



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

RICARDO LOPES FONSECA

**AVALIAÇÃO DA PREPARAÇÃO DE GRADUANDOS DE
GEOGRAFIA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Londrina
2015

RICARDO LOPES FONSECA

**AVALIAÇÃO DA PREPARAÇÃO DE GRADUANDOS DE
GEOGRAFIA PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Tese apresentada ao curso de Pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Geografia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosana Figueiredo Salvi

Londrina
2015

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

F676a Fonseca, Ricardo Lopes.

Avaliação da preparação de graduandos de geografia para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais / Ricardo Lopes Fonseca. – Londrina, 2015.
183 f. : il.

Orientador: Rosana Figueiredo Salvi.

Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2015.

Inclui bibliografia.

1. Geografia – Estudo e ensino – Teses. 2. Avaliação educacional – Teses.
3. Professores de geografia – Formação – Teses. 4. Educação inclusiva – Teses.
I. Salvi, Rosana Figueiredo. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU 911:37.02

RICARDO LOPES FONSECA

**AVALIAÇÃO DA PREPARAÇÃO DE GRADUANDOS DE GEOGRAFIA
PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES
EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Tese apresentada ao curso de pós-graduação em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Geografia.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosana Figueiredo Salvi
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof^a. Dr^a. Maria Del Carmen Matilde Huertas
Calvente
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr^o. Claudivan Sanches Lopes
Universidade Estadual de Maringá – UEM

Co-Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eloiza Cristiane Torres
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dr^a. Margarida de Cássia Campos
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dr^a. Célia Regina Vitaliano
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina-PR, 31 de agosto de 2015.

A todos os professores da rede pública de ensino do estado do Paraná, em especial aos de Geografia, que não desanimem de ensinar perante o massacre ocorrido na tarde de 29 de abril de 2015, na Praça Nossa Senhora de Saete, no Centro Cívico de Curitiba, dedico esta tese.

Aos meus pais, Valdevino Euclides Fonseca e Cleusa Lopes Fonseca, por todo amor incondicional, por sempre me apoiarem em todas as etapas da minha vida, mesmo que custando o contato e o carinho diário.

À orientadora Professora Dr^a. Rosana Figueiredo Salvi, por ser essa pessoa humana, serena, verdadeira e amiga, pelos elogios e pelas críticas.

À co-orientadora Professora Dr^a. Eloíza Cristiane Torres, pelo apoio, incentivo, motivação e, acima de tudo, pela amizade.

À Professora Ms. Roseli Maria de Lima que, num momento anterior, me instigou, de maneira profunda, o interesse por esse tema.

Aos professores, que compuseram a banca de avaliação desta pesquisa: Dr^a. Adriana Castreghini de Freitas Pereira, Dr^a. Célia Regina Vitaliano, Dr^o. Claudivan Sanches Lopes, Dr^a. Margarida de Cássia Campos e Dr^a. Maria Del Carmen Matilde Huertas Calvente, pelas sábias palavras que auxiliaram para o enriquecimento desta tese, tanto na qualificação quanto na defesa.

Aos amigos de longa data: Acácio, Adelson, Alessandra, Danilo, Edson, Glacieri, Juliane, Lariane, Sandra, Simone e Shirley, pelos laços de amizades que são mais fortes do que a distância física.

Aos amigos que fiz ao longo do curso: Fernanda, Guilherme, Keli, pelos momentos de risadas e de companheirismo nas “rotas gastronômicas”.

Às famílias Lopes e Fonseca pelos apoios constantes.

Às coordenadoras dos subprojetos dos PIBID de Geografia - Adriana, Eloíza e Margarida - que disponibilizaram suas turmas para que esta pesquisa fosse concretizada.

Aos aprendizes dos PIBID de Geografia que estiveram envolvidos na construção desta pesquisa.

Aos alunos das disciplinas: Metodologia de Pesquisa para o Ensino de Geografia (2014) e Ensino de Geografia e Estágio de Vivência Docente - noturno - (2015), pelas contribuições no sentido de favorecer a minha prática docente.

Aos colegas do GEMPEA pela convivência e pelos momentos de apoio e de críticas fundamentais para a realização desta pesquisa.

Às pessoas envolvidas na revisão gramatical e ortográfica do texto final e na tradução dos resumos para a língua inglesa e espanhola.

Às secretárias do departamento de Geociências, Edna e Regina, por toda a colaboração ao longo deste processo.

Aos funcionários da secretaria de pós-graduação por todo o auxílio referente aos trâmites burocráticos no decorrer desta jornada.

Aos servidores da biblioteca central pelas dúvidas sanadas acerca das normas de formatação, bem como na elaboração da ficha catalográfica.

Às agências financiadoras da pesquisa CAPES e Fundação Araucária, pelo incentivo financeiro para a realização desta tese.

A Deus, pelos momentos de fé e espiritualidade.

*A todos,
o meu maior respeito,
o meu melhor afeto,
o meu muito obrigado!*

*“Só um rascunho, a folha está cheia deles,
Riscos e palavras, procurando um caminho.
Só um caminho, a vida está cheia deles,
Meu destino eu faço, traço passo a passo”.*

(Humberto Gessinger)

*“O universalismo que queremos hoje é aquele que
tenha como ponto em comum a dignidade humana.
A partir daí, surgem muitas diferenças que devem
ser respeitadas. Temos direito de ser diferentes
quando a igualdade nos descaracteriza”.*

(Boaventura de Souza Santos)

FONSECA, Ricardo Lopes. **Avaliação da preparação de graduandos de geografia para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2015. 183 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2015.

RESUMO

Os desafios que se apresentam frente à inclusão de alunos com NEE, no ensino regular, têm sido alvo de discussões não apenas dentro das instituições de ensino, mas em diversos segmentos da sociedade. Assim, esta tese procurou refletir acerca do processo de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais nas escolas de educação básica. O objetivo geral desta tese consistiu em avaliar a contribuição do uso do Mapa Conceitual, do Vê Epistemológico e da Sequência Didática enquanto instrumentos de avaliação na preparação na formação inicial do professor de Geografia voltada para a Educação Inclusiva. Como objetivos específicos, têm-se: a) Preparar os aprendizes em formação inicial de Geografia para que os mesmos recebam subsídios para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais; e b) Investigar resultados obtidos em um curso de preparação na formação inicial do professor de Geografia voltado para a Educação Inclusiva. A problematização da pesquisa girou em torno da questão que se procurou responder: “Quais contribuições para a formação inicial do professor de Geografia num curso de preparação de professores voltado para a Educação Inclusiva são possíveis, utilizando-se do Mapa Conceitual, do Vê Epistemológico e da Sequência Didática, enquanto instrumentos para tal preparação?”. A investigação, estruturada em três capítulos, além da introdução e das considerações finais, embasou-se na metodologia da pesquisa qualitativa utilizando como método para a análise de dados a Análise de Conteúdo de Bardin (1977; 1994; 2011). 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. Por fim, concluiu-se a pesquisa observando-se a necessidade de que professores de Geografia compreendam as consideráveis influências de suas atividades pedagógicas no crescimento intelectual e pessoal de seus alunos, sabendo que a preparação do professor é um momento necessário, pois propicia a atualização de um corpo teórico conjugado com os mais modernos conhecimentos científicos e possibilita o reconhecimento cada vez mais acentuado da função social da escola.

Palavras-Chave: Professor de geografia. Formação Inicial. Preparação docente. educação Inclusiva. Instrumentos de avaliação.

FONSECA, Ricardo Lopes. **Evaluation of the Preparation of Geography Undergraduate Students Focused on the Inclusion of Students with Special Educational Needs**. 2015. 183 p. Thesis (Doctorate in Geography) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2015.

ABSTRACT

The challenges faced when including students with Special Education Needs (SEN) in basic education have been the focus of discussion not only within the educational institutions, but in different segments of the society. The purpose of this thesis 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 Conceptual Map, Epistemological V, and a Didactic Sequence as an evaluation instrument for the preparation and initial formation of geography undergraduate students focused on Inclusive Education. The specific goals were: a) prepare the geography undergraduate student to receive subsidies to promote the inclusion of students with Special Educational Needs; b) observe the results achieved in an academic course focused on the inclusive education. The research aimed to answer the following question: "What contributions to a geography undergraduate student in an academic course focused on inclusive education are possible when using the Conceptual Map, Epistemological V, and Didactic Sequences, as instruments for the teacher's preparation?". The study, organized in three chapters, was based on a qualitative research using the Bardin's Content Analysis (1977; 1994; 2011) as a method for data analysis. 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. Finally, the research was concluded observing that it is necessary for the geography undergraduate student to understand the considerable influence of their pedagogical activities in the intellectual and personal development of their students. It is also important to recognize the teacher's preparation as a necessary and important moment which is going to result in an update of theoretical and scientific knowledge, promoting the recognition of the school and its social function.

Keywords: Geography teacher. Initial formation. Inclusive education. undergraduate level. Evaluation instruments.

FONSECA, Ricardo Lopes. **Evaluación de la Preparación de Graduandos de Geografía para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales**. 2015. 183 f. Tesis (Doctorado en Geografía) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2015.

RESUMEN

Los desafíos que se presentan delante la inclusión de los alumnos con necesidades educativas 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 Educativas Especiales en las escuelas de educación básica. El objetivo general de esta tesis fue evaluar la contribución del uso del mapa conceptual, Ve Epistemológico y Secuencia Didáctica como herramientas de evaluación en la preparación de la formación inicial del profesor de Geografía centrada en la Educación Inclusiva. Como objetivos específicos, tienen: a) Preparar aprendices de Geografía en formación inicial para que reciban subsidios para fomentar la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales; e b) Investigar los resultados obtenidos en un curso de preparación en la formación inicial del profesor de Geografía centrada en la educación inclusiva. El cuestionamiento de la pesquisa giró en torno a la pregunta que se buscó responder: "¿Cuáles contribuciones a la formación inicial del profesor de Geografía en un curso de preparación de profesores centrado en la educación inclusiva son posibles utilizando el Mapa Conceptual, el Ve Epistemológico y la Secuencia Didáctica, como instrumentos para esta preparación? ". La investigación está estructurada en tres capítulos, además de la introducción y de las consideraciones finales, se basó en la metodología de pesquisa cualitativa utilizando como método para el análisis de datos el Análisis de Contenido de Bardin (1977; 1994; 2011). 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. Finalmente, se concluyó la investigación observando la necesidad de que los profesores de Geografía comprendan las considerables influencias de sus actividades pedagógicas en el crecimiento intelectual y personal de sus alumnos, sabiendo que la preparación del profesor es un momento necesario, ya que proporciona la actualización de un cuerpo teórico conjugado con los más modernos conocimientos científicos y posibilita el reconocimiento cada vez más acentuado de la función social de la escuela.

Palabras-clave: Profesor de geografía. Formación inicial. Preparación docente. Educación inclusiva. Instrumentos de evaluación.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	– Quantidade de produção acadêmica por tema de pesquisa	20
Figura 2	– Quantidade do tipo de pesquisa em educação especial no ensino de geografia.....	22
Figura 3	– Mapa Conceitual acerca das concepções teóricas	27
Figura 4	– Modelos de exclusão, segregação, integração e inclusão escolar	50
Figura 5	– Representação de um Mapa Conceitual	62
Figura 6	– Diagrama Vê e seus componentes	67
Figura 7	– Esquema da análise de conteúdo	75
Figura 8	– Mapa Conceitual dos aprendizes (MC – 7)	98
Figura 9	– Mapa Conceitual dos aprendizes (MC – 20)	99
Figura 10	– Mapa Conceitual dos aprendizes (MC – 24)	100
Figura 11	– Vê Epistemológico dos aprendizes (VE – 3)	108
Figura 12	– Vê Epistemológico dos aprendizes (VE – 20)	109
Figura 13	– Vê Epistemológico dos aprendizes (VE – 22)	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Síntese do estado da arte.....	19
Quadro 2	– Censo escolar da educação básica por tipos de NEE investigada, em 2012.....	21
Quadro 3	– Correntes pedagógicas e geográficas	34
Quadro 4	– Elementos a serem considerados em uma Sequência Didática	70
Quadro 5	– Subprojetos do PIBID em geografia da Universidade Estadual de Londrina.....	80
Quadro 6	– Quantidade de aprendizes do PIBID em geografia da Universidade Estadual de Londrina por série da graduação	81
Quadro 7	– Práticas sensibilizadoras	82
Quadro 8	– Sequência Didática da formação inicial de professores de geografia voltada para a educação inclusiva	87
Quadro 9	– Agrupamentos de análise.	89
Quadro 10	– Divisão dos grupos	90
Quadro 11	– Síntese dos instrumentos analisados, sua incidência e frequência relativa.....	94
Quadro 12	– Modelo da categorização.....	96
Quadro 13	– Análise dos mapas conceituais.....	101
Quadro 14	– Análise dos Vês Epistemológicos	111
Quadro 15	– Sequência Didática do aprendiz (SD – 14).....	116
Quadro 16	– Sequência Didática dos aprendizes (SD – 16)	118
Quadro 17	– Sequência Didática dos aprendizes (SD – 25)	120
Quadro 18	– Análise das Sequências Didáticas	121
Quadro 19	– Quantidade de atividades realizadas conforme proposta, grupo que realizou, incidência e frequência relativa	125

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Análise de Conteúdo
AGB	Associação de Geógrafos do Brasil
ANPACIN	Associação Norte Paranaense de Áudio Comunicação Infantil
AS	Aprendizagem Significativa
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAr	Estado da Arte
ENPEG	Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia
GEMPEA	Grupos de Estudos Multidisciplinares de Processos de Ensino e de Aprendizagem
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MC	Mapa Conceitual
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidade Educacional Especial
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
SD	Sequência Didática
TAS	Teoria da Aprendizagem Significativa
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UR	Unidade de Registro
VE	Vê Epistemológico

SUMÁRIO

PRÓLOGO	14
INTRODUÇÃO	19
1 CONCEPÇÕES TEÓRICAS	26
1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA	28
1.2 PROFESSOR REFLEXIVO	39
1.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA	48
1.4 TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DOS APRENDIZES NO CURSO DE PREPARAÇÃO DE PROFESSORES....	57
2 DESCRIÇÃO DA PESQUISA	72
2.1 A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO MÉTODO DA PESQUISA QUALITATIVA EM ENSINO DE GEOGRAFIA	72
2.2 A PREPARAÇÃO DO CURSO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA APLICAÇÃO	78
2.3 A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	89
3 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	96
3.1 ANÁLISE DOS MAPAS CONCEITUAIS (MC)	97
3.2 ANÁLISE DOS VÊS EPISTEMOLÓGICOS (VE)	104
3.3 ANÁLISE DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS (SD)	114
3.4 AVALIAÇÃO DOS INSTRUMENTOS APLICADOS	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	142
Apêndice I – Termo de consentimento livre e esclarecido	143
Apêndice II – Mapas Conceituais confeccionados pelos aprendizes	144
Apêndice III – Vês Epistemológicos confeccionados pelos aprendizes	150
Apêndice IV – Sequências Didáticas confeccionadas pelos aprendizes	157

PRÓLOGO

Desde cedo, ainda mesmo durante a fase da pré-escola, aprendi que teria muito que fazer para alcançar meus sonhos, fosse na sala de aula ou em algum emprego. Aquela época, dos meus cinco para seis anos, me faz lembrar como pequenas atitudes podem promover o caráter que adquiri no decorrer destes meus 28 anos de idade, dos quais mais de 20 passei dentro de alguma instituição de ensino.

Faço parte de uma geração de alunos que respeitavam seus professores e possuíam anseios em aprender, cujo valor se dava à infância e à responsabilidade de se pensar no futuro como algo promissor. Realizei o Ensino Fundamental num colégio de tradição católica na pacata, porém planejada cidade de Marialva, cidade na qual realizei também o Ensino Médio, numa antiga escola pública. Nela, também me preparei para o vestibular da Universidade Estadual de Maringá – UEM e consegui ingressar no curso de Geografia no ano de 2004.

Iniciei meus estudos no Departamento de Geografia da UEM, em 2005, no qual permaneci até concluir o curso em 2008.

Em 2011 assumi minha primeira turma escolar como professor de Geografia e pude saber realmente como é ao mesmo tempo gratificante e desgastante esta profissão. Os trabalhos realizados com os alunos no decorrer do ano letivo mostraram-me o quanto tinha a aprender nessa área. Conhecer a vida de cada aluno foi importante para poder tentar realizar um bom trabalho. Assim, levarei em minhas memórias o rosto de alguns desses, me lembrando de frases que marcaram uma e outra aula, ligada ao conteúdo ou à vida pessoal de alguns. Ser professor me tornou mais humano, mais paciente, mais entendedor das diferenças sociais e culturais e, acima de tudo, me fez ter certeza de que é esta a profissão que quero para mim.

A forte experiência de ser um jovem professor aliada ao fato de ter sido acometido aos sete anos por uma meningite, que deixou como sequela a perda moderada bilateral da audição – o que não impediu de focar meus objetivos e lutar para realizar meus sonhos – e, também, o fato de ter parentes surdos, foram motivadores para que eu me interessasse cedo pelo tema da educação de alunos com NEE. Quando o debate referente à inclusão de tais alunos na escola regular de ensino básico apareceu para mim, eu ainda cursava a licenciatura.

O ano era 2008 e junto com uma colega da graduação fiz o curso básico e intermediário de Libras na Associação Norte Paranaense de Áudio Comunicação Infantil – ANPACIN, uma escola para surdos localizada em Maringá, dentro do campus da UEM, ao lado do bloco da Geografia. Neste período, pensando em algum projeto para apresentar ao processo seletivo da Especialização de Ensino de Geografia, ofertado pelo Departamento de Geociências da Universidade Estadual de Londrina – UEL, formulei a questão que dirigiu minhas investigações pelos próximos anos: “Como ensinar Geografia para alunos surdos?”

Naquele final da primeira década do século XXI, momento no qual muito se falava, e se fala até hoje, referente à Educação Inclusiva, me veio à mente a importância deste debate no campo da Geografia. Isto é, eu pensava que a Geografia deveria se pronunciar a respeito do tema e fui pesquisar o que havia acerca do assunto. Para meu espanto, o material bibliográfico era (e ainda é) pouco, com pontos vagos. Foi assim que tive a certeza de que a temática da Educação Inclusiva me acompanharia por alguns anos e comecei por fazer um recorte considerando a surdez como foco para a pesquisa.

A orientação na especialização foi realizada pela professora Ms. Rosely Lima, um trabalho tão bom de ser realizado e que pelo curto tempo da especialização deixou margens para expandi-lo ao mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Geografia, no qual a professora Dr.^a Eloiza Torres, com sua graça e simpatia, acolheu a mim e meu projeto.

Os trabalhos realizados e apresentados durante a especialização contribuíram para o aperfeiçoamento de minha prática pedagógica, que muito seria necessário para as minhas aulas.

Vivendo um momento influenciado pela Geografia Marxista durante toda a graduação, nunca pensei que utilizaria o método fenomenológico em algum trabalho, e foi justamente este que melhor pode mostrar a realidade daqueles que dependem e, em alguns momentos, vivenciam dificuldades com o sistema da inclusão escolar.

A fenomenologia aprofundou as marcas da experiência de quem vive o dilema da Educação Inclusiva e pude notar o que essa vivência representa para a pessoa envolvida no processo de inclusão. Os caminhos da fenomenologia são difíceis e trabalhosos, pois a compreensão é responsável pelo modo como se vê o mundo. Existem tantos mundos quantas forem suas percepções. Nessa época, guiou-me uma frase de Steve Jobs: “*não faz sentido olhar para trás e pensar: devia*

ter feito isso ou aquilo, devia ter estado lá. Isso não importa. Vamos inventar o amanhã, e parar de nos preocupar com o passado”.

Passados três anos da defesa da minha dissertação me deparo novamente com um desafio, uma nova defesa, a busca por um novo título. Nesse processo de doutoramento quantas angústias, tristezas, fraquezas, raivas, frustrações: a pesquisa faz isso conosco, mas também nos dá alegria, confiança, amadurecimento, nos fortalece. Pesquisar deve trazer prazer ao pesquisador.

Em 2012, os meses entre a defesa do mestrado e a realização do teste seletivo para o ingresso no doutorado foram de muito estudo e de ansiedade, mas o resultado final foi motivo de alegria, pois havia ingressado no doutoramento, iniciando nova etapa em meus estudos, juntamente com a professora Dr^a. Rosana Salvi. E novo tipo de ansiedade, pois preparava, novamente, a mudança para Londrina. Como se nota, sou muito ansioso.

Inicia-se o calendário de 2013 do Programa da Pós-Graduação em Geografia da UEL e com ele uma nova rotina. Disciplinas, grupo de pesquisa, colaborador externo do PIBID, muitos estudos, muitas leituras e um longo e árduo trabalho para realizar o Estado da Arte do Ensino de Geografia e da Educação Especial (foram quase seis meses debruçados sobre esta tarefa e valeu a pena). Ano de conhecer muitas pessoas, fazer contatos tanto na UEL quanto nos eventos externos. Foi um período para (re) descobrir pessoas. O ano foi passando e o grupo de pesquisa da orientadora foi aumentando, o que trouxe mais discussões e mais conhecimento.

Quanto à pesquisa, inicialmente pensei numa abordagem que discutisse as adequações curriculares para a inclusão dos alunos com NEE na disciplina de Geografia. Porém, após realizar um levantamento sistemático de produções acadêmicas (Estado da Arte) e uma série de leituras acerca do currículo, vi uma precariedade de pesquisas que focassem tanto a aprendizagem quanto a formação de professores. Desta forma, acreditando que a formulação de um modelo de aprendizagem para a formação de professores de Geografia, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, abriria caminho para uma pesquisa promissora, segui neste caminho.

Por ser bolsista no período entre 2013 e 2014, tive por obrigação realizar o “Estágio de Docência no Ensino Superior”, desta forma, aproveitei esta atividade para realizar alguns pré-testes que me auxiliaram a desenvolver esta tese. Em

parceria com a professora Dr^a. Margarida Campos e a professora Dr^a. Eloiza Torres foi possível realizar algumas aplicações com suas respectivas turmas. Deste modo, essas ações contribuíram para o amadurecimento da proposta apresentada nesta tese.

No ano de 2014 decidi que iria começar a realizar testes seletivos para ser contratado por alguma universidade. Ao final do primeiro semestre, surgiu a primeira oportunidade. Teste seletivo na UEL, na área de ensino de Geografia. Fiquei em segundo lugar, colocação suficiente para iniciar o contrato de 40 horas semanais, com tempo integral de dedicação exclusiva.

Iniciando minha jornada de trabalho no 2º semestre me deparo com uma série de novidades: além da disciplina de Metodologia de Pesquisa para o ensino de Geografia, orientei estágio, participei como colaborador do PIBID mais ativamente e estive como avaliador em algumas bancas de graduação e especialização. Logo, precisei me organizar melhor quanto aos horários, pois estava duplamente envolvido com a universidade, fosse como professor ou como aluno da pós-graduação.

Ao longo do ano de 2014 fiz leituras, realizei reflexões a partir de diálogos com a orientadora, mas sentia que faltava algo, isto é, não estava satisfeito com o rumo que tomava a tese: conflitos entre teorias, entre métodos; conflitos internos do pesquisador. Questionei-me, inclusive, se a temática era relevante para a pesquisa. Sentimento de frustração me dominou durante alguns meses.

Em novembro, três momentos me confortaram.

Gosto de pensar que as pessoas surgem em nossas vidas por alguma razão. Pois bem, estava desanimado em um dos quiosques de lanches situado no calçadão da universidade e lá encontro uma professora e colega de trabalho – Ruth Tsukamoto – e iniciamos uma conversa. Ela me pergunta coisas típicas para quem está iniciando a carreira “está gostando de lecionar?”, “gosta da cidade de Londrina?”, e por aí seguiu-se a conversa. Ao ‘geografizar’ nossa conversa ela me pergunta acerca do meu lugar no mundo (bem típico de geógrafo): Londrina? Maringá? Marialva? Prontamente respondi a última opção, Marialva é o meu lugar no mundo, meu lugar de pertencimento, de afetividade; contudo, enfatizei que gostaria, algum dia, de ser efetivado na UEL, mas que, para isso, eu precisaria terminar minha tese. Nesse momento, ela fez um comentário muito tranquilizante, pois me disse: “Ricardo, fique tranquilo e não tenha pressa para fazer as coisas. Seu

lugar no mundo está pronto, esperando você chegar para transformá-lo”. Parece simples, mas ouvir essas palavras me deixou muito mais calmo.

