendizes em relacionar a teoria com a prática.

Outro ponto a ser destacado está relacionado aos Vês Epistemológicos que abordaram como tema central algum elemento da Educação Inclusiva, como é o caso do VE – 7 e do VE – 3, que possibilitaram desta forma a inserção dos elementos voltados para a Educação

Inclusiva em quase todos os itens do Vê Epistemológico, diferentemente do que ocorreu com os Vês Epistemológicos que possuíam o conteúdo principal conceitos da Geografia.

De acordo com Moreira (2007, p. 10), ao fazer uso do Vê Epistemológico,

[...] o aprendiz deverá identificar os conceitos, as teorias, os registros, as metodologias, utilizados na produção de um determinado conhecimento. Com isso, provavelmente perceberá que tal conhecimento foi produzido como resposta a uma determinada pergunta. Poderá também perceber que nas perguntas está a fonte do conhecimento humano e que se as perguntas forem diferentes o conhecimento também o será. Poderá igualmente se dar conta de que se os conceitos, as teorias, os registros, as metodologias forem distintos serão outras as respostas (ou seja, o conhecimento) às perguntas-foco.

O Vê Epistemológico tem sido amplamente utilizado tanto no contexto educacional como instrumento de apoio no processo de ensino e de aprendizagem, quanto no contexto da pesquisa educacional relacionado ao ensino de Geografia.

Contudo, precisa-se destacar, como forma de evitar negligência por parte do pesquisador, muitos Vês Epistemológicos apresentaram informações vagas e/ou erradas acerca tanto dos aspectos geográficos mencionados ao longo dos elementos que compõem o Vê Epistemológico como a própria relação com o entendimento do significado destes elementos, principalmente, nos aspectos de domínio conceitual.

Esse instrumento foi o que os aprendizes consideraram mais complexo para serem realizados, justificaram ao pesquisador o fato de não terem tomado conhecimento deste em outro momento, fosse no decorrer da educação básica ou ao longo da graduação.

Neste sentido, o Vê Epistemológico se mostrou como um instrumento que proporciona aos aprendizes a organização de seus conhecimentos acerca da Geografia, de forma que possam refletir acerca do processo de inclusão de alunos com NEE nesta disciplina.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange o Vê Epistemológico suas limitações estão no fato de que nenhum dos aprendizes conhecia este instrumento; problemas com abstrações também dificultam sua elaboração; e demanda uma grande quantidade de tempo para sua elaboração.

O Vê Epistemológico se mostrou como um instrumento que auxilia os aprendizes na organização de seus conhecimentos acerca dos conteúdos geográficos voltados para a Educação Inclusiva, uma vez que permite, por meio de uma questão norteadora, fazer a interação entre teoria e prática com a finalidade de se alcançar um resultado.

Referente ao Vê Epistemológico pode-se, ainda, enfatizar que este instrumento permite a descrição detalhada das concepções teóricas e metodológicas, bem como, estabelece-se uma questão norteadora para ser respondida a partir da articulação da teoria com a prática. Contudo, diversos grupos apresentaram traços característicos da Geografia Tradicional, demonstrando um apego às heranças da Geografia, mas, cabe ao professor auxiliar o aprendiz no processo de romper com este tipo de pensamento, possibilitando ao mesmo praticar a Geografia Crítica.

Quanto ao Vê Epistemológico, considera-se que este instrumento pode ser utilizado como um facilitador da Aprendizagem Significativa, enquanto potencializador da construção do conhecimento que se articulou com a Geografia e elementos da Educação Inclusiva, enfatizando-se, contudo, a interação entre a teoria (domínio conceitual) e a prática (domínio metodológico), na medida em que o aprendiz compreendeu o processo de aquisição de conhecimento, possibilitando ao mesmo realizar a Aprendizagem Significativa.

Em relação à formação inicial faz-se importante que haja uma articulação entre os componentes pedagógicos, psicológicos e disciplinares para que cada uma das licenciaturas tenha subsídios para promover uma formação voltada para a Educação Inclusiva. Além deste fato, há um agravante acerca da falta de leis e/ou decretos que obriguem as IES a inserir na grade curricular das licenciaturas disciplinas que promovam a formação inicial voltada para a inclusão de alunos com NEE.

Faz-se importante destacar o visível aumento de alunos com NEE inseridos na rede regular de ensino brasileira, contudo, ações formativas não isoladas devem ser dirigidas ao professor, no sentido de que o mesmo seja preparado para o processo de inclusão. Entretanto, devem ser entendidas e compreendidas no contexto escolar e curricular, já que, como se sabe, ainda é enorme a carência de espaços e materiais adaptados para proporcionar experiências de aprendizagem reconhecidamente satisfatórias. Desta forma há um campo de pesquisa que se abre para este tipo de abordagem.

Outro ponto a ser mencionado diz respeito ao fato de que a inclusão não se limita à simples admissão nas escolas regulares, mas em promover condutas que possam mudar estruturalmente as escolas, tornando-as mais receptivas quanto às NEE apresentadas pelos educandos. A inclusão requer atitudes mais ousadas no processo escolar quanto ao ensino e à aprendizagem. Para isso, é imprescindível o reconhecimento da formação inicial de professores de Geografia, enfatizando também a necessidade de ações que promovam melhores condições de trabalho, reconhecendo o papel político e social representado por esses profissionais.

Por fim, espera-se que por meio da preparação de professores de Geografia, na formação inicial, voltada para a Educação Inclusiva haja a valorização do processo inclusivo de alunos com NEE e que esta aconteça, possibilitando, ao mesmo tempo, a aprendizagem de conteúdos geográficos e a interação social.

## REFERÊNCIAS

1. 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.
2. BARDIN, L. **L'analyse de contenu**. 8<sup>a</sup> édition corrigée. Paris: Presses Universitaires de France, 1977. 291 p.
3. BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.
4. 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.
5. CASTELLAR, S. M. V. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Cadernos CEDES**. vol.25, pp. 209-225. n.66, 2005.
6. GOWIN, D. B. **Educating**. Ithaca, N. Y.: Cornell University Press. 1981.
7. 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.
8. LUCKESI, C. C. O papel da didática na formação do educador .In: CANDAU, V. M. (org.). **A didática em questão**. 30. ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
9. MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 2006.
10. MOREIRA, M. A. Diagrama V e Aprendizagem Significativa. **Revista Chilena de Educación Científica**, 2007, vol. 6, N. 2, pp. 3-12.
11. REGINALDO, M. **Conscientizar ou sensibilizar**. 2011. Disponível em: <http://mreginaldo.blogspot.com.br/2011/05/conscientizar-ou-sensibilizar.html> Acesso em: 7 maio 2014.
12. TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
13. 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).
14. ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Artigo recebido em 18 de maio de 2016.

Artigo aceito em 14 de julho de 2016.