Passado alguns dias, outra pessoa teve papel importante para me dar ânimo. Foi a professora Sônia Castellar, da USP, que numa passagem pela UEL, após fazer parte da banca de mestrado de um dos colegas do grupo de pesquisa, perguntou-me acerca da minha pesquisa. Expliquei brevemente a temática e imediatamente ela expôs sua opinião, muito positiva, exaltando o fato de alguém da Geografia e num programa da pós em Geografia estar realizando a pesquisa em Formação Inicial de Professor de Geografia voltada para a Educação Inclusiva.

No início de dezembro, ainda angustiado com o rumo da pesquisa, criei coragem e fui, com medo, conversar com a orientadora. Medo desnecessário e sem justificativa, como sempre a professora Rosana me tranquilizou e no decorrer da conversa definimos um novo rumo para a pesquisa. Tudo muito simples de se resolver, com base no diálogo aberto tirou-me todos os anseios.

Após o período de confraternizações e festividades de final do ano com alunos, colegas, amigos e familiares, encerrou-se 2014 e um novo ano se iniciou. Com ele a vontade de fazer um bom trabalho. Com todos os créditos cumpridos pude me dedicar mais a pesquisa. Elaborei um cronograma pessoal para realizar a escrita da tese e o fui seguindo fielmente.

Entrego aos leitores o resultado dessa jornada nas páginas seguintes. Nelas, exponho minhas leituras e prévias ideias; reflexões e críticas acerca do processo de inclusão de alunos com NEE nas escolas regulares. Volto essa reflexão para futuros professores de Geografia, na esperança de que em suas formações tenham ao menos um reflexo das possibilidades para a inclusão de alunos com NEE.

Por fim, como diria Almir Sater, e agrego para minha vida, “ando devagar porque já tive pressa e levo esse sorriso, porque já chorei demais. Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe, só levo a certeza de que muito pouco sei, ou nada sei”.

Desejo a todos uma boa leitura!

INTRODUÇÃO

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

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

Por meio de um Estado da Arte acerca da situação das pesquisas em Educação Inclusiva no ensino de Geografia, tanto nas revistas de Geografia, publicadas em periódicos nacionais de extratos A1, A2, B1 e B2, quanto no Banco de Dissertações e Teses de Geografia, e nos Anais do Encontro Nacional de Prática de ensino de Geografia, compreendendo o período entre os anos de 2008 e 2012, pode-se estabelecer um quadro sistemático da produção acadêmica nesta área no decorrer do primeiro semestre de 2013 (Quadro 1).

Apresenta-se o resultado dessa pesquisa para justificar a escolha pelo tema dessa tese e mostrar a realidade atual das pesquisas nesse setor.

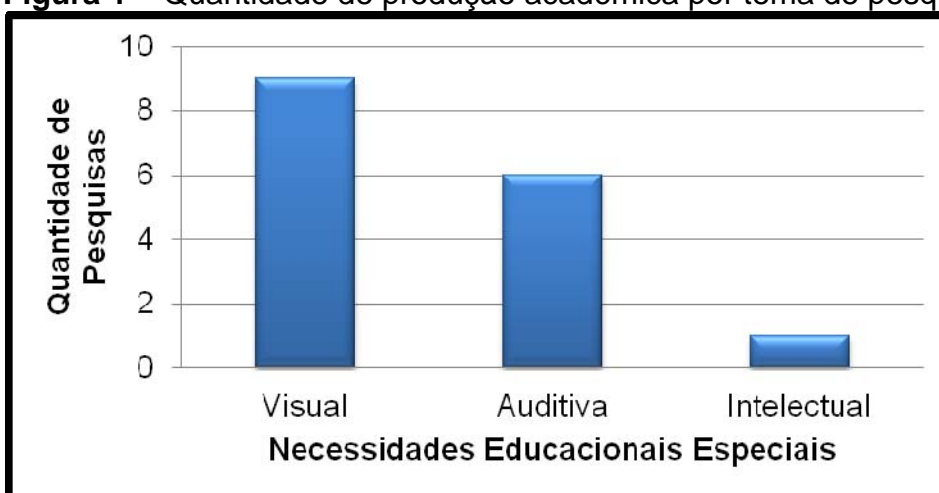
Quadro 1 – Síntese do estado da arte.

Periódicos Nacionais (A1, A2, B1 e B2)	41.523 artigos publicados em 180 revistas avaliadas.	2 publicações em ensino de Geografia voltado para a Educação Especial ou Educação Inclusiva
<i>Stricto Sensu</i>	217 trabalhos defendidos.	9 defesas na área da pesquisa (8 no mestrado e 1 no doutorado).
Encontro Nacional de Prática de ensino de Geografia (ENPEG)	380 trabalhos publicados nos anais dos eventos (2009 e 2011).	5 na área levantada (4 no evento de 2009 e 1 no evento de 2011).
TOTAL	16 PRODUÇÕES	

Org.: o próprio autor

A partir do levantamento sistemático de tais publicações, pode-se perceber a distribuição das pesquisas de Educação Inclusiva no ensino de Geografia por tema. Ao todo, foram nove investigações acerca da deficiência visual, seis referentes à deficiência auditiva e uma produção que abordava a deficiência intelectual. Totalizando, desse modo, 16 produções acadêmicas nessa área (Figura1).

Figura 1 – Quantidade de produção acadêmica por tema de pesquisa.



Fonte: CAPES, 2013 e AGB, 2009; 2011

Org.: o próprio autor

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica (Quadro 2), o número de alunos declarados com deficiência intelectual, por exemplo, no ano de 2012, foi de 537.299, enquanto a quantidade de pesquisa referente ao ensino de Geografia para esta deficiência foi de apenas uma. Ou seja, o grupo de deficiência que possui o maior número de alunos matriculados teve, dentre as NEE pesquisadas, o menor número de produção, considerando-se que em termos de produção acadêmica foi levantado o período entre 2008 a 2012.

Para a deficiência auditiva, foram informadas 73.907 matrículas no ano de 2012 e de pesquisas para esta NEE foram seis. Com 84.573 alunos com deficiência visual matriculados nas escolas regulares, há nove produções acadêmicas.

Quadro 2 – Censo escolar da educação básica por tipos de NEE investigada, em 2012.

Necessidades Educacionais Especiais (NEE)	Total de Alunos Matriculados	Total de Produção Acadêmica por NEE
Intelectual	537.299	1
Física	117.996	0
Visual	84.573	9
Auditiva	73.907	6
Múltiplas Deficiências	61.684	0
Transtornos Desintegrativo da Infância	36.216	0
Autismo	28.463	0
Altas Habilidades / Superdotação	11.025	0
Síndrome de Asperger	5.681	0
Síndrome de Rett	2.050	0
Surdocegueira	640	0
TOTAL	959.534¹	16

Fonte: BRASIL/MEC/INEP, 2013

Org.: o próprio autor.

As demais NEE não possuem nenhuma investigação acerca do ensino de Geografia, nesse período, necessitando, portanto, de uma atenção a estes temas. Entretanto, sem deixar de se produzir para aqueles que já possuem alguma pesquisa.

As pesquisas levantadas foram distribuídas conforme os quatro grandes pilares da Educação, que são, para este pesquisador: Formação de Professores², Ensino³, Aprendizagem⁴ e Questões Curriculares⁵.

¹ Faz-se necessário esclarecer que o número de indivíduos com alguma NEE matriculados, no ano de 2012, na educação básica, foi de 820.433. Porém, muitos destes alunos possuem mais de uma NEE, por essa razão o total apontado no quadro 2 é de 959.534.

² Quando se fala em Formação de Professores procura-se refletir o papel e o desempenho do professor. Entre os eixos temáticos das pesquisas que compõem este pilar destacam-se: os saberes docentes, a formação inicial e a formação continuada.

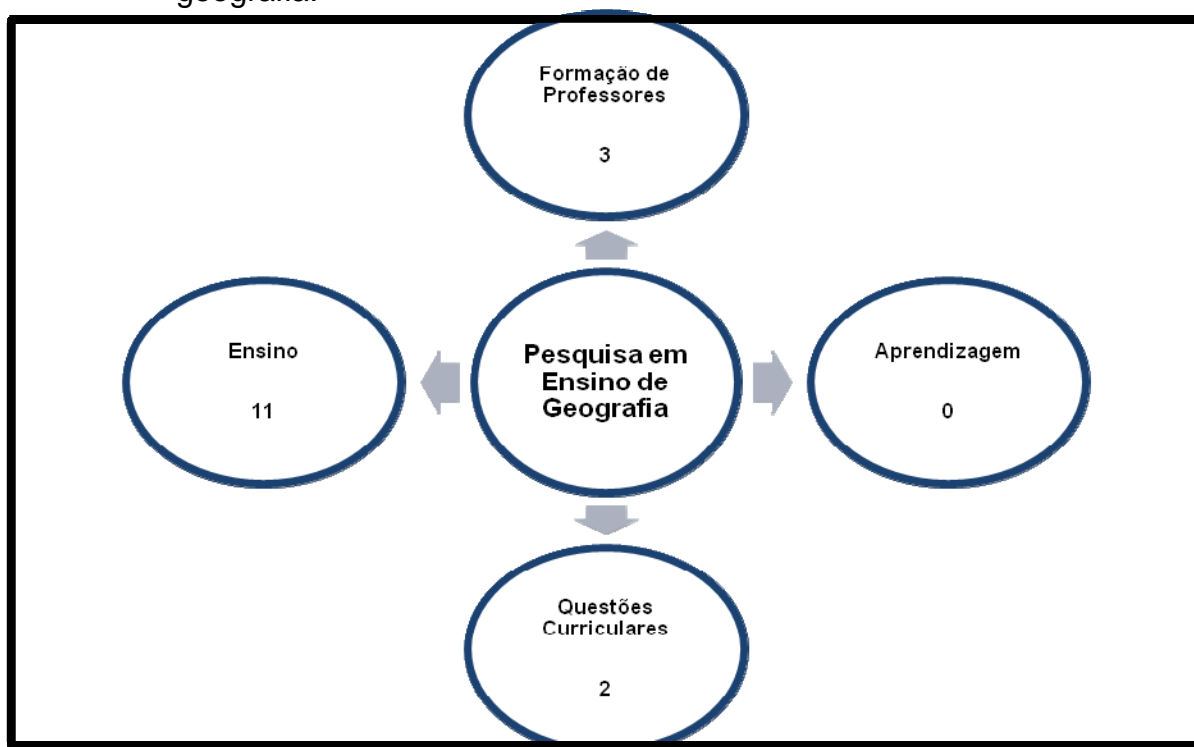
³ Ao se realizar um debate acerca do Ensino, levaram-se em consideração as técnicas e as práticas pedagógicas utilizadas por professores para facilitar a apreensão do conteúdo por parte dos alunos, incluindo as metodologias de ensino.

⁴ Referente ao pilar da Aprendizagem, esta por muitas vezes é entendida, erroneamente, como sinônimo de Ensino. Logo, é necessário esclarecer que se trata das teorias educacionais que dão subsídios às concepções dos professores acerca da Educação. Por exemplo, a Teoria da Aprendizagem Significativa é um eixo temático que se vincula a este pilar. Subsidiaria os professores a formularem modelos de aulas que auxiliam na compreensão dos conteúdos por parte dos educandos.

⁵ Quanto às Questões Curriculares, estas podem ser consideradas um pilar complexo e dinâmico, pois nelas são encontradas pesquisas que remetem às modalidades de escola e de educação, currículos, conteúdos, enfim, assuntos relacionados às políticas públicas educacionais.

Pode ser observada na figura 2 a distribuição da quantidade de pesquisas acadêmicas voltadas para a Educação Inclusiva no ensino de Geografia, a partir dos levantamentos realizados nos periódicos com área de avaliação 'Geografia', no banco de Dissertações e Teses da CAPES, entre os anos de 2008 e 2012, e nos anais do ENPEG 2009 e 2011.

Figura 2 – Quantidade do tipo de pesquisa em educação especial no ensino de geografia.



Fonte: CAPES, 2013 e AGB, 2013

Org.: o próprio autor

Conforme a figura 2, em relação ao pilar da Aprendizagem não foi encontrada alguma produção acadêmica, enquanto a Formação de Professores possui três, as Questões Curriculares duas, e no pilar do Ensino aparecem 11 pesquisas.

Tão importante quanto a necessidade de não haver uma concentração em apenas um ou dois pilares é a questão da diversidade de temas pesquisados em cada produção acadêmica.

Todos os eixos temáticos possuem sua importância e seu papel, entretanto, igualmente importante é promover pesquisas qualitativas acerca, principalmente, dos eixos que possuem poucas publicações, com o objetivo de fortalecer, de modo homogêneo, todos os pilares da pesquisa em Educação.

Dessa forma, a partir desses dados, procura-se justificar essa pesquisa, acerca do ensino de Geografia voltado para a Educação Inclusiva, num momento em que se deve reconhecer a sala de aula como um espaço de reflexões e reivindicações permanentes do direito civil e político, da autonomia e da justiça social. É importante assumir o compromisso de tornar a Geografia escolar um caminho para a construção da cidadania, atribuindo a ela sua identidade que não foge de uma dimensão ideológica e política.

A tese aqui apresentada 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 Mapa Conceitual, um Vê Epistemológico e uma Sequência Didática. Esses três instrumentos compõem o objeto de análise dos resultados desta investigação, tendo como base a Análise de Conteúdo como método de análise.

O objetivo geral é **“avaliar a contribuição do uso do Mapa Conceitual, do Vê Epistemológico e da Sequência Didática enquanto instrumentos de avaliação na preparação na formação inicial do professor de Geografia voltada para a Educação Inclusiva”**.

Em relação aos objetivos específicos, podem-se listar os seguintes:

a) Preparar os aprendizes em formação inicial de Geografia para que os mesmos recebam subsídios para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais;

b) Investigar resultados obtidos em um curso de preparação na formação inicial do professor de Geografia voltado para a Educação Inclusiva.

A questão problematizadora que se faz almeja responder: **“Quais contribuições para a formação inicial do professor de Geografia num curso de**

preparação de professores voltado para a Educação Inclusiva são possíveis, utilizando-se do Mapa Conceitual, do Vê Epistemológico e da Sequência Didática, enquanto instrumentos para tal preparação?”. Esta questão está respondida nas considerações finais desta pesquisa, pois para se chegar até ela faz-se necessário passar por três capítulos.

No primeiro capítulo, denominado “**Concepções Teóricas**”, discutiu-se de forma articulada à preparação de professores na formação inicial do professor de Geografia voltada para a Educação Inclusiva. Faz-se necessária essa abordagem mediante a falta de subsídios que as Instituições de Ensino Superior (IES), em seus cursos de licenciatura, em especial o curso de Geografia, têm para que o aprendiz tenha condições de lecionar os conteúdos geográficos para alunos com NEE. Dessa forma, procura-se articular os conceitos de formação de professores, de professor reflexivo, de preparação docente, da Geografia escolar e da Educação Inclusiva. Este capítulo se organiza com base em discussões que tratam da formação de professores, tendo como autores: Tardif (2002), Felix e Navarro (2009), Prada (1997); Zabala (1998), Luckesi (2010), Saviani (2003), Cunha (2000), Pimenta (1999), Perrenoud (1993), Libâneo (1994), Gimeno-Sacristán (1998). Abordam-se as especificidades da formação de professores de Geografia a partir dos seguintes autores: Pontuschka *et al.* (2009), Kaercher (2004), Callai (2001), Vlach (2007), Castellar (2005), Vesentini (2005), Almeida (2002). Abordam, ainda, a importância do professor reflexivo na formação inicial a partir de: Alarcão (1996), Schön (2000), Dewey (1959) e Libâneo (2002). Articulam-se essas ideias com autores que pesquisam acerca da formação de professores voltada para a Educação Inclusiva, são eles: Glat (1991), Rodrigues (2006), Oliveira e Costa (2002), Vitaliano (2010; 2013). Além de documentos norteadores para a Educação Inclusiva, como é o caso das Diretrizes Nacionais da Educação Especial (2001) e do Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Procura-se estabelecer, ainda, uma articulação entre a aprendizagem, por meio da Teoria de Aprendizagem Significativa, de Ausubel (1988), e os instrumentos utilizados no processo avaliativo, neste caso estabelecido pelo uso do Mapa Conceitual: Novak (1970; 1988), Cavelluci (2009); Vê Epistemológico: Gowin (1981); Sequência Didática: Dolz; Schneuwly; Noverraz (2004), Zabala (1998).

No segundo capítulo, “**Descrição da Pesquisa**”, enfatizou-se o objeto, o tempo e o espaço da pesquisa, bem como se mostra uma Sequência Didática da

aplicação desta tese. Há, ainda, a apresentação da proposta de Sequência Didática, elaborada pelo pesquisador desta tese, para o curso de preparação de professores de Geografia na formação inicial voltada para a Educação Inclusiva. Abordou-se, ainda neste capítulo, a pesquisa qualitativa como método de pesquisa no ensino de Geografia e a Análise de Conteúdo como forma de se analisar os resultados. No início deste capítulo, o pesquisador apresenta o pré-teste realizado, que resultou na elaboração e constituição desta proposta. Por meio de um referencial teórico foi destacada a importância da pesquisa qualitativa com base em Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002), Matos e Pêsoa (2009), Salvi (2009); articula-se a pesquisa qualitativa à pesquisa em ensino de Geografia embasada por Corrêa (2003). Como método deste tipo de pesquisa utiliza-se a Análise de Conteúdo tendo como autores: Bardin (1977; 1994; 2011), Laville e Dionne (1999), Triviños (1987).

No terceiro capítulo, **“Interpretação e Análise dos Resultados”**, apresentou-se a discussão dos resultados obtidos a partir da aplicação da proposta. Nele, encontram-se as categorias de análise, seguida por suas unidades de registro, exemplos de verbalizações, frequência relativa e metatexto. Para cada instrumento produzido pelos aprendizes no curso de preparação foi realizada a interpretação e a análise. Ao final do capítulo, o pesquisador apresenta a análise geral dos resultados obtidos.

Faz-se importante esclarecer, ainda, que nesta tese o termo aluno refere-se ao sujeito da educação básica, com ou sem NEE, e aprendiz é o indivíduo em formação inicial em Geografia, ou seja, o graduando.

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

1 CONCEPÇÕES TEÓRICAS

No decorrer deste capítulo são discutidos assuntos relacionados à formação de licenciatura em Geografia, bem como questões que envolvem a Educação Especial, de modo que essa discussão esteja articulada com a ideia de preparação de professores, possibilitando estabelecer uma base para a formação de professores em Geografia voltada para a Educação Inclusiva. Discute-se, ainda, a importância do professor reflexivo. Ao final deste capítulo, apresenta-se a fundamentação teórica acerca dos instrumentos de avaliação proposta nesta tese.

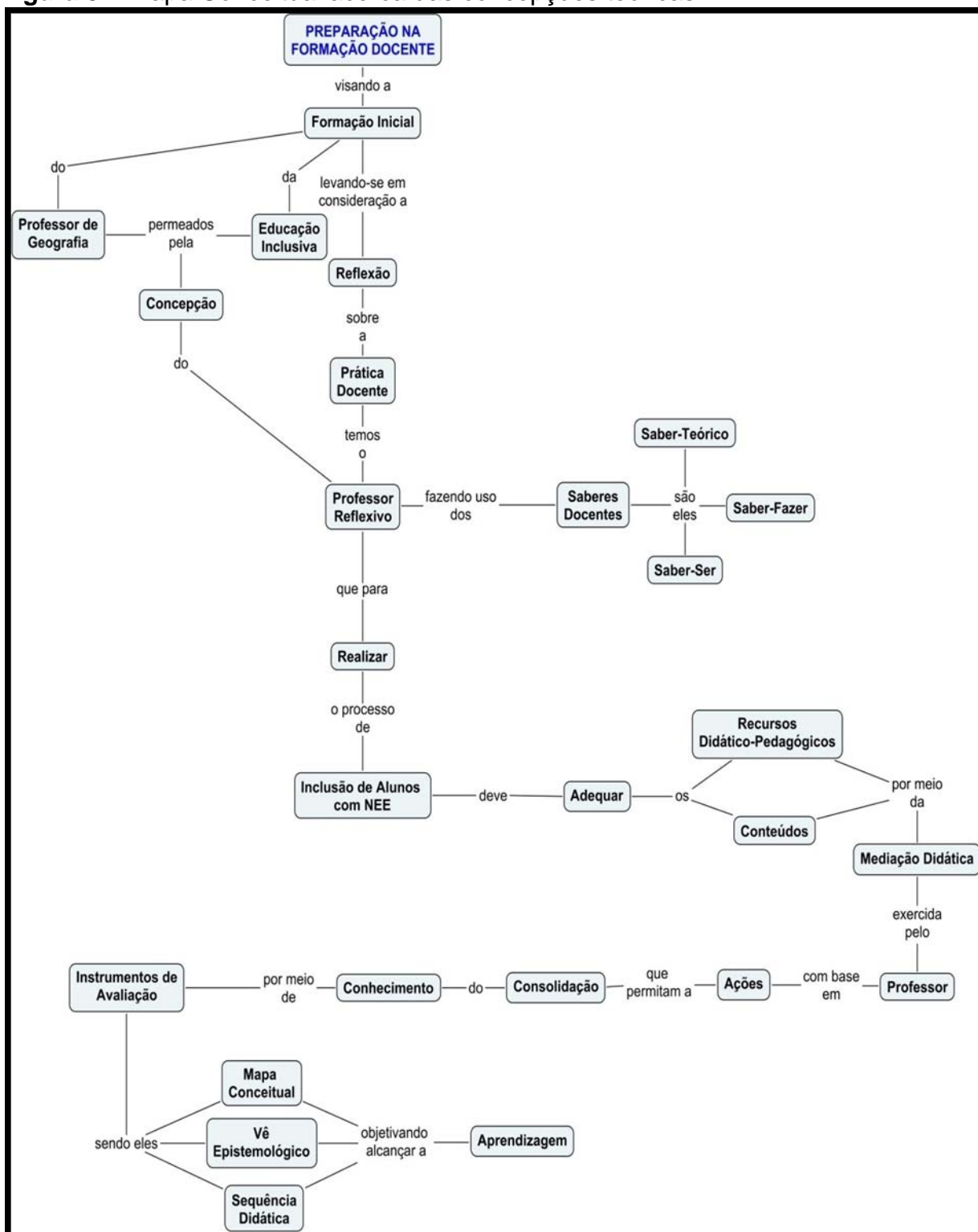
No decorrer desta tese o leitor será apresentado ao processo de preparação na formação docente visando a formação inicial do professor de geografia voltada para a Educação Inclusiva, ambas as concepções permeadas pela concepção do professor reflexivo.

Considerar os saberes docentes (saber-ser e saber-fazer), tal reflexão referente à prática docente possibilita a realização do processo de inclusão de alunos com NEE, uma vez que a partir da ação reflexiva, aliado a busca de conhecimento científico, o professor adequará suas práticas docentes (conteúdos e recursos didático-pedagógicos, por exemplo).

Por meio da chamada mediação didática, exercida pelo professor (neste caso, pelo pesquisador desta tese), com base em ações que permeiam a consolidação do conhecimento adquirido no curso de preparação na formação inicial do professor de Geografia voltado para a Educação Inclusiva realizou-se um processo de avaliação da aprendizagem por meio de três instrumentos elaborados pelos aprendizes: Mapa Conceitual, Vê Epistemológico e Sequência Didática.

Sendo assim, na figura 3 pode-se verificar a construção de um Mapa Conceitual acerca dos principais pontos que são discutidos neste capítulo e que dão embasamento para a elaboração desta tese.

Figura 3 – Mapa Conceitual acerca das concepções teóricas.



Org.: o próprio autor.

Neste sentido, os tópicos a seguir versam acerca da Formação de Professores de Geografia, da Função do Professor Reflexivo, da Educação Inclusiva e da Teoria da Aprendizagem Significativa e dos Instrumentos de Avaliação.

1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Este tópico tem a finalidade de discutir a formação inicial do professor de Geografia de forma que esta discussão seja direcionada para a importância de se preparar o professor desta disciplina para a inclusão de alunos com NEE.

Nesta tese, a preparação dos professores de Geografia está sustentada na reflexão acerca da atividade na formação inicial.

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

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

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

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

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

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

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

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

Tardif (2002) define o professor capacitador como alguém que consegue dominar a área de ensino na qual realiza a sua profissionalidade, a disciplina que leciona, e, além de tudo, é dotado de saberes relativos às ciências da Educação, possuindo, ainda, um conhecimento prático adquirido por meio da sua experiência profissional. Nesta tese, o professor capacitador é o próprio pesquisador, uma vez que será ele quem ministrará o curso de preparação para a Educação Inclusiva para graduandos do curso de licenciatura em Geografia.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Seguindo essa linha de pensamento, confirmando que o padrão da ciência fundamenta os modelos educacionais, Pimenta (1999) considera ser de muita relevância o professor possuir consciência da grandeza da reflexão originada a partir de sua experiência pedagógica e indica que essa reflexão deve desenvolver um triplo movimento: da reflexão na ação, da reflexão a partir da ação e da reflexão referente à reflexão na ação. Pimenta afirma que essa propriedade de conhecer e

interpretar sua prática cotidiana conseguirá tornar o professor em um profissional autônomo e preparado para desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem.

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

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

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

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

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

Caminhando nessa mesma tendência, sabendo não ser possível preparar sem um conhecimento do ser humano decorrente das obrigações com a sociedade, que se transforma de acordo com a época, pode-se admitir e aceitar a necessidade veemente do professor possuir um conhecimento pedagógico, que poderá determinar o processo de ensino e de aprendizagem no dia a dia de sua atividade. É inegável a incidência de novas possibilidades pedagógicas que surgem com o decorrer dos tempos, e essa ação requer do professor um conhecimento da teoria que poderá subsidiar sua ação pedagógica.

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

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

O desenvolvimento do ensino de Geografia tem como fundamento possibilitar ao aluno do ensino regular, a alfabetização geográfica⁶ e, somente após essa ação desenvolver a reflexão e análise, bem como a crítica do espaço geográfico. Deve-se permitir aos alunos compreender os saberes geográficos, reconhecendo-os como necessários, o mesmo devendo acontecer por parte do professor.

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

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

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

Esta tese 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

⁶ A alfabetização geográfica deve ser compreendida como “[...] a construção de noções básicas de localização, organização, representação e compreensão da estrutura do espaço elaborada dinamicamente pelas sociedades.” (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 11).

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

As correntes pedagógicas e geográficas se manifestam, dialogicamente, por volta dos anos de 1970, em suas próprias ações críticas, provocadas pelo aspecto cultural, universo que são englobadas pela sociedade diante da expectativa social. Essa situação está reproduzida no quadro 3 (SANTOS, 2010; CORRÊA, 1998).

De um lado, há uma coluna que mostra as correntes pedagógicas e suas vertentes; e de outro, as correntes geográficas e suas vertentes. Não há na história desses dois campos do conhecimento, com exceção do destaque realizado, um momento histórico em que as ideias expressas pelas correntes pedagógicas se aproximam das correntes geográficas na Geografia escolar no mesmo período.

Quadro 3 – Correntes pedagógicas e geográficas

Correntes Pedagógicas		Correntes Geográficas	
Liberais	Tradicional	Geografia Tradicional	Determinismo
	Renovadora Progressiva		Possibilismo
	Renovadora Não Diretiva		Método Regional
	Tecnicista		
Progressista	Libertadora	Movimento de Renovação	Geografia Pragmática
	Libertária		
	Histórico-Crítica		Geografia Crítica

Org.: o próprio autor.

Assim, nota-se 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 tese, 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”.

Kaercher (2004) reflete em “*A Geografia crítica na escola era um pastel de vento?*” acerca de que seja importante ter a certeza de que a ciência geográfica possui segmento científico e social e, ao ser pesquisada, oriente, de forma verdadeiramente consciente, seus alunos e a própria sociedade da sua responsabilidade como elementos participativos.

Nesta tese, 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 (2005a, p. 222), quando afirma que a ação docente está:

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

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

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

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

Essa transposição didática aparece neste curso de preparação no momento em que os aprendizes relacionam conteúdo geográfico com a NEE, por

meio dos instrumentos de avaliação. Permitindo, desta forma, que seja estabelecida uma relação de aprendizagem dos aprendizes em virtude de suas reflexões para elaboração de tais instrumentos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Com base nesse pensamento, uma reflexão pode ser realizada: até que ponto o professor de Geografia está conseguindo auxiliar no processo de ensino e de aprendizagem do aluno com NEE, matriculado na escola regular?

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

Sendo assim, ao discutir o processo de formação inicial do professor de Geografia, levando-se em consideração a preparação do professor desta disciplina para a Educação Inclusiva, é importante que seja realizada constantemente a reflexão docente acerca da inclusão de alunos com NEE. Por essa razão, o próximo tópico discute a importância do desenvolvimento de professores reflexivos na disciplina de Geografia.

1.2 PROFESSOR REFLEXIVO

No tópico anterior, em diversos momentos, foi mencionado o chamado professor reflexivo. Neste momento, é dada ênfase aos conceitos que envolvem esta ação e, em seguida, transpor esta abordagem ao campo da Geografia escolar, uma vez que esta tese está direcionada a esta disciplina.

A sala de aula representa um espaço único, capaz de reunir professor e aluno para a reflexão e análise dos processos de ensino e de aprendizagem, podendo-se debater a formação focalizada na ação reflexiva, possibilitando que professor e aluno obtenham noção clara das especificidades das ações, permitindo assumir responsabilidades (acertos e erros) quanto às tomadas de decisões.

Nesta tese, a reflexão referente aos erros foi realizada no período denominado pré-teste, ou seja, num momento em que o pesquisador realizou algumas ações com os aprendizes de modo a refletir acerca da elaboração mais adequada ao curso de preparação de professores de Geografia para a inclusão de alunos com NEE.

Para Schön (2000, p. 32):

[...] quando aprendemos a fazer algo, realizamos a tarefa sem pensar muito a respeito, somos aptos a nos impulsionar espontaneamente à realização das tarefas, nem sempre sendo dessa forma. Todas as experiências, sejam agradáveis ou não, contêm um elemento de surpresa, quando algo não está de acordo com nossas expectativas, podemos responder à ação colocando a situação de lado, ou podemos responder a ela por meio da reflexão, tendo esse processo duas formas: refletir sobre a ação, examinando retrospectivamente o que aconteceu e tentando descobrir como nossa ação pode ter contribuído para o resultado, ou refletir no meio da ação, sem interrompê-la, chamando esse processo de reflexão-na-ação. Nesse momento, nosso pensar pode dar uma nova forma ao que estamos fazendo enquanto ainda estamos fazendo, portanto estamos refletindo-na-ação.

A experiência decorrente de uma reflexão constantemente desenvolvida pelo professor representa uma maneira de acompanhar atentamente o seu trabalho na sala de aula, facilitando uma análise das influências da prática pedagógica na sua preparação, e também como forma de reconhecer sua atividade no crescimento educacional dos alunos, com ou sem NEE. Desta forma, uma reflexão voltada para a prática docente certamente favorecerá o processo do fazer pedagógico na direção do crescimento de sua atividade. Lembrando que a ação reflexiva nesta pesquisa se deu tanto pelo professor-formador quanto pelo professor em formação.

A ação-reflexão-ação possibilita compreender, por exemplo, se a atividade desenvolvida, não só em sala de aula, mas também fora dela, está conseguindo corresponder às perspectivas dos alunos, seus interesses e às finalidades almejadas pela disciplina, ou seja, a formação do professor. Em relação à reflexão do professor-formador essa se dá na elaboração da Sequência Didática

do curso, enquanto do professor em formação o ato reflexivo ocorre na confecção dos instrumentos de avaliação da aprendizagem do curso.

O processo de reflexão no decorrer da formação docente faz-se importante, uma vez que a função do professor é “[...] fundamentar os licenciandos (futuros professores) fazendo-os conhecer e refletir criticamente sobre os elementos presentes numa situação de ensino aprendizagem” (CAMARGO, 1985, p. 43).

O desenvolvimento reflexivo “automático”, ininterrupto e definitivo, possibilita a retomada das práticas reproduzidas interna e externamente à sala de aula, visando sempre o aprimoramento das atividades docentes e discentes, ou seja, a ação que envolve o ensinar e o aprender, favorecendo significativamente as conquistas relevantes quanto aos elementos teórico-práticos da formação do professor e, conseqüentemente, no exercício profissional do futuro docente. Essa formação inicial do professor deve considerar, especialmente, o fato de que a ação voltada ao ensino representa uma prática que requer uma vocação própria, diretamente vinculada a uma responsabilidade política, ética e pedagógica,

[...] cujo envolvimento e responsabilidade se definem pelo engajamento do educador com a causa democrática expressada pelo processo de instrumentalizar o aluno política e tecnicamente, ajudando-o a construir-se como sujeito (MOISÉS, 1995, p. 14).

Nos cursos de formação de professores, a reprodução dos conhecimentos e das aptidões profissionais do docente acontece em duas condições: uma, levando-se em consideração a preparação teórico-científica, composta pelas disciplinas de cada área ou curso. E, numa outra situação, quando propiciada pelas disciplinas de formação pedagógicas consideradas como unidades de ensino, que de acordo com Candau (1994, p. 12) “dão orientação a um tratamento sistematizado do “que fazer” educativo da prática pedagógica”, possuindo como atribuição especial construir a ligação que envolve o saber teórico-científico, o saber pedagógico e o saber da prática.

Essa indicação de responsabilidade e aptidão pela ação-reflexão-ação requer, de modo especial, uma compreensão de que a educação não representa um adestramento e também que o professor valorize a grandeza social da profissão, reconhecendo o aluno como sujeito em crescimento, carecendo de ensinamentos consistentes para prepará-lo política e tecnicamente, e, assim, realizar-se como profissional e cidadão.

Desta forma, de acordo com Schön (2000, p. 250) o “[...] desenvolvimento de um ensino prático reflexivo pode somar-se a novas formas de pesquisa sobre a prática e de educação para essa prática, para criar um momento de ímpeto próprio, ou mesmo algo que se transmita por contágio”.

Neste sentido, objetivando uma realização a contento da sua atribuição de ensinar é importante ao professor possuir uma preparação científica (acadêmica e pedagógica) técnica, humana, político-social e ética, garantia do compromisso de intelectual do pesquisador engajado nas ações democráticas que valorizam a responsabilidade com a construção do ser humano – cidadão – profissional. Esse poderia ser o padrão de fundamentação da educação em todos os níveis de ensino para o crescimento de uma sociedade, na atual condição, em especial, reconhecida, principalmente, pelos progressos tecnológicos proporcionados pela comunicação, notadamente pela informática.

No conjunto da formação inicial, a experiência adquirida pelo professor pode ser definida com base em três pontos principais, conforme explicação de Santos (1998, p. 4):

[...] Os **conhecimentos específicos** da área de formação, em cada curso– saberes das disciplinas das diferentes áreas do conhecimento - que dão a identidade das licenciaturas (letras, geografia, pedagogia, física, matemática, etc.); [...] Os **saberes pedagógicos** que constituem a formação pedagógica – saberes teóricos – práticos referente ao currículo, ao ensino, métodos didáticos e teorias da aprendizagem, além do saber planejar as atividades docentes e organizar as experiências de ensino a serem desenvolvidas em sala de aula; [...] Os **saberes de experiências** que se referem aos conhecimentos e habilidades que o professor ou futuro professor adquire no exercício profissional real ou simulado ao longo de sua formação inicial ou continuada. (Grifos nossos).

Essa preparação profissional da prática, que engloba a consolidação dos conhecimentos (pedagógicos e específicos) que em muitas situações acontece no período relativo ao curso é tida como dissimulada, já que é adquirida no fazer, reconhecida como um conhecimento tácito que, de acordo com Santos (1998), faz com que o professor forneça respostas a questões que se apresentam no cotidiano escolar de maneira ordenada, geralmente um saber-fazer incompleto, sem explicações consistentes quanto aos resultados satisfatórios, em situações conflituosas, duvidosas e isoladas, decorrentes da experiência complexa da sala de aula.

O agrupamento desses conhecimentos (específicos, pedagógicos, da prática), desenvolvido na idiosincrasia individual, compõe o fundamento da preparação profissional do professor, especialmente em dois conjuntos principais, que são o manejo da classe e conhecimentos das regras e valores da cultura da escola.

Essa conduta profissional e político-social possibilita um direcionamento à prática docente quanto à tomada de decisão favorável à competência de todos para participação democrática na vivência social, facilitando a criação de recursos que favoreçam o desenvolvimento de posturas desejáveis, tanto do ponto de vista individual, como também do conjunto social.

Dewey (1959) defende que a conservação da sociedade acontece pela transmissão decorrente da comunicação. Considera também a vida social como reunião de crenças, tradições, instituições, pensamentos e linguagens, lenta e custosamente adquiridas, e comumente repassada pelos mais velhos aos mais novos, que continuam presentes e beneficiadas pela educação.

Dessa forma, o ambiente social consegue estimular e direcionar as atividades, promovendo as condições que indicam a atuação do processo educativo, como também a formação do professor.

A educação pode ser considerada como sendo o resultado de uma reciprocidade que se dá por meio da atividade da interação com o meio ambiente, e assim, a direção da atividade educativa de formação é vinculada ao próprio crescimento da atividade, ou seja, uma ordenação consciente da experiência, conduzindo e aperfeiçoando.

A ação educativa representa o processo de incessante reordenação, reconstrução e inovação da vida, portanto de reflexão constante, permanente e consciente, já que pensar de forma reflexiva é “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (DEWEY, 1959, p. 18).

Portanto, o conceito reflexivo se constitui num estímulo consciente que remete ao questionamento, ações, investigações e inovações, ou seja, “faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que a apoiam e das conclusões a que chega” (DEWEY, 1959, p. 18).

Neste sentido, esta tese direcionou o trabalho do professor para a consciência de uma ação docente criadora e reflexiva, buscando definir uma cultura de trabalho coletivo que consiga englobar pessoas descontentes com o resultado de sua atividade docente, animando-os partir da ação profissional originada de novos conhecimentos e de novas condutas de ação docente dotadas de pensamentos, elaborações e atitudes transformadoras, de maneira capaz de superar os obstáculos que se apresentam mediante a complexa função de ensinar.

Torna-se necessário também, construir a formação inicial na ligação teoria-prática vista como renovação, transformação e inovação com grandezas produzidas especialmente para o crescimento da prática social que é ser professor.

A ação reflexiva é, assim, uma das competências que necessita ser construída no futuro profissional da educação, sabendo-se, contudo, que ela requer condições propícias para o seu crescimento.

Deduz-se, dessa forma, que a largada para esse desenvolvimento está na preparação acadêmica nos cursos de licenciatura que possibilita o nascimento dessa competência que se transformará em aptidão, desde que devidamente cultivada no cotidiano profissional.

De conformidade com o pensamento de Alarcão (1996, p. 181), “[...] os processos de formação implicam o sujeito num processo pessoal, de questionamento do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda”. Essa é a propriedade especial do ideal e da ação reflexiva, representada na adoção de uma conduta questionadora que consegue descobrir e facilitar o encaminhamento dos componentes do processo educativo para construírem capacidades perceptivas, descrição, análise, interpretação e avaliação.

Existem elaborações voltadas à formação de professores que, admitidos nos cursos de licenciatura, se fortalecem nas experiências da atividade docente e na preparação permanente. São esclarecidas por Alarcão (1996, p. 182) “[...] os **porquês** da sua aprendizagem (finalidades); [...] o **quê** da sua aprendizagem (conteúdo); e [...] o **como** da sua aprendizagem (estratégias)”. (Grifos nossos).

Para finalizar o ciclo dessa formação, é importante que se reconheça, a ligação que envolve a teoria e a prática, beneficiando-se da estratégia de aplicabilidade das qualidades, aptidões e ideal reflexivo, fazendo com que o aluno consiga perceber, de modo avaliativo sua liberdade profissional e sua capacidade de

gestão do desenvolvimento educativo, explicitando as qualidades e aptidões importantes na aquisição dos valores sociais, culturais, pessoais e profissionais do professor e dos processos de ensino e de aprendizagem.

Os cursos de formação de professores de Geografia necessitam ser desenvolvidos ordenadamente, sob uma projeção reflexiva, que venha formar profissionais capazes de analisar, criticar e, assim, transformar a realidade em que exercem sua função cotidiana.

Pérez Gómez (1999, p. 29) esclarece que:

A reflexividade é a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção. Supõe a possibilidade, ou melhor, a inevitabilidade de utilizar o conhecimento à medida que vai sendo produzido, para enriquecer e modificar não somente a realidade e suas representações, mas também as próprias intenções e o próprio processo de conhecer.

Para lidar com essas mudanças, o professor de Geografia assume, enquanto profissional, ter a nítida tendência teórico-metodológica que dá sustentação à sua prática pedagógica, considerando a oportunidade que ora se apresenta, e assim não incida no anacronismo, tornando-se um simples repetidor de pensamentos desagregados e inconsistentes.

Libâneo (2002, p. 72) considera que:

Pensar é mais do que explicar e, para isso, as instituições precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas em instrumentação conceitual que lhes permitam, mais do que saber coisas, mais do que receber informação, colocar-se a frente 'a realidade, apropriar-se do momento histórico de modo a pensar historicamente essa realidade e reagir a ela.

O aprender a ser professor de Geografia, na formação inicial, deve ser fundamentado por objetivos de aprendizagem dotados de qualidades e aptidões necessárias no exercício diário do professor.

Um programa eficiente de formação de professores é aquele que consegue demonstrar de modo satisfatório, no currículo e na metodologia, os fundamentos e processos de aprendizagem necessariamente importantes para os alunos da educação básica, com ou sem NEE.

Nesta tese, fez-se importante, para que essa experiência se mostre reflexiva, que os professores em formação consigam estabelecer as finalidades pedagógicas, impedindo a ideia de serem apenas transferidora de conhecimento.

Compreende-se, assim, que os cursos de formação inicial de professores prepararam os graduandos para assimilar a ideia de que o crescimento educacional resulta da reunião de diferentes fatores compatíveis, como currículo, conteúdo e avaliação.

Sendo assim, esta tese assume a ideia de que tanto o professor-formador quanto o professor em formação devem ser preparados para assumir uma ação reflexiva e crítica com relação à sua atividade e à sua atribuição na transformação social.

Um currículo nacional, para ter validade e eficácia, requereria também a criação de um tecido articulador social e intelectual inteiramente novo. Por exemplo, o conteúdo e a pedagogia da formação do professor teriam de ser intimamente vinculados ao conteúdo e à pedagogia do currículo das escolas. O conteúdo e a pedagogia dos exames teriam de ser intimamente vinculados aos conteúdos e às pedagogias, tanto do currículo como da formação dos professores. Esses vínculos atualmente não existem. (APPLE, 1996, p. 66).

Para essa realização, a formação inicial precisa deixar de representar simples transmissão de dados previamente dispostos; deve sim, agregar-se às políticas educacionais transformadoras, objetivando o aprimoramento da sua atividade. Gatti (1997, p. 40) defende que:

A universidade tem posto sistematicamente em segundo plano a formação dos professores. Parece que algumas crenças do tipo “quem sabe, sabe ensinar” ou “o professor nasce feito” ainda predominam em nosso meio, embora a realidade esteja a toda hora contraditando essas crenças.

Nesta tese, a formação inicial reflexiva do professor de Geografia atentou-se para a interpretação do espaço geográfico, com a ligação que envolve a escala local e global, agrupando os assuntos de forma que supere a análise dividida e sintetizada do espaço.

Libâneo (2002, p. 73) ressalta que:

A busca de uma teoria mais abrangente para se pensar a formação profissional evitará a estabilização dos educadores em visões reducionistas. Considerará a refletividade que se reporta à ação mas não se confunde com a ação; a um saber-fazer, saber-agir impregnado de reflexividade, mas tendo seu suporte na atividade de aprender a profissão; a um pensar sobre a prática que não se restringe a situações imediatas e individuais; a uma postura política que não descarta a atividade instrumental.

O aprimoramento da educação, principalmente do ensino de Geografia, deve priorizar a oferta de uma educação básica, a alfabetização geográfica e, só depois, a análise, reflexão e crítica do espaço geográfico. É muito importante que os alunos com NEE consigam apreender os assuntos geográficos, reconhecendo-os como relevantes, assim como o profissional da educação. Para que isso se realize, a formação inicial reflexiva do professor é fundamentalmente necessária, uma vez que a partir desta ação reflexiva o professor em formação terá condições de verificar caminhos a serem seguidos de acordo com cada NEE.

Libâneo (2002, p. 76) esclarece ainda que:

A escola é um dos lugares específicos do desenvolvimento da razão, portanto, de desenvolvimento da reflexividade. Adquirir conhecimentos, aprender a pensar e agir, desenvolver capacidades e competências, implica sempre a reflexividade. Mas, principalmente a escola é lugar da formação da razão crítica através de uma cultura crítica, para além da cultura reflexiva, que propicia a autonomia, autodeterminação, condição de luta pela emancipação intelectual e social.

As questões de ordem teórica, os estudos das diferentes maneiras de pensar e de ensinar costumam ser colocados em plano secundário, transparecendo a ideia de existência de uma separação entre o indivíduo, o pesquisador e o professor. Ao indivíduo, se atribui experimentar as transformações sociais, políticas e econômicas; ao pesquisador, cabe planejamento do conhecimento científico e ao professor, transmitir aos alunos as elaborações teóricas, construídas de maneira antecipada, mas sem aperfeiçoamento nas questões que se referem ao método.

Entende-se assim, que as reflexões referentes ao crescimento educacional, e, especialmente, ao papel da Geografia, ocasionando um reconhecido progresso na qualidade do ensino, fundamentais para a consolidação da cidadania absoluta na sociedade brasileira.

Por essa realidade, transformações relevantes na preparação inicial, nos programas de ensino, nas políticas educacionais conseguirão construir uma nova

impressão desse profissional, e da valorização da Geografia para uma leitura e compreensão crítica do mundo, isto é, uma moderna consideração do professor de Geografia.

No momento em que se verificam numerosos e importantes progressos nas relações humanas, culturais, econômicas, políticas, o aspecto intrínseco da Geografia e a sua presença nas instituições escolares, deve desencadear novos olhares sobre a preparação inicial do docente, permitindo sugestões que erradiquem a homogeneização da preparação do professor, propiciando uma intercessão significativa na sociedade.

Neste sentido, deve-se estender a postura do professor reflexivo para que o mesmo (re) pense sua prática educativa de modo que o resultado desta reflexão possibilite a inclusão de alunos com NEE. Para que possa ser estabelecida a relação entre a disciplina de Geografia, o papel do professor reflexivo frente ao processo de inclusão. O próximo tópico versa acerca da Educação Inclusiva.

1.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este tópico tem como objetivo discutir acerca da Educação Inclusiva. Contudo, primeiramente, faz-se necessário esclarecer os conceitos e objetivos da Educação Especial e da 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 intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL. MEC, 2008a, p. 14).

Ainda acerca das políticas públicas que envolvem a Educação Especial, cabe esclarecer que de acordo com a LDBEN 9.394/96:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

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;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Contudo, por Educação Inclusiva, Sassaki (1997, p. 41) afirma que é:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. [...] Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

O processo de inclusão, segundo Ferreira (2005, p. 44) abrange:

[...] uma filosofia que valoriza diversidade de força, habilidades e necessidades [do ser humano] como natural e desejável, trazendo para cada comunidade a oportunidade de responder de forma que conduza à aprendizagem e do crescimento da comunidade como um todo, e dando a cada membro desta comunidade um papel de valor.

Desta forma, a inclusão envolve um processo que deve ser acompanhado incessantemente. Uma paralisação ou interrupção dessa realização pode ser extremamente prejudicial ao aluno. Portanto, esta tese está voltada para uma proposta para a Educação Inclusiva, de modo que faz-se necessário compreender que existe um modelo de inclusão (figura 4), e que este não pode ser nem excludente, nem segregador e nem integrador.

Figura 4 – Modelos de exclusão, segregação, integração e inclusão escolar.



Fonte: NOVAES, 2014.

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.

Na escola inclusiva o processo de ensino pode ser visto como um desenvolvimento social, e que todos os alunos com NEE tem seu direito à educação. É interessante, também, a disponibilização, por parte da escola, de todos os recursos possíveis visando à verdadeira inclusão dos alunos nela inseridos (GLAT, 1991).

Pelo fato de manter um contato mais próximo dos alunos, o professor tem condições de identificar suas necessidades essenciais e, conseqüentemente, suas dificuldades demonstradas na sala de aula, por essa razão é necessário que o professor esteja preparado para o processo de inclusão de alunos com NEE. É de importância fundamental, também, o apoio voltado aos professores da classe regular, para a concretização do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Os métodos utilizados para a avaliação precisam, também, ser ponderados de maneira justa, atendendo as reais necessidades dos alunos com NEE (RODRIGUES, 2006).

As formas de avaliação poderão ser vistas de uma nova maneira e, assim, atender adequadamente as necessidades dos alunos envolvidos nessa situação. Não somente os professores, mas os responsáveis pelo aluno também podem desempenhar uma função valiosa no desenvolvimento da aprendizagem destes e no processo de admissão e permanência dos mesmos na escola.

Neste sentido, a tomada de decisões por parte dos professores (professor-formador e professor em formação) pode ser realizada mediante o processo reflexivo em sua ação, de modo, que o resultado deste ato seja benéfico para o aluno em situação de inclusão.

Conforme as pessoas envolvidas no processo escolar forem conseguindo desenvolver essa tarefa inclusiva, estarão propiciando condições favoráveis à superação dos obstáculos que se apresentarem. Vale ressaltar, também, a importância do ambiente educacional que deverá estar sempre focado no fornecimento de condições favoráveis ao ensino e à aprendizagem do aluno. O acesso físico à escola também precisa estar devidamente adequado aos alunos com NEE (GLAT, 1991).

No momento da preparação das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, o pesquisador orientou os aprendizes da importância de se considerar, no momento do planejamento, o espaço físico da instituição de ensino para melhor atender ao aluno com NEE.

Contudo, esclarece-se a seguir quem são os alunos com NEE. De acordo com Glat e Blanco (2013, p. 26) são os que, no decorrer da vida escolar, “[...] precisam de diferentes formas de interação pedagógica, e/ou suportes adicionais: recursos, metodologias e currículos adaptados, bem como tempos diferenciados”.

Todos estes aportes foram destacados no decorrer do processo de reflexão, em dois sentidos: no primeiro, partindo-se do professor-formador (o pesquisador) na elaboração do conteúdo a ser trabalhado no curso de preparação; no segundo, pelo professor em formação (os aprendizes) na confecção dos instrumentos de avaliação.

Conforme o que determina a LDBEN nº 9.394/96 e sua normatização pelas Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação Básica (Resolução nº 02/2001), a Educação Especial é desenvolvida e praticada como modalidade educacional com a finalidade de propiciar recursos e experiências educacionais apropriadas aos alunos que exigem atenção especial de aprendizagem em todo o desenvolvimento educacional.

Referente ao currículo, para a preparação na formação de professores voltada para a Educação Inclusiva, Oliveira e Costa (2002, p. 33) afirmam que,

[...] sentimos o escorregadio da incerteza, percebemos a tonalidade da incompletude. Não há respostas fechadas quanto à dicotomia entre as perspectivas de inclusão e a manutenção das “identidades coartadas” pela exclusão diária e contumaz. Não se constrói um currículo de forma apriorística, através de planilhas rígidas e objetivos estereotipados. Ele é vivo, produto de uma construção coletiva, vivenciado no cotidiano da Educação.

Por essa razão, é preciso haver a compreensão daquilo que envolve o entendimento por currículo. Produzir o currículo conjuntamente às relações sociais possibilita aceitá-lo como ação política, concordando com interesses de determinados grupos e não da comunidade, ocasionando disputas por espaços, que provocam divisões, discórdias, originando relações de hierarquia e uma total falta de sintonia entre os envolvidos (SILVA, 2004). Sendo assim, é possível perceber que todas as particularidades das políticas, assuntos e atividades curriculares, podem originar ações benéficas ou também prejudicar a necessária importância que deve ser dada à diversidade.

Nesta tese, o conteúdo em questão foi abordado como parte do currículo elencado para o curso de preparação de professores de Geografia na formação inicial voltado para a inclusão de alunos com NEE.

Hoje, com o desenvolvimento da tecnologia acontecendo de maneira muito mais difundida e com avanços verificados no século XX, a realidade se apresenta de uma forma moderna e inédita na história da humanidade, por meio de um processo muito rápido que provoca mudanças e transformações repentinas, alavancadas, especialmente pelo crescimento tecnológico.

Dessa maneira, todos os segmentos da sociedade estão envolvidos num processo de transformação. Em decorrência dessa situação, locais institucionais, como as escolas, são obrigadas a tomar outros direcionamentos, visto que a globalização do direito à educação originou uma ligação do sistema de ensino aos diversos questionamentos, e tal ação acabou provocando uma nova reorganização curricular (LIBÂNEO, 1994).

Adequações curriculares eram vistas como soluções a serem aplicadas para as dificuldades demonstradas pelos indivíduos com NEE diante da aplicação dos programas escolares. Para essa possibilidade, dava-se enorme importância à obrigação de adaptações nesses programas, em suas formas didáticas, aceitas como modelo, conforme as atividades eram escolhidas e experimentadas (GIMENO-SACRISTÁN, 1998).

Essas ações crescentes, no entanto, não tinham ainda fundamentação nos debates do campo didático, mas nas ofertas sugestivas da psicologia educacional. Como alvo de debates, estudos ou mesmo como orientação de atividades escolares, a didática recebeu sugestões em seu campo de ação, de acordo com análises da área, estimuladas crescentemente a partir da década de

1980, em especial por duas ofertas de caráter prático: privilegiadora de temas como assunto, finalidades, recursos, avaliação, livremente de vinculações com as condições socioeconômicas e políticas em que o ensino se realiza; e, de outra forma, em seu aspecto técnico, ação proposital, automática, construtora de ações que favoreçam a aprendizagem (GIMENO-SACRISTÁN, 1998).

A exigência de se debater as proposições curriculares, aquilo que é chamado de currículo prescrito, tem o apoio de Goodson (1997, p. 78), quando afirma que aquilo “[...] que está prescrito não é necessariamente o que é aprendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece”. O currículo prescrito organizado nessa etapa da história da aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais se desenvolvia completamente sob a influência de um forte diálogo com a psicogenética piagetiana.

Nas bibliografias recentemente produzidas, o currículo tem sido considerado como uma verdadeira experiência de significados, só completamente compreendidos pela interpretação, que representa o poder, a diversidade e especificidade envolvidas em cada desenvolvimento curricular.

Sendo assim, é possível confirmar a ideia de que o currículo não é um recurso pedagógico neutro, mas um campo de atritos, discordâncias, discussões, tensões e relações de poder, bem como, ordenações e experiências que possam demonstrar as vinculações sociais e políticas envolvidas em cada etapa histórica, que são estudadas, analisadas, elaboradas e aplicadas na escola (GIMENO-SACRISTÁN, 1998).

Deste modo, surge o manifesto da defesa da aprovação do pluralismo, fundamentado no pensamento dos que defendem que a escola pode e deve admitir todos e dessa maneira possibilitar a convivência com a situação da diversidade e, ao mesmo tempo, dedicar a atenção necessária para essa situação de diferença, que exigirá novas considerações referentes ao currículo e às adaptações que, sem dúvida, surgirão (GIMENO-SACRISTÁN, 1998).

Muitas de suas ideias e sugestões estão devidamente focadas na transformação do currículo regular, quando necessário e, assim, completamente apto às possibilidades dos alunos com NEE.

Referente à formação de professores, cabe, neste momento, expressar a diferenciação entre a formação de professores das diversas disciplinas escolares e a formação do professor de Educação Especial.

No que diz respeito à formação de professores das diversas disciplinas escolares toma-se como base a *Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica*, em que são apresentadas as exigências que se colocam para a realização do trabalho docente. Esta formação, atualmente, deve:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2000, p. 5).

Quanto à formação de professores de Educação Especial, de acordo com Mendes (2002, p. 13), este tipo de formação “[...] enfrenta em nosso país sérios desafios, decorrentes tanto do contexto problemático das reformas propostas para a formação de professores em geral, quanto da própria história dessa área específica de formação”.

Contudo, Vitaliano e Manzini (2010, p. 100) expressa a importância de haver uma formação de professores para que seja possível realizar o processo de inclusão de alunos com NEE, de modo que esta formação:

[...] abrange a reformulação do próprio processo de ensino e aprendizagem que ocorre durante o curso. Esta deve ocorrer, incluindo as novas tendências educacionais, particularmente a proposta de formação de professores reflexivos; os conhecimentos mais recentes sobre desenvolvimento humano, inteligência, aprendizagem, motivação, avaliação, interação entre professor e alunos, e outros. Ademais, devem ser considerados os conhecimentos específicos de Educação Especial, compatíveis com o modelo social de compreensão das deficiências e da teoria sócio-histórica, as metodologias específicas para os diferentes tipos de deficiências e os conhecimentos de estratégias pedagógicas conhecidas para favorecer o processo de inclusão.

Embora sendo vistos como os principais responsáveis pelo desenvolvimento educativo no campo da sociedade moderna, os professores continuam representando uma classe sem o devido reconhecimento sócio-econômico, mesmo ocupando um lugar de destaque em pesquisas de opinião.

Acerca do papel das IES, Vitaliano (2013, p. 18) considera que:

[...] a função primordial das universidades que é a produção de conhecimentos científicos, também cabe a elas, portanto o desenvolvimento de conhecimentos que possibilitem o aprimoramento do processo de inclusão social escolar das pessoas com NEE. E, por fim, a divulgação de todo conhecimento produzido e a sua aplicação nos mais diversos contextos e, em particular, [...] destacamos a formação inicial e continuada em serviço dos professores que estão recebendo em suas salas de aula os alunos que apresentam NEE.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008a), a preparação dos professores pode se realizar por meio da formação inicial, para atuar na Educação Especial, prioritariamente, nas salas de recursos. Nesse sentido:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2008a, p. 17-18).

Vitaliano e Manzini (2010, p. 100) compreende que:

[...] a formação do professor para incluir alunos com NEE não está na dependência exclusiva de seus conhecimentos referentes à Educação Especial, está na dependência de sua formação global: teórica, técnica, política, social e emocional.

Neste sentido, este curso de preparação de professores de Geografia, que está sendo analisado nesta tese, procura contribuir na formação dos aprendizes para que os mesmos tenham condições mínimas para desenvolver em sala de aula práticas e atitudes inclusivas.

Desta forma, a proposta desta tese visa refletir acerca da preparação dos aprendizes em formação inicial de Geografia para que os mesmos recebam subsídios para promover a inclusão de alunos com NEE no momento em que forem para a sala de aula, tanto no estágio obrigatório como na sua vida profissional após a conclusão da graduação.

Vale ressaltar que ainda há muita ação a ser feita referente à realização de um diálogo envolvendo as diversas abordagens educacionais, buscando a

efetivação de um importante indicador explicativo, sob uma visão teórica, que possibilite uma orientação referente às medidas educacionais de uma forma geral, assim como às atividades educativas de maneira particular no ambiente escolar.

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 pelos Mapa Conceitual, Vê Epistemológico e Sequência Didática. Todos estes instrumentos partem 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.

Desta forma, no próximo tópico discute-se a Teoria da Aprendizagem Significativa e os instrumentos utilizados no processo de avaliação dos aprendizes no curso de preparação voltado para o processo de inclusão escolar dos alunos atendidos pela Educação Especial.

1.4 TEORIA DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E DOS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DOS APRENDIZES NO CURSO DE PREPARAÇÃO DE PROFESSORES

Neste tópico, são discutidos os pressupostos para a preparação na formação inicial de professores de Geografia voltada para a Educação Inclusiva.

De acordo com o pensamento de Castellar (2005b), o conhecimento não é considerado como uma simples reprodução do mundo exterior, mas sim como sendo um processo de entendimento da realidade, principiando das impressões que as pessoas possuem dos objetos e fenômenos, em sintonia com suas próprias considerações e atividades vivenciadas. Ainda de acordo com Castellar (2005b, p. 48), o construtivismo não pode ser visto como uma explicação para tudo o que acontece no mundo e nas instituições escolares, sendo, no entanto,

[...] uma perspectiva epistemológica a partir da qual se tenta explicar o desenvolvimento humano e que nos serve para compreender os processos de aprendizagem, assim como as práticas sociais formais e informais que facilitam a aprendizagem.

Neste sentido, o construtivismo apontado pela autora contribui na abordagem oferecida pela Teoria da Aprendizagem Significativa, de modo que esta concepção está diretamente vinculada ao processo de elaboração dos instrumentos

de avaliação dos aprendizes no curso de preparação de professores. Os instrumentos, como já citados, são: Sequência Didática, Mapa Conceitual e Vê Epistemológico. Estes dois últimos sendo consideradas ferramentas utilizadas no processo de aprendizagem por meio desta teoria.

No Brasil, considera-se ser o construtivismo uma linha pedagógica adequada ao ensino de Geografia, por entender que o processo de construção do saber não pode se desagregar do entendimento da realidade. Para essa possibilidade se tornar real, o conhecimento do mundo é extremamente relevante para o crescimento educacional. E essa atribuição pode ser perfeitamente dominada pela Geografia. (CASTELLAR, 2005a).

Deste modo, tendo-se como pressuposto a Teoria da Aprendizagem Significativa, esta deve ser entendida como um dos componentes da teoria construtivista da aprendizagem. Nesta tese, se expressa a ideia de avaliação como instrumento para investigar a aprendizagem e não como elemento quantificador.

A Teoria de Aprendizagem Significativa de David Ausubel entende que a estrutura cognitiva das pessoas, por permanecer desenvolvida organizadamente, propicia o crescimento da aprendizagem. Dessa maneira, um saber próprio pode estar inteiramente ligado a outro conhecimento mais simples, que venha completá-lo. De acordo com essa ideia, não há necessidade de um esforço voltado a possibilitar uma aprendizagem que não esteja conectada ao crescimento intelectual do indivíduo.

Nesta tese, a Teoria da Aprendizagem Significativa contribuiu diante do fato de que dois de três instrumentos de avaliação são diretamente ligados a esta concepção de aprendizagem: Mapa Conceitual e Vê Epistemológico.

Uma das obrigações importantes para a fundamentação da Aprendizagem Significativa (AS) é exatamente a ligação que deve existir englobando o saber já adquirido e o que se apresenta como novo.

Sendo assim, o conhecimento novo representa uma importância para as pessoas, e o conhecimento prévio se torna mais perfeito e diferenciado (MOREIRA, 1998). Assim, as pessoas só conseguem adquirir novos conhecimentos de maneira significativa se tiverem, também, conhecimentos previamente estabelecidos.

De acordo com Moreira (1998, p. 147), o conhecimento novo recebe influência daquilo que já se sabe, e, também,

[...] a aprendizagem é dita significativa quando uma nova informação (conceito, idéia, proposição) adquire significados para o aprendiz através de uma espécie de ancoragem em aspectos relevantes da estrutura cognitiva preexistente do indivíduo, isto é, em conceitos, idéias, proposições já existentes em sua estrutura de conhecimentos (ou de significados) com determinado grau de clareza, estabilidade e diferenciação.

A ação de relacionar o conhecimento prévio com os novos deve estar fundamentada nos conhecimentos já assimilados pelos alunos; são os chamados *subsunçores*. Sendo possível o processo da aprendizagem, são formados subsunçores, oferecendo reconhecimento da importância de novos conhecimentos.

O processo de uma aprendizagem de valor requer a vinculação desenvolvida pelos alunos envolvendo os saberes prévios (subsunçores) e novos que se realize de maneira justa, conjunta em sua sustentação cognitiva. Essa ligação precisa ser representada simbolicamente por meio de uma palavra, um panorama ou mesmo ocasionada por uma situação já conhecida pelos alunos, ou seja, por um conhecimento já determinado.

Nessa direção, David Ausubel (1988, p. 61) afirma que:

La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe, señaladamente algún aspecto esencial de su estructura de conocimientos (por ejemplo, una imagen, un símbolo ya con significado, un contexto o una proposición).⁷

O autor defende que o aluno desempenha um papel fundamental no fornecimento de significados dos assuntos, visto que ele poderá optar entre aprender o que está sendo oferecido pelo professor, ou propiciar capacidades para vincular as matérias apresentadas em sala de aula com suas experiências e saberes prévios:

El aprendizaje significativo presupone tanto que el alumno manifiesta una actitud hacia el aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar, no arbitraria, sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él,

⁷ “A essência do processo de aprendizagem significativa é que os pensamentos expressos simbolicamente não estejam relacionados de forma arbitrária, mas substancial (não literalmente) com o que o aluno já conhece, constituindo, um aspecto essencial da estrutura de conhecimento (por exemplo, uma imagem, um símbolo, com significado, contexto ou proposição)”. (Tradução nossa).

especialmente relacionable con su estructura de conocimiento, de modo intencional y no al pie de la letra. (AUSUBEL, 1988, p. 62).⁸

No entanto, é possível perceber que a dinâmica, bem como os assuntos desenvolvidos em sala de aula, é um fator importante na estimulação, concorrendo para que o aluno consiga aprender de forma correta e necessária.

Tecendo comparações das experiências em ensinar e instruir, Antunes (2008) afirma que a primeira possui uma importância muito maior, pois sabe-se que um professor se propõe a instruir seus alunos podendo excluir, de maneira parcial, a capacidade criativa dos alunos.

Antunes (2008, p. 30) explica, também, que:

[...] ensinar quer dizer ajudar e apoiar os alunos a confrontar uma informação significativa e relevante no âmbito da relação que estabelecem com uma determinada realidade, capacitando-o para reconstruir os significados atribuídos a essa realidade e a essa relação.

Dessa maneira, é possível entender que o desenvolvimento da Aprendizagem Significativa não se realiza somente com a participação do aluno, mas depende, e muito, do professor, sendo importante a sua participação na concretização desse processo de aprendizagem.

Neste sentido, faz-se importante a constante realização da reflexão, tanto na ação quanto a partir dela e, também, no próprio ato de refletir, uma vez que o processo reflexivo permite ao professor ponderar acerca dos pontos positivos e negativos que sua prática assume diante da sala de aula e, conseqüentemente, do processo de aprendizagem.

Pode-se afirmar, ainda, que na Aprendizagem Significativa o conhecimento novo jamais apresentará atividades idênticas para um grupo de pessoas. O processo de atribuição de significados aos conteúdos acontecerá de maneira diversa para cada aluno, de acordo com a capacidade intelectual de cada um.

Para verificar a efetivação da consolidação dos conteúdos, pelo educandos, mediados pelo professor, se faz necessária a realização de uma

⁸ “A aprendizagem significativa pressupõe que tanto o aluno manifeste uma atitude perante a aprendizagem significativa; ou seja, a vontade de se relacionar, de forma não arbitrária, mas substancialmente, o novo material com a sua estrutura cognitiva, quanto o material de aprendizagem ser potencialmente significativo para ele, especialmente relacionáveis com sua estrutura de conhecimento, de forma intencional e não ao pé da letra”. (Tradução nossa).

avaliação, que nesta tese está dividida em três etapas: *Sequência Didática*, *Mapa Conceitual* e *Vê Epistemológico*. Esses três instrumentos avaliativos não contemplam somente o aprendiz, mas todo o processo envolvido na construção desta preparação de professores de Geografia na formação inicial.

A) Acerca Do Mapa Conceitual

Joseph D. Novak, um educador estadunidense, criou, nos anos de 1970, o *Mapa Conceitual* (MC), reproduzindo uma experiência prática da Teoria de Aprendizagem Significativa defendida por Ausubel.

Refere-se a uma representação gráfica que mostra o conhecimento interligado, criando uma estrutura conceitual. As vinculações que envolvem os conceitos são reproduzidas por linhas que devem conter palavras-chave, cuja finalidade é definir o princípio das mesmas.

Deve ser criado um grupo composto por dois ou mais conceitos e uma ou mais palavras-chave, constituindo uma proposição que constitui o significado da ligação conceitual apresentada (MOREIRA, 1997).

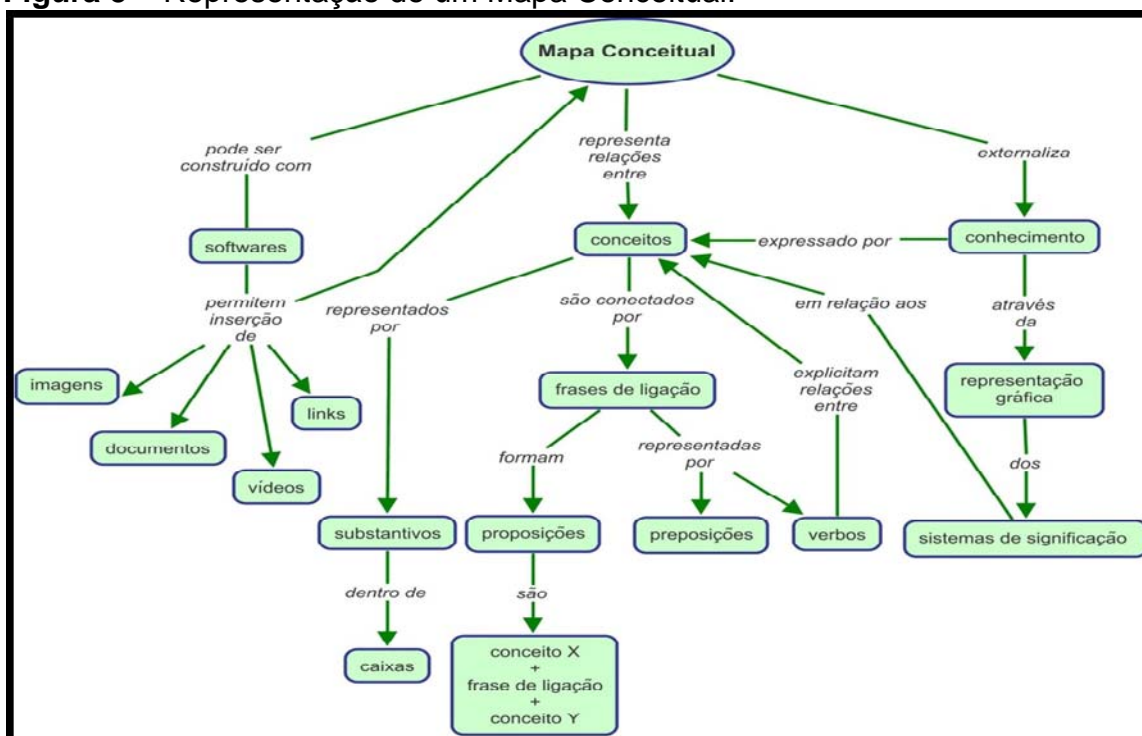
Esse diagrama fornece uma disposição organizada, principiando de uma ideia mais ampla, participativa, voltada para pensamentos exclusivos, menos inclusivos. Na parte superior do mapa devem estar o(s) conceito(s) mais inclusivo(s), mais geral(is). Conforme o desenvolvimento da atividade for acontecendo verticalmente para baixo no mapa, os conceitos mais específicos poderão ser conhecidos.

Os mapas conceituais fornecem um resumo de um determinado assunto. Não é possível uma única maneira de demonstrar um conhecimento ou mesmo uma base conceitual definida, já que cada representação está envolvida a uma base intelectual do autor da representação, da maneira como ele vê, e também define o mundo, das ideias e ligações selecionadas naquele conjunto, além da maneira, por ele estabelecida, do seu desenvolvimento ordenado.

Para a elaboração e construção de um Mapa Conceitual é necessária a utilização de figuras geométricas (retângulo, elipse, círculo – Figura 5). Dentro dessas figuras deverão ser inseridos os conceitos, embora não represente tanta importância. É perfeitamente possível a utilização, tão somente, de palavras e linhas agrupadas entre elas. Vale destacar também a não exigência com referência quanto à forma, dimensão das linhas ou ao emprego de setas, mesmo reconhecendo que,

em algumas oportunidades, elas proporcionem direcionamento e entendimento para certas vinculações existentes entre os conceitos envolvidos, e em algumas ocasiões, podem até mesmo auxiliar na leitura do mapa.

Figura 5 – Representação de um Mapa Conceitual.



Fonte: NUNES, 2014.

Para se confeccionar um Mapa Conceitual basta apenas lápis e papel. Contudo, com os recursos tecnológicos há a possibilidade de um Mapa Conceitual ser realizado em *softwares*, como o *IHMC Cmap Tools* (CAVELLUCCI, 2009).

A finalidade primordial é propiciar, com clareza, conhecimentos dos significados que envolvem os conceitos e as ligações entre eles referente ao contexto ora apresentado.

Novak (1988, p. 106) destaca a importância da impressão visual quando diz que “[...] um bom mapa conceitual é conciso e mostra as relações entre as ideias principais de modo simples e atraente, aproveitando a notável capacidade humana para representação visual”.

Entretanto, exige-se clareza na distinção entre Mapa Conceitual e outras reproduções gráficas, como quadros sinótico, organograma e diagrama de fluxo.

Vale mencionar, também, a importância da utilização dos quadros sinóticos pelo fato de proporcionar a noção geral e pormenorizada de suas partes

envolvidas, enaltecendo ligações verticais de ordenação, destacando as relações horizontais e cruzadas, necessárias para a aprendizagem essencialmente importante. Os organogramas reproduzem uma sustentação formal ordenada de poder. As hierarquias conceituais representam um conceito-chave, isto é, representando uma importância acentuada em uma determinada hierarquia e, em outra, se apresentando numa situação secundária.

O diagrama de fluxo ou fluxograma é uma demonstração esquemática de um desenvolvimento, valorizando os passos, ou seja, a sequência, direção e sentido, tão necessários para aplicação do mesmo.

Em muitas situações, os conceitos anteriormente previstos, que utilizam-se dessas outras maneiras de representação, provocam dificuldade para a compreensão do que seja um Mapa Conceitual, e exige de todos muita atenção. Do mesmo modo, pode-se afirmar que o Mapa Conceitual não representa uma leitura, uma qualificação, ou mesmo uma síntese de um determinado texto (MOREIRA, 2006).

Novak define os Mapas Conceituais como verdadeiras ferramentas para negociar significados. Deste modo, fornecem oportunidade para discussões, estudos, conhecimentos recíprocos, assim como a negociação de significados.

Sabe-se que cada indivíduo é possuidor de sua estrutura intelectual específica, como resultado de um crescimento ininterrupto de desenvolvimento próprio, devendo sustentar suas ideias, vivências e conhecimentos. Ao construir-se individualmente um Mapa Conceitual vinculado a um conhecimento e como conceito ou pensamentos a ele se agrupam.

Entende-se, também, que um Mapa Conceitual não é autoexplicativo, e, por essa razão é interessante que esta explicação se dê por meio do seu autor. Portanto, ele esclarece e expõe seus dados psicológicos. Se o Mapa Conceitual é reproduzido conjuntamente, os significados deverão ser detalhados e discutidos no período de seu desenvolvimento; tal fato não acontecendo, torna-se praticamente impossível a construção do mesmo. Tanto a construção individual como a construção coletiva são experiências necessárias e interessantes do ponto de vista da aprendizagem.

A utilização dos mapas conceituais, de acordo com Novak (1988), pode acontecer em muitas situações como um subsídio. Nesta tese, o Mapa Conceitual assumiu o seguinte posicionamento:

✓ *Desenvolver a capacidade de reflexão e a habilidade recíproca entre os alunos:* na medida em que compartilham importâncias significativas durante a construção e/ou durante a apresentação/discussão de mapas conceituais. Torna-se, portanto, possível aos alunos entrarem em contato com capacidades e significados dos colegas e do professor, emitir uma comparação com suas possibilidades e assim, todos os envolvidos conseguem aperfeiçoar seus conhecimentos e recursos de aprendizagem.

Para construção de assuntos que garantam a possibilidade da AS, antes da demonstração da matéria nova, o professor pode estabelecer ideias subsunçoras já assimiladas pelos alunos, e, assim, poder ligá-la com o assunto. Esses assuntos devem ter também um alto nível de propagação, para que os alunos possam, a partir desse conhecimento, identificar o assunto novo que se apresenta no momento.

Levando em conta essas indicações, a função do professor poderá estar centrada em identificar conhecimentos mais simples, para posteriormente aprofundar o conteúdo a ser estudado. Ao professor, cabe, também, desenvolver aptidões que estabeleçam significados aos conteúdos para os alunos e não para si (OLIVEIRA, 2011).

Durante as aulas, é importante o domínio do conteúdo, de modo previamente organizado, sempre iniciando pelos conceitos mais simples e depois passando para os mais complexos e, assim, facilitando a compreensão por parte dos alunos.

O professor, de certa forma, sente a necessidade de propiciar aos alunos oportunidades incentivadoras, aguçando a vontade de aprender sempre mais. Essas atividades proporcionarão condições para que a Aprendizagem Significativa aconteça, isto é, o próprio aluno demonstrará *predisposição a aprender*. Essa denominação, entretanto, não se vincula ao sentido determinista no qual o aluno se verá obrigado a aprender um determinado conteúdo.

O pensamento idealizado por Ausubel está ligado à atividade incentivadora, concebida pelo aluno para compreender tais ensinamentos e, desse modo, percebe-se que a motivação deve ser fornecida e sustentada pelo professor, e nunca desenvolvida somente pelo aluno, mesmo reconhecendo a importância do seu papel nesse desenvolvimento.

Referentemente à construção específica do dito mapa, é importante saber que ela não pode ser necessariamente confeccionada “de baixo para cima”; pela sua concepção ausubeliana, os pensamentos mais inclusivos podem ser colocados na parte superior do mapa.

Neste sentido, o Mapa Conceitual permite ao pesquisador avaliar a relação estabelecida entre os conteúdos geográficos e os elementos que possibilitam a realização da inclusão de alunos com NEE.

B) 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.⁹

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.

⁹ “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).

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).¹⁰

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.

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.

¹⁰ “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).

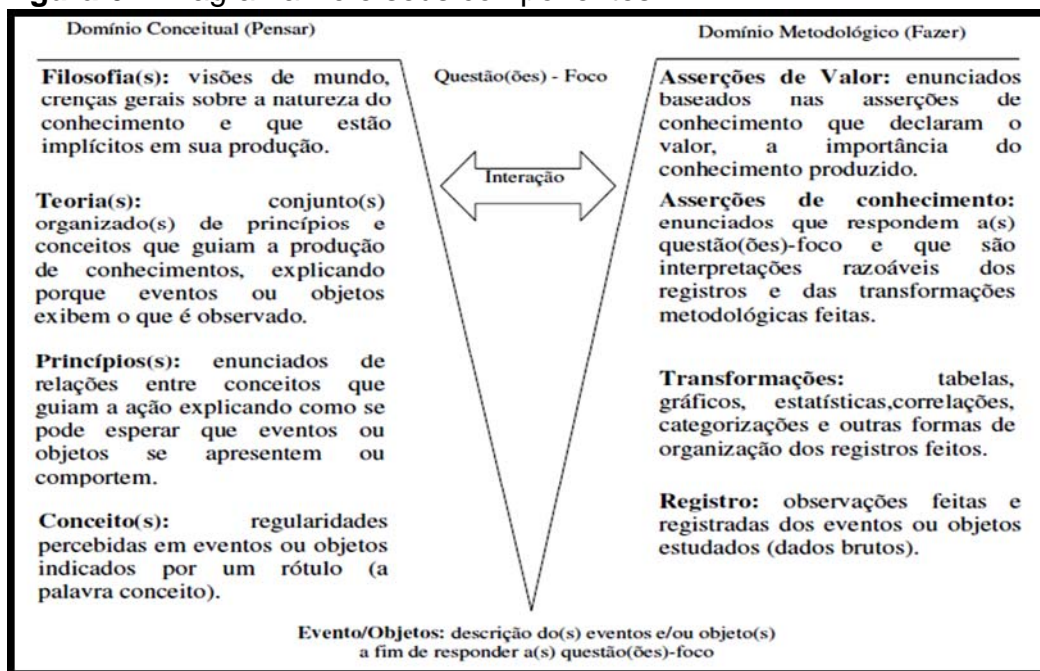
Após a obtenção das respostas, ou seja, das asserções de conhecimento, é interessante questionar a sua importância, aplicação e reconhecimento, possibilitando, dessa forma, as *Asserções de Valor*.

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 6 mostra uma explanação detalhada do Vê na forma desenvolvida pelo autor.

Figura 6 – 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 tese 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.

C) Acerca da Sequência Didática

As *Sequências Didáticas* (SD) são elaboradas e construídas visando sempre a efetivação dos objetivos educacionais. Para entender a importância pedagógica e as razões que validam uma Sequência Didática é importante conhecer seus desenvolvimentos, ações que a compõem e as vinculações que se originam com a finalidade de adquirir saberes, buscando sempre atender as verdadeiras necessidades dos alunos.

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito. [...] Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. [...] Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004, p. 97).

O entendimento de Sequência Didática é demonstrado por Zabala (1998, p. 18) como um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

A ligação entre as atividades é importante pelo fato de garantir a realização significativa num conjunto de maior intensidade, que possibilita uma vinculação envolvendo diferentes temas constituindo várias aplicações.

Com tal fato acontecendo, estabelecem-se interações entre os nós das redes, construindo uma junção de significados dos objetos, contribuindo para a conexão que envolve os saberes conceituais, procedimentais e atitudinais. As sequências didáticas possuem como componentes identificadores, as experiências que as produzem.

Assim, ao organizar uma sequência usando uma aproximação investigativa, as ações provocam a ampliação das muitas possibilidades de aprofundamento de um tema específico, movimentando os conteúdos conceituais quando relacionados aos conhecimentos procedimentais referentes ao saber fazer e

atitudinais que são a essência do ser (ZABALA, 1998). Esse desenvolvimento permite a criação de expectativas para a construção da rede de conhecimento a partir das conexões organizadas, tendo como finalidade um tema específico.

As sequências didáticas na Educação propiciam um estudo desenvolvido progressivamente, provocando o crescimento e o aperfeiçoamento em ideias e em conhecimentos, num processo gradual, conforme a curiosidade e os incentivos despertados nas salas de aulas. É por meio da Sequência Didática que se pretende assegurar que o professor não vai dispensar atenção e privilégio a determinados alunos e ignorar outros (ZABALA, 1998). Neste sentido, a Sequência Didática, por meio de seus elementos (quadro 4) possibilita ao professor planejar suas aulas considerando alunos com ou sem NEE.

A alternativa de uma Sequência Didática na Educação é a experiência que mais pode suprir as necessidades nos dias atuais. É um subsídio de uma importância imensa para a realização do trabalho pedagógico, mas é, acima de tudo, uma nova situação, uma nova vida, uma oxigenação tão importante e necessária que faltava nesse ambiente de conhecimentos que é a educação dos alunos (ZABALA, 1998).

No quadro 4, pode-se observar quais são os elementos que devem aparecer em uma Sequência Didática.

Quadro 4 – Elementos a serem considerados em uma Sequência Didática.

Conteúdo	Tempo Estimado	Objetivos	Material Necessário	Sistemas de Operações	Avaliação	Resultados Esperados
----------	----------------	-----------	---------------------	-----------------------	-----------	----------------------

Org.: o próprio autor.

As sequências nesta representação podem lembrar um plano de trabalho docente e/ou um plano de ação. Sendo assim, os *conteúdos* são os assuntos a serem trabalhados numa aula. O *tempo estimado* é a duração prevista para a realização desta aula. É importante, também, enfatizar os *objetivos* (geral e específico).

Em algumas situações, as aulas requerem alguns recursos, por essa razão se faz necessário listá-los na seção de *material necessário*. Os *sistemas de operações* devem descrever como serão realizadas todas as atividades, dispostas em forma de etapas; esta fase se assemelha à metodologia. O tipo e a forma de

avaliação precisa constar em uma Sequência Didática, bem como, os *resultados esperados* os quais uma Sequência Didática demanda.

Uma Sequência Didática remete a uma sequência devidamente formulada pelo professor que oferece uma ação seletiva ou organização de atividades que consigam aprofundar o domínio do conhecimento dos alunos em sala de aula. Essas sequências de experiências de ensino podem ser consideradas, também, e de modo especial, como uma das principais ferramentas utilizadas pela Engenharia Didática.

Na opinião de Chevallard e Joshua (1982), o conceito de Engenharia Didática é entendido como uma ferramenta orientadora de pesquisa, reconhecida por um processo experimental apoiado em experiências didáticas em sala de aula, ou seja, referentemente à ideia, à organização, à observação e à análise de sequências de aprendizagem.

Nesta tese, a Sequência Didática acontece num desenvolvimento interativo, em que a finalidade principal é a preparação de um conjunto de decisões para que os processos possam ter significados e as estratégias sejam mais efetivas.

Desta forma, o Mapa Conceitual, o Vê Epistemológico e a Sequência Didática compõem o processo avaliativo do curso de preparação de professores de Geografia. Tais instrumentos foram elaborados pelos aprendizes, de modo que fosse possível haver a articulação entre conteúdo geográfico e a Educação Inclusiva. Para tal atividade os aprendizes tiveram que refletir acerca de suas ações nos instrumentos, uma vez que a ação do professor-reflexivo sugere que a reflexão se constitua como um processo de mudanças e intervenções na prática docente.

O professor reflexivo, conforme mencionado anteriormente, está aqui representado de duas formas, professor-formador (pesquisador) e professor em formação (aprendiz), cada um destes utilizou-se da Sequência Didática. O primeiro elaborou para a realização do curso de preparação de professores para a Educação Inclusiva; o segundo confeccionou este instrumento como parte do processo de avaliação do seu conhecimento obtido neste curso. Em ambos os casos o processo reflexivo foi necessário.

Por fim, estes três instrumentos avaliativos formaram o fechamento para o curso de preparação na formação inicial de professores de Geografia proposto nesta tese. Todo este processo que envolve a realização deste curso está descrito no próximo capítulo, bem como o método utilizado para a análise desta pesquisa.

2 DESCRIÇÃO DA PESQUISA

O que se pretende neste capítulo é explicar o tipo de pesquisa, os instrumentos utilizados e o recorte temporal e espacial acerca da forma como se realizou a coleta dos dados, bem como o modo como foi conduzida a aplicação da preparação na formação inicial de professores de Geografia voltada para a Educação Inclusiva. Ao final do capítulo, há uma exposição da Análise de Conteúdo como método para a realização da análise dos resultados obtidos no curso de preparação proposto nesta tese.

2.1 A ANÁLISE DE CONTEÚDO COMO MÉTODO DA PESQUISA QUALITATIVA EM ENSINO DE GEOGRAFIA

A pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador a oportunidade de continuar, conforme explicam Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002, p. 131), a tradição compreensiva ou interpretativa, ou seja, “as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores [...] Seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado”.

A seleção necessária entre a pesquisa quantitativa e qualitativa pode ser reproduzida com base nos objetivos almejados, ou seja, buscando sempre o crescimento da pesquisa e não do pesquisador.

Sendo assim, para estudos mais complexos que dispensam a quantificação é mais relevante a aplicação da pesquisa qualitativa, visto que

[...] por ser uma abordagem mais interpretativa que se propõe traduzir e expressar o fenômeno estudado, também se constitui em um trabalho laborioso, visto que é necessário registrar as informações, coletar dados, organizá-los e fazer as análises (MATOS; PESSÔA, 2009, p. 282).

Um ponto relevante destacado por Triviños (1987) é que, apoderando-se das informações disponíveis e devidamente analisadas, é possível favorecer a ocorrência de novas buscas de dados informativos. Esse estudioso esclarece que esse fato acontece

[...] porque o pesquisador não inicia seu trabalho orientado por hipóteses levantadas a priori cuidando de todas as alternativas possíveis, que precisam ser verificadas empiricamente, depois de seguir passo a passo o trabalho que, como as metas, tem sido previamente estabelecido. As hipóteses colocadas podem ser deixadas de lado e surgir outras, no achado de novas informações, que solicitam encontrar outros caminhos (TRIVIÑOS, 1987, p. 131).

Na pesquisa qualitativa, a questão referente ao tema é a base fundamental e direcionadora do estudo. A construção do problema é o fundamento prático que possibilita a busca de uma base teórica que possa orientar e contextualizar o objeto de estudo no tempo e no espaço (MATTOS; PESSÔA, 2009).

No processo criativo de um estudo de pesquisa qualitativa, a delimitação temporal e espacial representa também uma grande importância. O recorte espacial está voltado “aos limites do espaço a ser estudado e onde se localiza o tema selecionado [...]. O recorte temporal refere-se ao momento do tempo no qual situa-se nosso tema espacialmente recortado” (CORRÊA, 2003, p. 11-12).

Sendo assim, na pesquisa qualitativa tem significado relevante a ação do pesquisador no contexto de interpretação e envolvimento com o objeto estudado e a expressão de uma postura teórico-metodológica que facilite a compreensão dos fenômenos.

Nesta pesquisa, foi utilizada a Análise de Conteúdo (AC), pois esta fornece ao pesquisador a possibilidade de uma leitura aprofundada dos dados, ultrapassando a ideia de uma leitura superficial, isto é, o pesquisador tem condições de realizar as interpretações necessárias do material coletado a partir da categorização.

De conformidade com Bardin (1994), a Análise de Conteúdo de mensagens que poderiam ser direcionadas a todas as maneiras de comunicação dispõem de duas finalidades que podem ou não se dividir no momento de serem colocadas em práticas. A primeira se refere à função heurística, isto é, a Análise de Conteúdo valoriza a tentativa exploratória, aumentando a tendência à descoberta. A segunda é relativa à administração da prova, na qual hipóteses referentes à distribuição de questões ou de sustentações provisórias servem de diretrizes, valendo-se do método de análise de uma confirmação ou de uma informação.

Nesta pesquisa, a primeira finalidade teve ênfase na reflexão, enquanto diagnóstico, que se realizou pelo professor-formador em relação aos conhecimentos

obtidos pelos aprendizes. Quanto à segunda finalidade, esta permite a reflexão na ação por parte do professor em formação.

Triviños (1987, p. 160) comenta a opinião de Bardin com referência à Análise de Conteúdo:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Triviños (1987) ressalta a importância do método na pesquisa qualitativa como uma técnica. Assim, não é possível realizar a inferência se não conhecer os conceitos básicos das teorias que estariam fomentando os assuntos inclusos nas mensagens. Uma situação interessante é que se refere à dedução que pode surgir das informações produzidas pelo conteúdo das mensagens, ou mesmo das premissas que aparecem como resultado do estudo dos dados que se reproduzem para a comunicação.

Bardin (1994) demonstra a utilização da Análise de Conteúdo em três etapas essenciais: a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na primeira fase, é organizado um planejamento de trabalho que deve ser precisamente elaborado, com atividades bem definidas, embora flexíveis. A segunda fase requer o cumprimento das decisões tomadas antecipadamente e, finalmente, na terceira fase, o pesquisador, munido dos resultados brutos, procura torná-los significativos e válidos.

Pré-análise: a ordenação do material, ou seja, de todos os materiais que poderão ser aproveitados na coleta dos dados, assim como de outros materiais que podem ajudar a compreender o fenômeno e estabelecer o que o autor denomina corpus da investigação, que seria a especificação do campo que o pesquisador deve focar sua atenção.

Descrição analítica: nesta fase, o material resumido que compõe o corpus da pesquisa é estabelecido, a princípio pelas possibilidades e pelo referencial teórico, originando desta análise quadros de referências, buscando resenhas coincidentes e divergentes de ideias.

Interpretação referencial: essa é a etapa de análise propriamente dita. A reflexão, a intuição, com base em materiais empíricos, determinam vinculações com

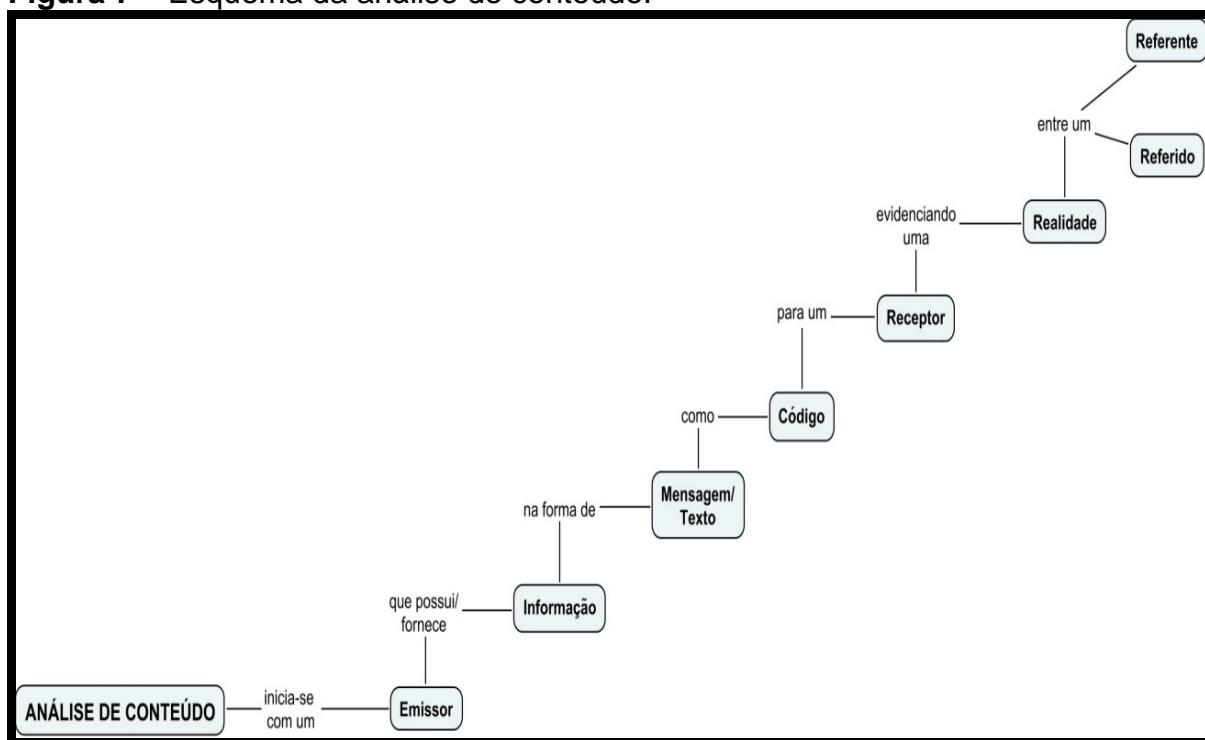
a realidade, aprofundando as transferências de ideias, podendo atingir, se possível, a finalidade básica de transformações nos limites das estruturas próprias e gerais.

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.¹¹

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 (Figura 7).

Figura 7 – Esquema da análise de conteúdo.



Org.: o próprio autor.

Sendo assim, a ideia da Análise de Conteúdo por meio deste esquema é evidenciar que um conjunto de ferramentas deve possibilitar ao receptor decodificar

¹¹ “[...] 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).

uma mensagem/texto referida, a partir do seu referente. De conformidade com Triviños (1987), é preciso acontecer a união dos materiais, não podendo o pesquisador limitar sua análise ao conteúdo incluso nos documentos.

Na realidade, um longínquo trabalho de análise já foi iniciado com a coleta dos materiais e a primeira organização, pois essa coleta, orientada pela questão da hipótese, não é acumulação cega ou mecânica: à medida que colhe informações, o pesquisador elabora sua percepção do fenômeno e se deixa guiar pelas especificidades do material selecionado. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 215).

Laville e Dionne (1999) demonstram como fases do processo de Análise de Conteúdo a etapa da seleção de assuntos, a definição das categorias analíticas e a classificação final das unidades de análise. Essas etapas estão sinteticamente explicadas a seguir:

Recorte de Conteúdos: a análise dos assuntos selecionados e ordenados passa, a princípio, pela fase do recorte na qual os dados são ordenados para, em seguida, serem (re) analisados, objetivando sua compreensão. Os recortes devem alcançar o sentido profundo do conteúdo ou descartados quando estiverem fora das ideias relevantes.

Os componentes assim destacados vão compor as unidades de análise, também chamadas de unidades de classificação ou de registro. As unidades são partes do discurso representado por palavras, expressões, frases ou mesmo ideias relativas a temas selecionados e recortados (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 216).

Definição das categorias analíticas: os componentes de conteúdos agrupados por parentesco de sentidos irão se ordenar conforme as devidas categorias analíticas.

Esse procedimento pode acontecer:

a) Modelo aberto: as categorias não são definidas no início, mas vão se formando no decorrer da análise;

b) Modelo fechado: o pesquisador decide, *a priori*, as categorias sustentadas em um ponto de vista teórico que obriga constantemente à prova da realidade; e

c) Modelo misto: as categorias são classificadas no início, mas o pesquisador pode promover mudanças de acordo com o que a análise determina.

Salvi (2009, p. 175-176) explica alguns critérios necessários para se fazer a categorização em uma pesquisa qualitativa, são elas:

A primeira regra de categorização é baseada no preceito de que categorias necessitam ser válidas, pertinentes ou adequadas aos objetivos da análise, à natureza do material que está sendo estudado e às questões a que se pretende responder com a pesquisa. [...].

A segunda regra básica é a da exaustividade. As categorizações deverão ser exaustivas no sentido de poderem enquadrar todo o conteúdo. [...].

A terceira regra geral da categorização é a da homogeneidade, ou seja, a sua organização deve ser fundamentada em um único princípio ou critério de classificação. [...] significa poder afirmar que todo o conjunto é estruturado em uma única dimensão de análise, numa única variável. [...].

A quarta regra da categorização é a da exclusão mútua. O pesquisador precisa assegurar que cada elemento possa ser classificado exclusivamente em apenas uma categoria. [...].

A quinta regra da categorização é a da objetividade, consistência ou fidedignidade, estreitamente relacionada ao critério de exclusividade. [...].

Nota-se, entretanto, que a categorização dos dados expressa um mecanismo de análise pelo qual se procura dar um direcionamento aos dados coletados.

Laville e Dionne (1999) afirmam, ainda, que um bom conjunto de categorias deve ser devidamente apropriado, tão exigível quanto possíveis, não de formações exageradas, precisas e mutuamente exclusivas.

Categorização final das unidades de análise: remete a uma análise dos conteúdos e da escolha de sua categorização.

O processo exige uma análise mais consistente dos recortes com base em regras discutidas e aprovadas. É necessário considerar uma a uma as unidades, com foco nos critérios gerais de análise, para selecionar a categoria que convém a cada uma (LAVILLE; DIONNE, 1999).

O pesquisador deve ter conhecimento da realidade estudada. Além dessa qualidade, ele pode possuir uma aptidão para absorver as nuances nas quais estão compostos os discursos, seja nas palavras, falhas contraditórias, pausas ou repetições, e no próprio pensamento exposto nessas situações. Os pesquisadores da ciência geográfica têm se beneficiado dessa ferramenta, conseguindo aprimorar o saber científico da área.

Esta pesquisa investigou a formação inicial de professores de Geografia. Para isso, teve como sujeitos pesquisados os bolsistas do PIBID. O professor-formador organizou este curso por meio de uma Sequência Didática. Neste, foram realizadas as seguintes atividades: sensibilização, aulas dialogadas acerca de

conteúdos gerais referentes à Educação Especial, preparação e apresentação (por parte dos professores em formação) de propostas de aulas de Geografia adaptadas para que seja possível realizar o processo de inclusão de alunos com NEE.

O curso foi realizado ao longo do ano letivo de 2014, em três momentos distintos, de acordo com cada subprojeto do PIBID e teve duração de 30 horas cada momento.

Ao término do curso os aprendizes foram submetidos à etapa avaliativa que se constituiu em elaborar um Mapa Conceitual, um Vê Epistemológico e uma Sequência Didática. Esses três instrumentos compuseram o objeto de análise dos resultados desta pesquisa, tendo como apoio a Análise de Conteúdo como método de análise.

Neste sentido, o próximo tópico versa acerca de como foi realizada a preparação do curso proposto nesta tese e apresenta-se também a Sequência Didática da aplicação desta proposta.

2.2 A PREPARAÇÃO DO CURSO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA APLICAÇÃO

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

Faz-se importante esclarecer que anteriormente à construção desta proposta, o pesquisador realizou diversas atividades que podem ser chamadas de “pré-teste”. O pré-teste possibilitou ao pesquisador verificar os erros, os acertos e as potencialidades referentes à forma de aplicação das atividades.

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

Em outro momento, após verificar que o tempo de preparação foi curto, o pesquisador realiza uma nova aplicação. Com a turma do terceiro ano do período

matutino do curso de Geografia, da UEL, no decorrer de oito horas/aulas, no mês de outubro de 2013. Esta proposta, dividida em ações teóricas (quatro horas/aula) e práticas (quatro horas aula). Em relação à parte prática, os aprendizes não aplicaram em escolas, mas elaboraram propostas relacionando conteúdo geográfico com possibilidades práticas, por meio de recursos didático-pedagógicos, para efetuar a inclusão de alunos com NEE.

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

Após a realização destas ações, o pesquisador refletiu acerca do tempo mínimo que deveria ser direcionado para um curso de preparação de professores, bem como as atividades a serem desenvolvidas e avaliadas. Inicialmente, a proposta foi aplicada com a formação inicial (por meio do PIBID) e a formação continuada (por meio da Especialização em Ensino de Geografia e do Programa de Desenvolvimento da Educação – PDE), todos vinculados à UEL. Contudo, para efeito de apresentação dos resultados o pesquisador optou por analisar as produções do grupo de aprendizes em formação inicial.

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.

Segundo a CAPES, órgão vinculado ao MEC, o PIBID é:

[...] uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (BRASIL, 2008b).

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

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

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

No quadro 5 tem-se a organização dos subprojetos do PIBID em Geografia da UEL.

Quadro 5 – Subprojetos do PIBID em geografia da Universidade Estadual de Londrina.

SUBPROJETO	PERÍODO DE REALIZAÇÃO DO CURSO DE PREPARAÇÃO	QUANTIDADE DE APRENDIZES
Subprojeto 1 – Educação Geográfica	Entre os meses de março e julho de 2014.	20
Subprojeto 2 – Educação Ambiental	Nas quartas-feiras do mês de agosto de 2014.	20
Subprojeto 3 – Agenda 21	Nas terças-feiras do mês de setembro de 2014.	20
Total de Aprendizes		60

Org.: o próprio autor.

No quadro 6, demonstra-se a quantidade de aprendizes por série da graduação.

Quadro 6 – Quantidade de aprendizes do PIBID em geografia da Universidade Estadual de Londrina por série da graduação.

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

Org.: o próprio autor.

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. Com exceção do momento para leitura de textos e eventuais pesquisas realizadas pelos aprendizes, que foram feitas fora do tempo destinado ao curso em sala de aula.

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

A Sequência Didática (quadro 8), dividiu-se em etapas, sendo:

1ª Etapa: Sensibilização – 04 horas.

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

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

A sensibilidade é decorrente do ato de sentir, compreender mudanças no meio em que se está inserido e de reagir de modo adequado frente a ele. Está relacionada ao ato de se inquietar com os eventos e torná-los fonte de conhecimento

para sua vivência. Portanto, pode-se afirmar que a pessoa em situação de sensibilidade deixa-se envolver por aquilo que está a sua volta (REGINALDO, 2011).

Para desenvolver as ações de sensibilizações, no contexto da Educação Inclusiva no processo de formação inicial do professor de Geografia, o professor pode utilizar-se de ações que procurem alcançar resultados para a sociedade. Essas ações estão descritas no quadro 7. 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).

Quadro 7 – Práticas sensibilizadoras.

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

Fonte: ARANHA, 2005.

Org.: o próprio autor.

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

- ✓ Desenvolvimento da criatividade;
- ✓ Criação de vínculos sociais;
- ✓ Linguagem clara e simples;

- ✓ Adequação de novos conceitos;
- ✓ Enfrentamento de obstáculos;
- ✓ Superação de medos;
- ✓ Surgimento de novas ideias;
- ✓ Riqueza de experiências;
- ✓ Coletividade;
- ✓ Produtividade.

Com a sensibilização, é possível obter um trabalho rico em ações, por meio da parceria entre instituições de ensino e membros da comunidade. Neste contexto, justifica-se a ação de sensibilização em Educação Inclusiva, enquanto parte do processo de preparação na formação inicial do professor de Geografia pretendeu-se promover um primeiro contato com as deficiências e, assim, inserir o aprendiz num ambiente que necessita, constantemente, ser percebido.

2ª Etapa: Conteúdos Gerais – 08 horas.

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

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

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

O material bibliográfico utilizado como base para esta etapa foi:

- ✓ LDBEN n. 9.394/96 (BRASIL, 1996);
- ✓ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008);
- ✓ Educação Especial no Contexto da Educação Inclusiva (GLAT; BLANCO, 2013);
- ✓ Desafios Atuais na Formação do Professor de Educação Especial (MENDES, 2002);

✓ Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva (RODRIGUES, 2006);

✓ Educação Inclusiva e as Reconstruções Necessárias no Processo de Formação de Professores (VITALIANO, 2013).

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

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

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

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

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

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

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

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

5ª Etapa: Avaliação – 06 horas.

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

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

✓ Vê Epistemológico: avaliar se houve a interação entre os Domínios Conceituais e os Domínios Metodológicos por meio de uma questão norteadora, de modo que se buscou alcançar um evento. Avaliou-se, ainda, se a estrutura era composta por eventos, fatos e ideias, bem como se as atividades propostas eram inovadoras e relevantes sob o ponto de vista da Educação Inclusiva no ensino de Geografia;

✓ Sequência Didática: avaliar os efeitos deste instrumento em relação aos objetivos formulados pelos aprendizes, isto é, a viabilidade e coerência na forma como se abordou o conteúdo de Geografia voltado para atender os alunos com NEE.

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

Em relação aos resultados, esperava-se que:

✓ A formação inicial do professor de Geografia contribuísse para a preparação dos estudantes, tendo em vista o processo de inclusão de alunos com NEE;

✓ Os aprendizes compreendessem que a preparação das aulas para alunos com NEE, que estão em ambientes de inclusão escolar, é importante;

✓ Os aprendizes entendessem que as dificuldades encontradas na preparação e aplicação das aulas de Geografia, quando se tem alunos com NEE, devem ser superadas;

✓ Os aprendizes percebessem que o contato com o aluno com NEE no decorrer da aula auxilia no processo de inclusão escolar.

O pesquisador estruturou a preparação considerando na Sequência Didática os conteúdos, o tempo estimado, os objetivos, os materiais necessários, os sistemas de operações, a avaliação e os resultados esperados. Dessa forma, pode-se observar no quadro 8 a Sequência Didática utilizada como proposta para a preparação.

Quadro 8 – Sequência Didática da formação inicial de professores de geografia voltada para a educação inclusiva.

Conteúdos	Tempo Estimado	Objetivos	Materiais Necessários	Sistemas de Operações	Avaliação	Resultados Esperados
<p>✓ História da Educação Especial;</p> <p>✓ Conceitos de Educação Especial e escola inclusiva;</p> <p>✓ Conceitos das Necessidades Educacionais Especiais;</p> <p>✓ Dados Estatísticos;</p> <p>✓ Adaptações Curriculares;</p> <p>✓ Adequação das Aulas de Geografia para atender os alunos com NEE.</p>	30 Horas.	<p>Geral:</p> <p>✓ Apresentar e discutir as questões que envolvem a Educação Inclusiva.</p> <p>Específicos:</p> <p>✓ Verificar o conhecimento prévio dos aprendizes acerca das políticas públicas da educação inclusiva;</p> <p>✓ Auxiliar na preparação de metodologias e linguagens para as aulas, para o ensino regular, na de sala de aula de inclusão.</p> <p>✓ Realizar as etapas que envolvem o processo de</p>	<p>Data show;</p> <p>Quadro negro;</p> <p>Giz;</p> <p>Materiais para realizar anotações.</p> <p>Especificamente para a sensibilização foram utilizados:</p> <p>✓ Cadeira de rodas;</p> <p>✓ Pares de meias;</p> <p>✓ Fita adesiva;</p> <p>✓ Jalecos;</p> <p>✓ Papel A4;</p> <p>✓ Papel A3;</p> <p>✓ Lápis de cor;</p> <p>✓ Imagens digitais;</p> <p>✓ Venda para os olhos;</p> <p>✓ Objetos de higiene pessoal;</p>	<p>1ª Etapa:</p> <p>Sensibilização dos aprendizes acerca das NEE, de modo que o pesquisador realizou simulações de deficiências com cada aprendiz.</p> <p>2ª Etapa:</p> <p>Por meio de aula expositiva, com momentos para debates foram apresentados os conteúdos.</p> <p>3ª Etapa:</p> <p>Preparação de aulas de Geografia, com temas, voltadas para atender os alunos com NEE, de acordo com cada NEE. Nesta etapa os aprendizes tiveram autonomia para preparar suas</p>	<p>Esta etapa contou com a realização de todo o processo avaliativo descrito na estrutura formulada para esta preparação.</p>	<p>Que a formação inicial do professor de Geografia contribuísse para a preparação dos estudantes, tendo em vista o processo de inclusão de alunos com NEE</p> <p>Que os aprendizes compreendessem que a preparação das aulas para alunos com NEE, que estão em ambientes de inclusão escolar, é importante;</p> <p>Que os aprendizes</p>

		preparação, conforme a proposta desta tese.	✓ Alimentos.	<p>aulas, mas as mesmas sofrerão mediações realizadas pelo pesquisador, quando necessárias.</p> <p>4ª Etapa: Apresentação formal das propostas de aulas de Geografia a partir de uma Sequência Didática.</p> <p>5ª Etapa: Realização do processo avaliativo, que além de contar com a Sequência Didática proposta pelo aprendiz, o mesmo deveria realizar um Mapa Conceitual e um Vê Epistemológico da proposta de aula.</p>		<p>entendessem que as dificuldades encontradas na preparação e aplicação das aulas de Geografia, quando se tem alunos com NEE, devem ser superadas;</p> <p>Que os aprendizes percebessem que o contato com o aluno com NEE no decorrer da aula auxilia no processo de inclusão escolar.</p>
--	--	---	--------------	--	--	---

Org.: o próprio autor.

2.3 A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Neste tópico está descrito as etapas que constituíram a análise dos resultados por meio do método de Análise de Conteúdo, desde o agrupamento dos dados, passando pela categorização e unidades de registro e a construção do metatexto. Desta forma, os dados foram organizados seguindo as etapas descritas a seguir.

✓ 1ª Etapa:

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.

Os instrumentos analisados nesta pesquisa foram divididos em três grupos: Mapas Conceituais, Vê Epistemológico e Sequência Didática. Cada grupo é composto por 25 instrumentos elaborados pelos aprendizes. A codificação dos grupos e dos instrumentos se deu conforme exposto no quadro 9 e 10, apresentados a seguir.

Quadro 9 – Agrupamentos de análise.

INSTRUMENTOS DE ANÁLISE	SIGLAS
Mapa Conceitual (MC)	MC-1, MC-2, MC-3... MC-25.
Vê Epistemológico (VE)	VE-1, VE-2, VE-3... VE-25.
Sequência Didática (SD)	SD-1, SD-2, SD-3... SD-25.

Org.: o próprio autor.

A quantidade de instrumentos não corresponde ao número de aprendizes participantes, pois há instrumentos que foram construídos individualmente, outros em duplas ou trios.

Quadro 10 – Divisão dos grupos.

Forma de Elaboração dos Instrumentos	Agrupamento de Alunos	Total de Agrupamento	Total de Aprendizizes
Individual	10 – 14	2	2
Dupla	1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 11 – 12 – 13 – 15 – 16 – 18 – 19 – 21 – 22 – 23 – 24	20	40
Trio	17 – 20 – 25	3	9
Total de aprendizizes			51

Org.: o próprio autor

Outro ponto a ser destacado é que não foi possível realizar a aplicação com todos os bolsistas do PIBID, uma vez que graduandos do 3º e 4º ano (6º e 8º semestre) estavam em atividades do estágio obrigatório. Desta forma, dos 60 bolsistas, 51 participaram da construção da atividade final.

✓ **2ª Etapa:**

Nesta etapa, considerada como sendo fase de exploração do material, 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 aprendizizes 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.

De acordo com afirmação de Bardin (2011), as categorias devem possuir certos atributos como:

- ✓ Exclusão mútua: cada elemento só pode existir em uma categoria;
- ✓ Homogeneidade: para reconhecer uma categoria é necessária a existência de uma só grandeza na análise. Sabendo-se da persistência de diferentes níveis de análise, é possível entender que eles devem ser dispostos em categorias distintas;
- ✓ Pertinência: as categorias devem corresponder às objetividades do investigador, às finalidades da pesquisa, às questões orientadoras, às particularidades da mensagem etc.;
- ✓ Objetividade e fidelidade: se as categorias se apresentarem bem estabelecidas, se os temas e indicadores que apontam a inclusão de um componente numa categoria se mostrarem bem explícitos, certamente não se verificará discordâncias quanto à subjetividade dos analistas;
- ✓ Produtividade: as categorias se mostrarão produtivas se os resultados forem considerados satisfatórios e conclusivos, quanto às novas possibilidades, e às informações precisas.

Uma vez que as Unidades de Registro podem sofrer diferentes variações e situações acerca das quais alguns pesquisadores classificarão palavras, outros demonstrarão aptidão pelas sentenças, parágrafos e até mesmo pelo texto completo, a maneira desenvolvida no trato de tais Unidades de Registro se mostra também de formas variáveis. Enquanto uns preferem contar as palavras ou expressões, outros optam por buscar construir a interpretação da estrutura lógica do texto ou mesmo de suas partes e há os que procuram manter o foco na direção de temáticas previamente estabelecidas (BARDIN, 2011).

Nesta pesquisa, as categorias correspondem aos instrumentos produzidos pelos aprendizes e utilizados para a avaliação da preparação e análise dos dados, levando-se em consideração o objetivo geral da pesquisa de “preparar os aprendizes em formação inicial de Geografia para que os mesmos recebam subsídios para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais”.

Esta escolha se dá uma vez que cada instrumento possui características que as diferem uma das outras. O Mapa Conceitual é que organiza o conhecimento a partir de um conceito chave, enquanto o Vê Epistemológico permite estabelecer a relação entre a teoria e a prática, por meio de uma questão básica tendo-se por

objetivo atingir um resultado, e a Sequência Didática surge como uma espécie de plano de aula adaptado para uma determinada realidade.

Foram três as categorias de análise desta tese: resultados obtidos pela construção de Mapa Conceitual, resultados obtidos pela elaboração de Sequências Didáticas e resultados obtidos pela representação do Vê Epistemológico.

✓ **3ª Etapa:**

A terceira etapa do processo de Análise de Conteúdo é o tratamento dos resultados – interpretação e análise dos resultados. Fundamentado nos resultados brutos, o pesquisador os torna significativos e consistentes. Essa compreensão extrapola o assunto expresso nos documentos, já que favorece o conteúdo oculto, a intuição que se apresenta por trás do aprendizado recente.

A veracidade na Análise de Conteúdo deve ser baseada em diferentes polos de observação, que são os polos de atração da comunicação. Essa inferência representa, assim, um mecanismo de referência para se descobrirem as causas (variáveis inferidas) principiando dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores, referências), conforme destaca Bardin (2011).

No transcorrer da interpretação dos dados é importante atentar para os marcos teóricos ligados à investigação, já que eles dão a garantia e as possibilidades necessárias ao estudo a ser reproduzido. A ligação que envolve as informações obtidas e a sustentação teórica é que proporcionará significação à interpretação.

Em conformidade com Bardin (1977, p. 135):

*C'est l'unité de signification à coder. Elle correspond au segment de contenu à considérer comme unité de base en vue de la catégorisation et du comptage fréquentiel. L'unité d'enregistrement peut être de nature et de taille très variables. Une certaine ambiguïté règne quant aux critères de distinction des unités d'enregistrement.*¹²

As deduções a que levam às conclusões serão sempre no intuito de encontrar o que está oculto sob a suposta realidade, o que representa, certamente,

¹² “É a unidade de significação a ser codificada. Corresponde ao conteúdo considerado como unidade básica para a categorização e contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e dimensão muito variáveis. Certa ambiguidade rege os critérios de distinção de unidades de registro”. (Tradução nossa).

o discurso exposto, ou seja, demonstrar de maneira mais aprofundada certas considerações tidas como superficiais.

Ao final da terceira etapa realizou-se o chamado metatexto. Com este elemento deu-se início a uma série de interpretações e análises que não se permitem discursos ambíguos nas relações estabelecidas entre as categorias e suas Unidades de Registro. O metatexto incorpora, portanto, a observação do pesquisador acerca dos significados e significantes inferidos em cada categoria e Unidade de Registro.

O metatexto é um método apresentado pelo pesquisador Roque Moraes (2003) que se propõe a analisar o discurso presente nos objetos/instrumentos. Neste sentido, esta ação contribui propositivamente com a Análise de Conteúdo de Bardin.

De acordo com Moraes (2003, p. 202), o metatexto “[...] constitui um conjunto de argumentos descritivo-interpretativos capaz de expressar a compreensão atingida pelo pesquisador em relação ao fenômeno pesquisado, sempre a partir do *corpus* de análise”.

A qualidade das informações contidas no metatexto não depende somente da validade e confiabilidade da análise realizada, mas, também, da ação de o pesquisador assumir-se como autor de suas interpretações. Dessa forma, pode-se afirmar que o processo de análise nesta pesquisa está voltado à produção do referido metatexto.

A utilização da Análise de Conteúdo como componente da pesquisa qualitativa, se mostrou como um importante método de pesquisa, uma vez que seu uso possibilitou a identificação de determinados pressupostos teóricos e metodológicos dos processos de ensino e de aprendizagem por meio de suas categorias e unidades de registro, bem como avaliou uma determinada área do conhecimento. Nesse caso, do ensino de Geografia voltado para a Educação Inclusiva.

Assim, verifica-se no quadro 11 a incidência e a frequência relativa dos instrumentos de avaliação da aprendizagem do curso de preparação de professores de Geografia voltado para a inclusão de aluno NEE.

Quadro 11 – Síntese dos instrumentos analisados, sua incidência e frequência relativa.

INSTRUMENTOS DE ANÁLISES	SIGLAS	INCIDÊNCIA	FREQUÊNCIA RELATIVA DO INSTRUMENTO
Mapa Conceitual (MC)	MC-3, MC-5, MC-6, MC-7, MC-10, MC-20, MC-21, MC-24, MC-25.	9	36%
Vê Epistemológico (VE)	VE-3, VE-7, VE-8, VE-15, VE-16, VE-19, VE-20, VE-21, VE-22, VE-25.	10	40%
Sequência Didática (SD)	SD-1, SD-2, SD-3, SD-4, SD-5, SD-6, SD-7, SD-8, SD-9, SD-10, SD-11, SD-12, SD-13, SD-14, SD-15, SD-16, SD-17, SD-19, SD-20, SD-21, SD-22, SD-23, SD-24, SD-25.	24	96%

Org.: o próprio autor.

Conforme mostra o quadro 11, a Sequência Didática foi o instrumento de análise que mais teve representatividade, isto é, das 25 Sequências Didáticas construídas pelos aprendizes, 24 (96%) fizeram uso de algum termo relacionado à Educação Especial; seguido do Vê Epistemológico que, das 25 propostas, 10 (40%) atenderam aos propósitos da Inclusão de alunos com NEE; enquanto, nove de 25 Mapas Conceituais (36%) realizaram a elaboração de seus Mapas Conceituais com conteúdos geográficos voltados para a inclusão de alunos com NEE.

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

A demonstração destas três etapas está representada por meio de um quadro por categoria e com a descrição da mesma, bem como de cada Unidade de Registro, exemplos de verbalizações (estas palavras encontram-se destacadas pela cor vermelha em cada instrumento), frequência relativa e metatexto.

Tanto a validação dos dados, quanto sua decodificação intersubjetiva, necessária para a pesquisa qualitativa foram realizadas pelos membros do grupo de

estudos denominado pela sigla GEMPEA: Grupos de Estudos Multidisciplinares de Processos de Ensino e de Aprendizagem.¹³

Os instrumentos foram confeccionados pelos aprendizes em papel A3 e/ou A4, de forma manual ou digitada. Contudo, pensando-se na padronização deste material, o pesquisador transcreveu o seu conteúdo, sendo que os Mapas Conceituais foram transcritos no *software Cmap Tools®* e os Vê Epistemológico e as Sequências Didáticas foram digitadas no *software Microsoft Office Word®*.

No próximo capítulo apresenta-se a realização da interpretação e análise dos resultados obtidos a partir dos instrumentos produzidos pelos aprendizes no processo avaliativo do curso de preparação.

¹³ Este grupo apoia-se na investigação, discussão, reflexão e aplicação de metodologias de pesquisa no campo da educação científica e matemática que permitam um olhar comum sobre processos de ensino e de aprendizagem. Está cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa, Ensino e Extensão da Universidade Estadual de Londrina sob o nº 08915 – Desenhos de Pesquisas Obtidos do Uso de Métodos Múltiplos e Mistos a Partir de um Olhar Multidisciplinar dos Processos de Ensino e de Aprendizagem.

3 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, realizou-se a interpretação e a análise dos instrumentos produzidos pelos aprendizes ao final do curso de preparação para a inclusão de alunos com NEE.

O capítulo foi organizado de modo que cada quadro de análise contivesse a descrição da categoria, as unidades de registro, exemplos de verbalizações¹⁴, frequência relativa e metatexto, seguindo o exemplo demonstrado no quadro 12.

Quadro 12 – Modelo da categorização.

CATEGORIA:		NOME DA CATEGORIA
<i>Descrição da Categoria.</i>		
UNIDADES DE REGISTRO	EXEMPLOS DE VERBALIZAÇÕES	FREQUÊNCIA RELATIVA
UR1 – Nome da UR	Palavras relacionadas à unidade.	% de incidência em relação ao universo da categoria.
UR2 – Nome da UR	Palavras relacionadas à unidade.	% de incidência em relação ao universo da categoria.
UR3 – Nome da UR	Palavras relacionadas à unidade.	% de incidência em relação ao universo da categoria.
METATEXTO		
Discorrer acerca da análise		

Org.: o próprio autor.

Faz-se válido explicitar que as análises realizadas têm como foco a etapa três – avaliação –, uma vez que os conteúdos de Educação Inclusiva trabalhados não foram avaliados.

Os instrumentos elaborados pelos aprendizes estão dispostos a seguir. Foram considerados os instrumentos que apresentaram relação com a Educação Inclusiva. Para cada grupo de instrumentos são apresentados três exemplos, os demais estão nos apêndices desta pesquisa.

¹⁴ Faz-se necessário esclarecer que “exemplos de verbalizações” são palavras expressas na forma escrita, inseridas nos instrumentos elaborados pelos aprendizes. Ou seja, não compreende a oralidade dos mesmos.

3.1 ANÁLISE DOS MAPAS CONCEITUAIS (MC)

Ao analisar a construção de um Mapa Conceitual levou-se em consideração a qualidade dos conteúdos apresentados e os níveis de hierarquia conceitual, buscando-se identificar desde os conceitos mais amplos até os mais específicos, bem como as inter-relações entre os conceitos que se dão por meio das linhas de entrecruzamento, em que se sugere uma qualificação das proposições com base num significado lógico.

Seguindo as instruções de Moreira (2006), mencionadas anteriormente, os Mapas Conceituais foram analisados observando as relações entre os conceitos e procurando inseri-los numa ordem de hierarquia na qual se pudesse refletir a respeito de sua organização.

Também foram avaliados sob um aspecto sequencial ou em rede e foi observada a presença de relações cruzadas e a representatividade das informações contidas no mapa em relação aos conteúdos geográficos abordados, o que significa, neste caso, a relação entre o ensino de Geografia e a Educação Inclusiva.

Dos 25 Mapas Conceituais apresentados pelos aprendizes, nove possuem relação com a Educação Inclusiva. Acredita-se que os demais mapas não atenderam as exigências passadas pelo pesquisador por não compreenderem o uso das palavras conectoras para o desenvolvimento dos conceitos hierárquicos.

Destes nove Mapas Conceituais:

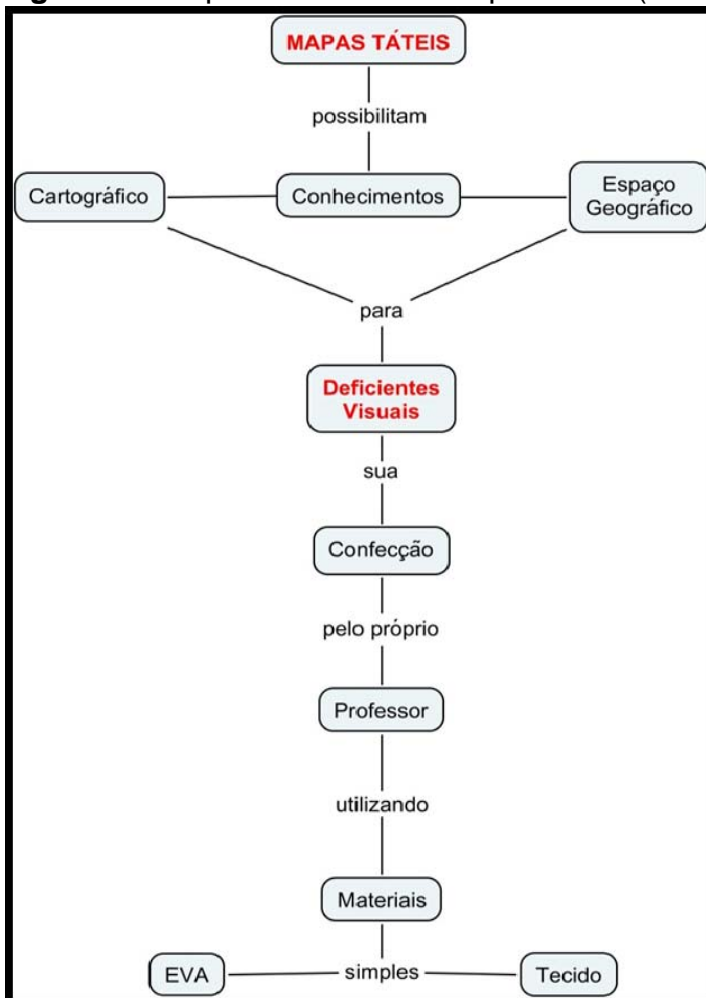
- ✓ Sete abordam conteúdos da Geografia Física (principalmente vinculado à Geomorfologia), sendo que apenas um faz relação com a Geografia Humana;
- ✓ Cinco trazem os mapas táteis como recurso didático-pedagógico para a promoção da inclusão de alunos com NEE, sendo que um destes possui este recurso como conceito central do Mapa Conceitual;
 - ✓ Entre as NEE que apareceram, três são referente à deficiência visual;
 - ✓ Sete possuem herarquia simples e duas complexas;
 - ✓ Cinco relações conceituais diretas e quatro cruzadas.

Para exemplificar a produção dos Mapas Conceituais pelos alunos, são apresentados a seguir três mapas 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 Mapas Conceituais exemplificadores, representados nas figuras 8, 9 e 10, pode-se afirmar que:

No MC – 7 (figura 8) os aprendizes se preocuparam em abordar o uso dos mapas táteis. Nesse MC foi estabelecida uma relação cruzada de informações e sua hierarquia se deu de forma simples. Os elementos que se relacionam com a Educação Inclusiva são: “mapas táteis” e “deficientes visuais”.

Figura 8 – Mapa Conceitual dos aprendizes (MC – 7).

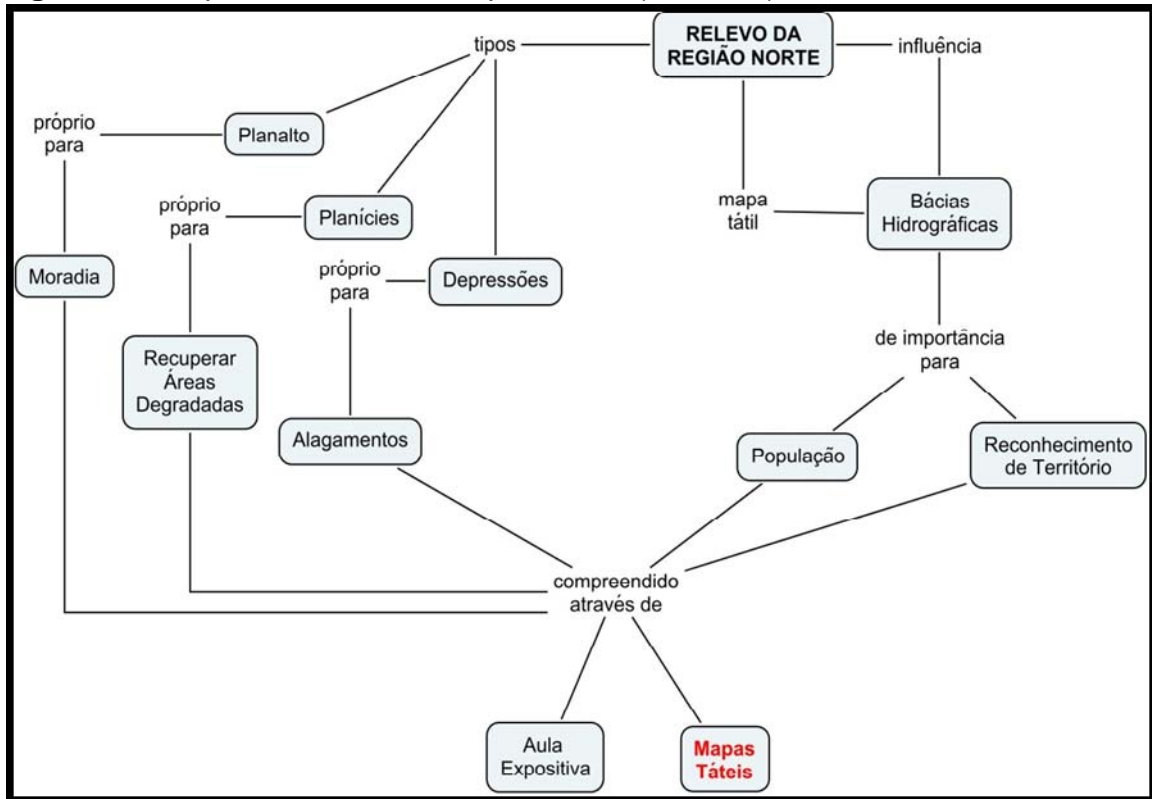


Org.: o próprio autor.

O MC – 20 (figura 9) foi elaborado por meio de uma construção hierárquica complexa, com a presença de relações conceituais cruzadas. O tema escolhido pelos aprendizes para a elaboração deste Mapa Conceitual foi a Geomorfologia da região Norte. Mesmo sendo um conteúdo diretamente ligado à Geografia Física os aprendizes abordaram, também, as relações que envolvem a

Geografia Humana. “Mapas táteis” se configuram como o único ponto que se vincula à Educação Inclusiva.

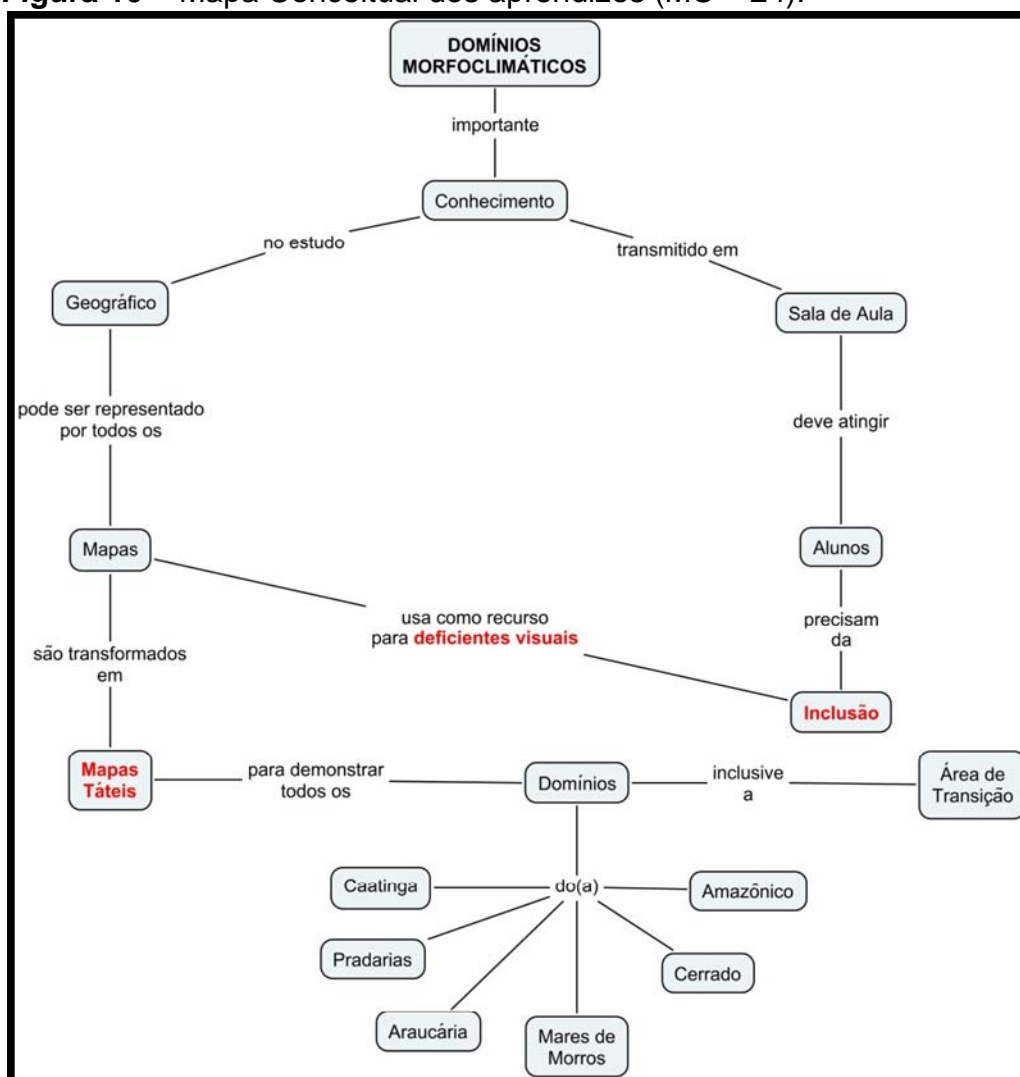
Figura 9 – Mapa Conceitual dos aprendizes (MC – 20).



Org.: o próprio autor.

O MC – 24 (figura 10) foi construído com diversas relações conceituais cruzadas. Outra característica é a hierarquia complexa que os aprendizes estabeleceram a partir do conteúdo abordado com os Domínios Morfoclimáticos (Geografia Física). “Inclusão”, “deficientes visuais” e “mapas táteis” são os elementos que se associam com a Educação Inclusiva.

Figura 10 – Mapa Conceitual dos aprendizes (MC – 24).



Org.: o próprio autor.

Os aprendizes, em geral, demonstraram facilidade em elaborar os Mapas Conceituais, que tivessem conteúdos relativos à Geografia Física e/ou que fizessem uso de mapas táteis. Essa característica se dá pelo fato de que os conteúdos da Geografia Física são concretos, diferentemente do que ocorre com os conteúdos de Geografia Humana, que nem sempre permitem uma visualização direta de seus resultados, por meio de um plano tridimensional, com o uso de mapas táteis.

Um fator que justifica e corrobora para explicar a quantidade do uso de mapas táteis, citados nos Mapas Conceituais, é que a maioria dos aprendizes eram graduandos do 1º ano, tendo a Cartografia como disciplina da grade curricular. Logo, nota-se a proximidade com aquilo que eles aprenderam com esta disciplina. Um exemplo desta afirmação está no MC – 5 (apêndice II), em que os aprendizes abordaram o conteúdo de Cartografia.

Os demais Mapas Conceituais elaborados pelos aprendizes encontram-se no apêndice II, ao final do texto.

Após a apresentação das características básicas de três exemplos de Mapas Conceituais, segue a análise deste instrumento. (Quadro 13).

Quadro 13 – Análise dos mapas conceituais.

CATEGORIA:	MAPAS CONCEITUAIS
	<p data-bbox="379 555 1329 589">Conforme Novak e Cañas (2010, p. 9), os Mapas Conceituais são:</p> <p data-bbox="528 651 1445 1391">[...] ferramentas gráficas para a organização e representação do conhecimento. Eles incluem conceitos, geralmente dentro de círculos ou quadros de alguma espécie, e relações entre conceitos, que são indicadas por linhas que os interligam. As palavras sobre essas linhas, que são palavras ou frases de ligação, especificam os relacionamentos entre dois conceitos. [...] Proposições são enunciações sobre algum objeto ou evento no universo, seja ele natural ou artificial. Elas contêm dois ou mais conceitos conectados por palavras de ligação ou frases para compor uma afirmação com sentido. [...] os conceitos são representados de maneira hierárquica, com os conceitos mais inclusivos e gerais no topo e os mais específicos e menos gerais dispostos hierarquicamente abaixo. A estrutura hierárquica de uma área específica de conhecimento também depende do contexto no qual o conhecimento está sendo aplicado ou considerado. [...] Outra importante característica é a inclusão de <i>cross links</i>, ou ligações cruzadas, que são as relações ou ligações entre conceitos nos diferentes segmentos ou domínios do mapa conceitual. As ligações cruzadas nos auxiliam a ver como um conceito em um domínio de conhecimento representado no mapa se relaciona a um conceito em outro domínio ali mostrado. [...] a estrutura hierárquica que é representada num bom mapa conceitual e a capacidade de buscar e caracterizar novas ligações cruzadas.</p> <p data-bbox="225 1429 1445 1682">Os Mapas Conceituais (MC) foram trazidos para representar diagramas de conhecimento dos aprendizes no sentido de demonstrarem os possíveis entrelaçamentos e a organização de ideias e conceitos apresentados e discutidos durante a formação inicial que o curso “O Ensino de Geografia voltado para a Educação Inclusiva” proporcionou.</p> <p data-bbox="225 1704 1445 1794">A seguir, apresentam-se as Unidades de Registro, os exemplos de verbalizações expressos para cada unidade e sua frequência relativa.</p>

UNIDADES DE REGISTRO	EXEMPLOS DE VERBALIZAÇÕES	FREQUÊNCIA RELATIVA
UR1 – Inclusão Escolar	Inclusão de Alunos; Inclusão Escolar; Inclusão de Deficientes.	23%
UR2 – Aluno com Necessidade Educacional Especial (NEE)	Autistas; Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD); Deficiente Visual; Alunos com NEE.	36%
UR3 – Recurso Didático–Pedagógico Adaptados	Mapa(s) Tátil(eis); Maquete Tátil.	41%

A seguir, é apresentada a quantidade total de Mapas Conceituais em que o termo relacionado à Educação Inclusiva foi empregado.

TERMO EMPREGADO	TOTAL DE MC EM QUE O TERMO É EMPREGADO	UNIDADE DE REGISTRO QUE SE ASSOCIA O TERMO
Inclusão	4	UR1
Autista	1	UR2
Transtorno Global do Desenvolvimento	1	
Aluno com NEE	1	
Deficiente Visual	3	
Maquete Tátil	1	UR3
Mapa(s) Tátil (eis)	6	

METATEXTO

Considerando a produção dos Mapas Conceituais, eles foram utilizados como uma linguagem pelos aprendizes. Tal linguagem auxiliou as expressões dos conhecimentos que obtiveram no curso de formação.

Sobressaíram os conceitos de Relevância, Cartografia, Paisagem Natural, Domínios Morfoclimáticos e Estrutura Interna da Terra, expostos de forma sintética, por meio de uma figura geométrica na qual os aprendizes expressaram seus pensamentos acerca destes conteúdos.

O curso de preparação contou com sete conteúdos a serem abordados (história da Educação Especial, conceitos de Educação Especial e escola inclusiva, conceitos das NEE, dados estatísticos, currículo da Educação Inclusiva, adaptações curriculares e adequações das aulas de Geografia para atender os alunos com NEE). Assim, os Mapas Conceituais apresentados atenderam, em termos de relação entre conteúdo geográfico e conteúdo abordado pelos aprendizes em seus mapas, foram os conceitos das NEE e adequação das aulas de Geografia para atender os alunos com NEE.

As informações contidas nos Mapas Conceituais foram analisadas

considerando os agrupamentos e a maneira de ordenamento dos conceitos, ideias e palavras que os aprendizes usaram, atendendo ao critério de observação acerca do que é tido como mais comum, num conceito mais inclusivo, seguindo para o que pode ser considerado como mais distinto e que esteja vinculado ao conhecimento geral.

Neste sentido, em termos de conteúdo geográfico o MC – 21 pode ser utilizado como exemplo para expressar essa relação hierárquica entre o conceito mais comum para o mais específico, neste Mapa Conceitual os aprendizes abordaram o conceito de Paisagem Natural, num plano amplo, e especificaram a relação entre sociedade e natureza no decorrer deste instrumento.

O MC – 24 demonstrou vários detalhes a respeito das reflexões feitas em sala de aula, tais como: a necessidade de materiais adaptados aos alunos de acordo com a sua NEE, bem como a importância de se pensar no processo de inclusão destes alunos. Esse Mapa Conceitual, por exemplo, pode ser considerado como elemento relevante na construção e fixação do saber obtido pelos participantes desta pesquisa, uma vez que o uso de Mapas Táteis com alunos deficientes visuais pode auxiliar na promoção da inclusão destes em aulas de Geografia, neste caso, tendo como conteúdo os Domínios Morfoclimáticos.

Dos nove Mapas Conceituais, apenas um tratou especificamente da confecção de mapas táteis, enquanto, os outros oito foram de conteúdos geográficos que apresentaram, em algum momento, um termo referente à Educação Inclusiva: inclusão, autista, transtorno global do desenvolvimento, aluno com NEE, deficiência visual, maquete tátil e mapa tátil.

A construção de todos os Mapas Conceituais atende aos requisitos mínimos para sua elaboração. Há, contudo, Mapas Conceituais com ligações hierárquicas diretas e simples (por exemplo, MC – 6) e há Mapas Conceituais hierarquicamente mais complexos (por exemplo, MC – 20). As representações hierárquicas do tipo simples e diretas são aquelas em que os aprendizes não fazem, por exemplo, ligação entre conceitos relativos ao mesmo conteúdo, enquanto as representações complexas são aquelas em que os aprendizes buscaram duas ou mais abordagens para o mesmo assunto.

Os Mapas Conceituais dos aprendizes representaram uma opção de atividade pedagógica dentro de uma ação estratégica de ensino e de aprendizagem

que lhes permitiu emitir de maneira sintética seus conhecimentos e as ideias que puderam relacionar com o conteúdo ministrado no curso de formação. Ao mesmo tempo, funcionou como um diagnóstico para o pesquisador acerca do conteúdo geográfico voltado para a inclusão de alunos com NEE, uma vez que ao possibilitar a observação de facilidades e dificuldades na aprendizagem, podem-se estabelecer ações, por meio da reflexão, para ajudar na construção e crescimento do saber.

Org.: o próprio autor.

Dessa forma, o Mapa Conceitual se mostrou como uma possibilidade de instrumento para ser aplicado no decorrer de um processo avaliativo. Em seguida, foi realizada a análise dos Vês Epistemológicos.

3.2 ANÁLISE DOS VÊS EPISTEMOLÓGICOS (VE)

Conforme Moreira (2007, p. 4):

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 teóricas 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;

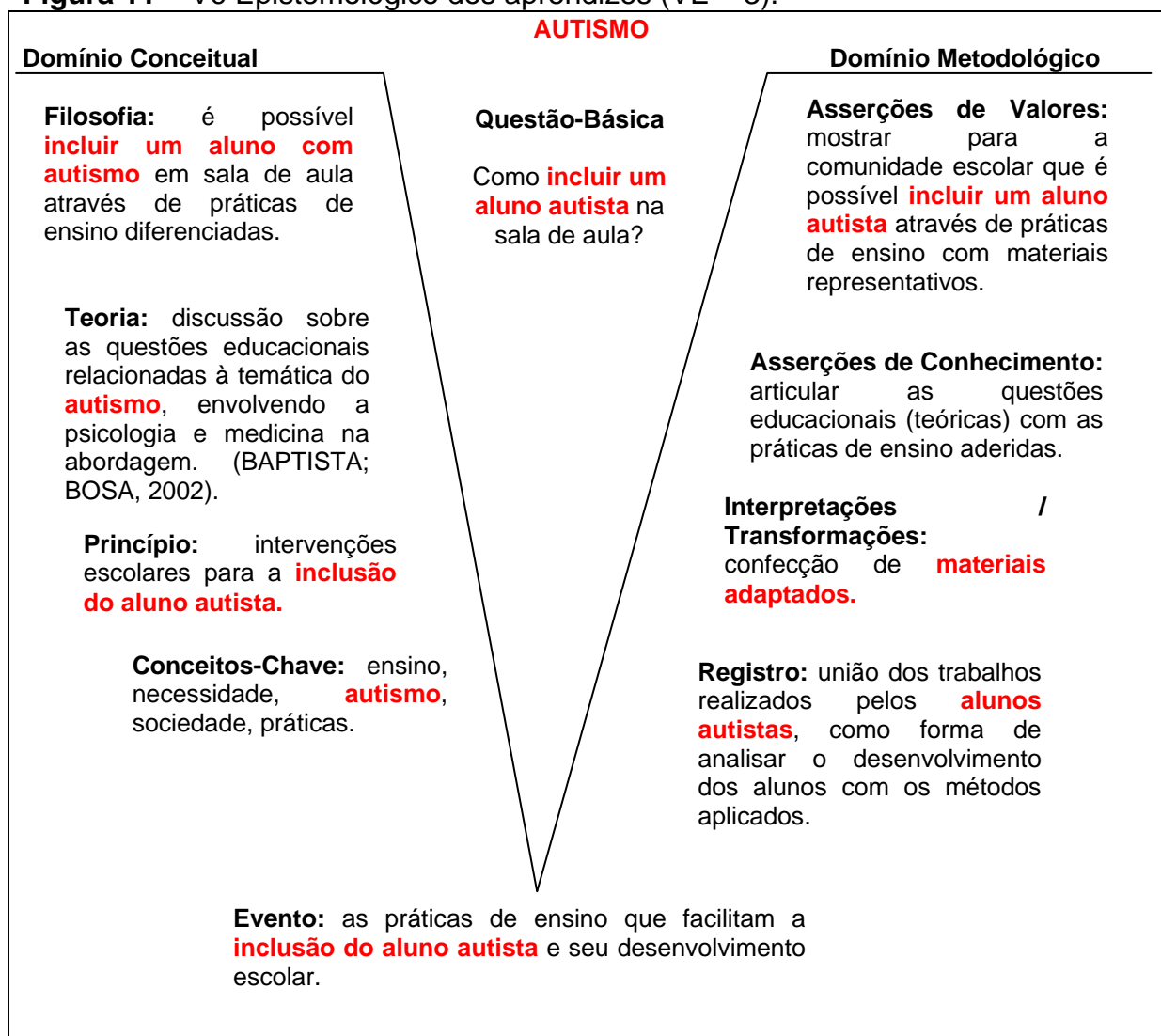
- ✓ Entre as especificidades de NEE, quatro foram referentes ao deficiente visual e um acerca do autismo, tendo este como tema central do Vê Epistemológico.

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 11, 12 e 13, pode-se afirmar que:

O VE – 3 (figura 11), 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.

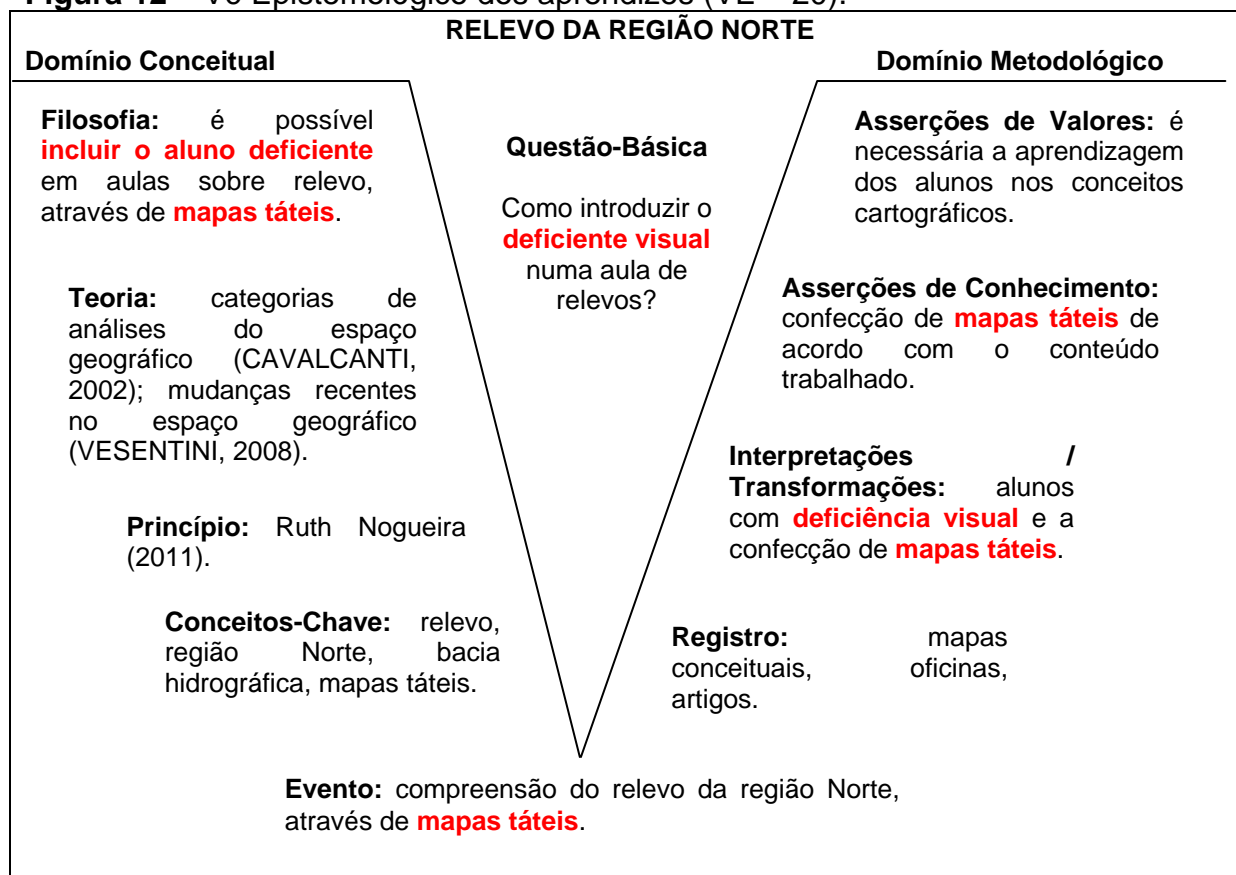
Figura 11 – Vê Epistemológico dos aprendizes (VE – 3).



Org.: o próprio autor.

No VE – 20 (figura 12) 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”.

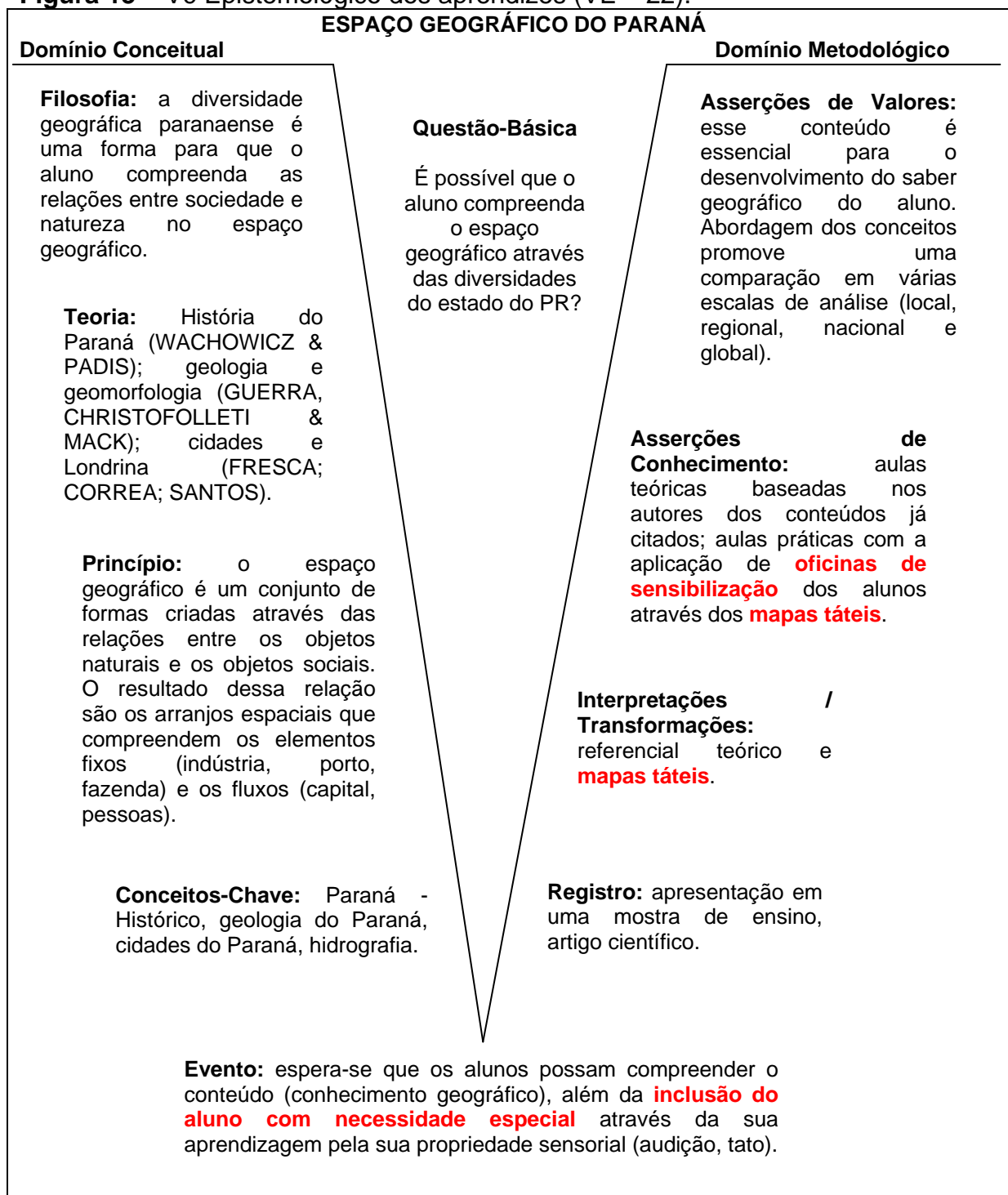
Figura 12 – Vê Epistemológico dos aprendizes (VE – 20).



Org.: o próprio autor.

No VE – 22 (figura 13) 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 13 – Vê Epistemológico dos aprendizes (VE – 22).



Org.: o próprio autor.

Assim como nos Mapas Conceituais, 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 conforme explicação utilizada para essa incidência em Mapas Conceituais, 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.

Os demais Vês Epistemológicos elaborados pelos aprendizes encontram-se nos apêndices III, ao final do texto.

Após a apresentação das características básicas de três exemplos de Vês Epistemológicos, segue a análise deste instrumento. (Quadro 14).

Quadro 14 – Análise dos Vês Epistemológicos..

CATEGORIA:	VÊS EPISTEMOLÓGICOS
	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>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</p>

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 sustentação 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.

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%

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.

A seguir, é apresentada a quantidade total de Vês Epistemológicos em que o termo relacionado à Educação Inclusiva foi empregado.

TERMO EMPREGADO	TOTAL DE VE EM QUE O TERMO É EMPREGADO	UNIDADE DE REGISTRO QUE SE ASSOCIA O TERMO
Inclusão	4	UR1
Autista	1	UR2
Deficiência Visual	1	
Materiais Adaptados	1	UR3
Sensibilização	1	
Maquete(s) Tátil(eis)	2	
Mapa(s) Tátil(eis)	7	

METATEXTO

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.

Org.: o próprio autor.

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. Em seguida, foi realizada a análise das Sequências Didáticas.

3.3 ANÁLISE DAS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS (SD)

A análise de uma Sequência Didática pode compreender, ao menos, três aspectos distintos: o primeiro aborda o aspecto epistemológico da Sequência Didática e está relacionado aos conteúdos a serem aprendidos e as respostas aos problemas que podem ser resolvidos; o segundo aspecto é o cognitivo, em que se analisam as características cognitivas dos participantes; e, o terceiro aspecto é o didático, que procura verificar o funcionamento da Sequência Didática.

Conforme Oliveira (2013, p. 53), a Sequência Didática é um:

[...] procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem.

Há, ainda, a necessidade de se avaliar os efeitos da Sequência Didática em relação aos objetivos formulados pelos aprendizes, isto é, a viabilidade e coerência do que se propõe com a Sequência Didática elaborada.

Das 25 Sequências Didáticas apresentadas pelos aprendizes 24 possuíam relação com a Educação Inclusiva.

Destas 24 Sequências Didáticas:

- ✓ 16 abordaram algum conteúdo de Geografia Física, principalmente vinculado à Geomorfologia;

- ✓ 15 citaram ao menos uma vez o uso de mapas táteis como recurso didático-pedagógico para promoção da inclusão de alunos com NEE;

- ✓ 12 evidenciaram a deficiência visual;

- ✓ 20 inseriram algum elemento da Educação Inclusiva nos Sistemas de Operações.

Para exemplificar a produção das Sequências Didáticas pelos alunos, são apresentadas a seguir três sequências 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 das Sequências Didáticas exemplificadoras, representadas nos quadros 15, 16 e 17, pode-se afirmar que:

Na SD – 14 (quadro 15) o aprendiz realizou a sua abordagem voltada para o conteúdo da Cartografia. Nesta Sequência Didática, foram elencados elementos da Educação Inclusiva em quatro momentos, são eles: “objetivos” (“incluir o aluno portador de deficiência visual”, “materiais adaptados”, “mapa tátil” e “escrita em Braille”); “materiais necessários” (“mapas táteis” e “questionário em Braille”); “sistemas de operações” (“aluno com deficiência visual” – em três etapas – e “mapa tátil”); e “avaliação” (“aluno com deficiência visual” e “questionário em Braille”). O aprendiz foi alertado quanto ao uso do primeiro elemento: “incluir o aluno portador de deficiência visual”, ainda que o mesmo utilizasse em outros momentos os termos corretos: “aluno com deficiência visual”.

Quadro 15 – Sequência Didática do aprendiz (SD – 14).

Conteúdos	Tempo Estimado	Objetivos	Materiais Necessários	Sistemas de Operações	Avaliação	Resultados Esperados
<p>Conceito de mapa;</p> <p>Características dos mapas;</p> <p>Cálculo de escala;</p> <p>Tipos de projeções cartográficas e suas características;</p> <p>Análise de mapas.</p>	50 min.	<p>Geral: Apresentar o conceito e características de mapas, além de aspectos que os compõem.</p> <p>Específicos: Verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre mapas; Incluir o aluno portador de deficiência visual (DV), fazendo com que este tenha chances de aprender o conteúdo como os outros, através de materiais adaptados (no caso, mapa tátil e escrita em Braille); Realizar a avaliação da aula, obtendo os resultados esperados.</p>	<p>Data show; Quadro negro; Giz; Mapas; Mapas táteis; Questionário; Questionário em Braille.</p>	<p>1ª Etapa: Resgatar o conhecimento empírico dos alunos sobre mapas; 2ª Etapa: Apresentar o conceito de mapa e suas características, escrevendo tudo no quadro e ditando o que se escreve para que o aluno com DV possa interagir; 3ª Etapa: Conceituar escala e como calculá-la, aplicando um exercício para treinamento, sendo que para o aluno com deficiência visual será feita uma atividade em que se usará um barbante para simular as escalas dos mapas; 4ª Etapa: Apresentar o conceito de projeções cartográficas, os tipos e características destes. Os conceitos serão escritos no quadro ao mesmo tempo em que são ditados; 5ª Etapa: Expor mapas aos alunos para que estes analisem e apliquem os conhecimentos adquiridos na aula, sendo que para o aluno com DV será dado um mapa tátil.</p>	<p>A avaliação será realizada durante as aulas observando como os alunos reagem a matéria dada. Ao fim da aula será aplicado um questionário com perguntas objetivas para que os alunos fixem o conteúdo. Para o aluno com deficiência visual será dado um questionário em Braille.</p>	<p>Espera-se que os seguintes objetivos sejam atingidos: Que os alunos compreendam o conteúdo exposto; Que os alunos resolvam os exercícios passados sobre escala; Que os alunos entendam os tipos de projeções cartográficas e quais os aspectos dos mapas que cada uma mantém, sabendo indicar qual projeção deve ser usada em diferentes casos; Que os alunos saibam analisar um mapa através dos conhecimentos adquiridos.</p>

Org.: o próprio autor.

Na SD – 16 (quadro 16) os aprendizes não inseriram elementos da Educação Inclusiva apenas nos pontos “conteúdo” e “tempo estimado”, este último não possui margem para esta abordagem específica. Nos “objetivos” constam os termos: “aluno com cegueira/baixa visão” (este aparecendo em dois momentos) e “mapas táteis”. Nos “materiais necessários” apenas o uso de “mapas táteis”. Em “sistemas de operações” aparecem: “mapas táteis” e “aluno portador de necessidades educacionais especiais”. Este último repete-se em “avaliação” e “resultados esperados”. Foi explicado aos aprendizes que o termo “portador” não se utiliza nos dias de hoje e que o correto é “aluno com necessidades educacionais especiais”.

Cabe esclarecer que o termo “portador” está em desuso nas atuais bibliografias pelo fato de que há uma compreensão acerca de quem “porta” algo o faz em um curto período de tempo. Contudo, as deficiências e/ou as NEE, na maioria dos casos, é permanente, portanto, não cabe o emprego da palavra “portador”.

Quadro 16 – Sequência Didática dos aprendizes (SD – 16).

Conteúdos	Tempo Estimado	Objetivos	Materiais Necessários	Sistemas de Operações	Avaliação	Resultados Esperados
O relevo do Paraná.	1 Hora.	<p>Geral: Apresentar e discutir o relevo paranaense, voltado para um aluno com cegueira/baixa visão e os demais alunos.</p> <p>Específicos: Verificar o conhecimento prévio dos alunos. Demonstrar que a utilização de mapas táteis auxilia no ensino de geografia para alunos de cegueira/baixa visão. Comparar as várias formas de classificação do relevo brasileiro, levando em considerações e suas particularidades.</p>	Data show; Mapas Táteis ; Mapas.	<p>1ª Etapa: Apresentação teórica do relevo paranaense e suas cinco regiões e suas especificidades.</p> <p>2ª Etapa: Ao longo da aula expositiva, serão levantados debates a cerca do tema trabalhado.</p> <p>3ª Etapa: Utilização dos mapas e mapas táteis para uma compreensão do aluno portador de Necessidades Educacionais Especiais, assim, associando o teórico com o mapa.</p>	Iremos avaliar ao decorrer da aula a compreensão do aluno sobre o tema discutido e se o mesmo é capaz de associar o teórico ao prático. Ao final da aula será entregue aos alunos uma questão referente ao tema e para o aluno portador de Necessidades Educacionais Especiais será aplicada e respondida oralmente.	Espera-se que as seguintes perguntas sejam esclarecidas: Esperamos o discernimento do aluno sobre as cinco regiões trabalhadas nesta aula. Almejamos a compreensão do aluno portador de Necessidades Educacionais Especiais . A parte prática encontrou maior dificuldade, porém com auxílio dos mapas táteis conseguimos chegar ao resultado esperado.

Org.: o próprio autor.

A SD – 25 (quadro 17) abordou como conteúdo a Estrutura Interna da Terra. Nesta Sequência Didática, os aprendizes apontaram nos “objetivos” como elementos da Educação Inclusiva: “maquete tátil” e “inclusão do aluno portador de cegueira ou baixa visão”. Nos “materiais necessários” e “sistema de operações” listou-se a “maquete tátil”. Nos “resultados esperados” houve a menção do “aluno portador de necessidades educacionais especiais” (os aprendizes foram corrigidos acerca do termo “portador”), “maquete tátil” e “sentimento de inclusão”. Este último termo chamou a atenção por demonstrar a preocupação com o sentimento do aluno com NEE. Quanto aos demais aprendizes, ao elaborarem as SD, houve aqueles que mencionaram a “inclusão do aluno com NEE”, contudo, apenas os aprendizes do grupo 25 estiveram atentos à importância de se verificar o sentimento de quem vivencia o sistema. Quando questionados pelo pesquisador acerca dessa ação, eles responderam que ela foi despertada a partir da prática de sensibilização.

Quadro 17 – Sequência Didática dos aprendizes (SD – 25).

Conteúdos	Tempo Estimado	Objetivos	Materiais Necessários	Sistemas de Operações	Avaliação	Resultados Esperados
Estrutura Interna da Terra.	1h/aula.	<p>Geral: Compreender a estrutura do interior da terra.</p> <p>Específicos: Identificar e compreender em escala reduzida as estruturas do interior da Terra; Demonstrar através de uma maquete tátil as estruturas do interior da Terra, visando a inclusão do aluno portador de cegueira ou baixa visão.</p>	Gravura com a representação das estruturas do interior do planeta. Maquete tátil.	<p>1ª Etapa: Explicitação dos objetivos da aula. Será realizada uma análise através de uma questão para identificar o conhecimento prévio.</p> <p>2ª Etapa: Explicação teórica acerca do tema, identificando e diferenciando as diferentes camadas que compõem o planeta Terra.</p> <p>3ª Etapa: Demonstrar com exemplificações as características referentes a cada camada da estrutura Terrestre, através de representações cartográficas, imagens e maquete tátil (todos os recursos serão minuciosamente detalhados oralmente).</p> <p>4ª Etapa: Através de um rápido diálogo com os alunos recapitular os principais pontos da aula, esclarecer dúvidas ainda existentes.</p> <p>5ª Etapa: Verificação de aprendizagem, por meio de uma questão.</p>	O acompanhamento da avaliação ocorrerá conjuntamente à exposição dos conteúdos, com questionamentos orais e escritos abordados durante a aula. Assim pretende-se verificar tanto a aprendizagem como as dificuldades dos estudantes.	Espera-se que o aluno identifique e entenda as particularidades referentes às diferentes camadas da terra, suas diferenças e funções. Espera-se que o aluno portador de necessidades educacionais especiais , através da maquete tátil e explicação oral possa compreender o tema, despertando nele o sentimento de inclusão no contexto da sala de aula.

Org.: o próprio autor.

Por ser semelhante a um plano de aula, os aprendizes demonstraram certa facilidade na sua elaboração, uma vez que a maior parte destes já o fazem, ao menos o plano de aula, nas atividades do PIBID.

As demais Sequências Didáticas elaboradas pelos aprendizes encontram-se nos apêndices IV, ao final do texto.

Após a apresentação das características básicas das Sequências Didáticas, segue a análise deste instrumento. (Quadro 18).

Quadro 18 – Análise das Sequências Didáticas.

CATEGORIA:	SEQUÊNCIA DIDÁTICA
	<p>A Sequência Didática (SD) foi planejada e desenvolvida sempre na busca da concretização das finalidades educacionais, profundamente dominadas tanto por parte dos professores como também pelos alunos. A Sequência Didática representou o conjunto de práticas ordenadamente distribuídas e adaptadas para a reprodução de determinadas finalidades educacionais, com um fundamento inicial e um fim previamente conhecido, não apenas pelo professor, mas também pelos alunos.</p> <p>As Sequências Didáticas oportunizaram um estudo construído de forma contínua, promovendo o crescimento e o aprofundamento de ideias e conhecimentos, por meio de um desenvolvimento progressivo, de conformidade com o grau de interesse e estímulos verificados no transcorrer das atividades em salas de aula.</p> <p>Os aprendizes foram instruídos a elaborar um planejamento de uma aula envolvendo um conteúdo geográfico de forma que possibilitasse promover a Educação Inclusiva. Neste sentido, eles tiveram que refletir acerca do objetivo, dos materiais necessários para a realização desta aula, da metodologia (sistema de operações), da avaliação e dos resultados esperados.</p> <p>A seguir, são apresentadas as Unidades de Registro, os exemplos de verbalizações expressos para cada unidade e sua frequência relativa.</p>

UNIDADES DE REGISTRO	EXEMPLOS DE VERBALIZAÇÕES	FREQUÊNCIA RELATIVA
UR1 – Inclusão Escolar	Inclusão de Alunos; Inclusão Escolar.	18%
UR2 – Aluno com Necessidade Educacional Especial (NEE)	Autistas; Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD); Deficiente Visual; Baixa Visão; Deficiente Auditivo; Paraplégico; Síndrome de Asperger; Déficit de Atenção; Alunos com NEE.	39%
UR3 – Recurso Didático – Pedagógico Adaptados	Mapa(s) Tátil(eis); Maquete(s) Tátil(eis); Braile; Mapa Ampliado; Materiais Adaptados.	43%

Este instrumento surtiu um efeito positivo frente ao uso de instrumentos que pudessem potencializar de forma articulada os conteúdos geográficos voltados para a inclusão de alunos com NEE, de modo que o processo de aprendizagem se desse de forma crítica e reflexiva, valorizando a criatividade e a interação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem.

A Sequência Didática foi o instrumento avaliado que teve o melhor rendimento entre os demais, isto é, 96% dos aprendizes (24 das 25 Sequências Didáticas foram aproveitadas para esta análise) conseguiram em algum momento da construção de suas Sequências Didáticas elencar algum componente relacionado à Educação Inclusiva. Este fato ocorre, pela proximidade que a Sequência tem com o Plano de Trabalho Docente.

A seguir, é apresentada a quantidade total de Sequências Didáticas em que o termo relacionado à Educação Inclusiva é empregado.

TERMO EMPREGADO	TOTAL DE SD EM QUE O TERMO É EMPREGADO	UNIDADE DE REGISTRO QUE SE ASSOCIA O TERMO
Atendimento Especializado	1	UR1
Inclusão	9	
Deficiente Auditivo	1	UR2
Déficit de Atenção	1	
Paraplégico	1	
Síndrome de Asperger	1	
Transtorno Global do Desenvolvimento	1	
Baixa Visão	5	
Deficiência Visual	10	
Mapa Ampliado	1	UR3
Braille	2	
Materiais Adaptados	2	
Maquete(s) Tátil(eis)	4	
Mapa(s) Tátil(eis)	14	

METATEXTO

Seguindo as indicações de Oliveira (2013, p. 79), a Sequência Didática foi inicialmente pensada como atividade motivacional por meio de dialogicidade entre o formador e os aprendizes.

Em “Conteúdo” e “Tempo Estimado” não foi ponderada a importância dos aspectos que se relacionam com a Educação Inclusiva. Essa ação ocorre em virtude do fato de que o conteúdo que os aprendizes tiveram que escolher (de forma livre) tinha que estar relacionado com a Geografia. Quanto ao tempo estimado, este se vincula à duração que os aprendizes calcularam para a aula proposta.

Quanto aos “Objetivos”, a Educação Inclusiva foi citada em oito Sequências Didáticas, isto é, os aprendizes consideraram o próprio processo de inclusão de alunos com NEE como objetivo geral e/ou específico da aula.

O mesmo número corresponde aos “Materiais Necessários”. Dessa forma, verificou-se que, ao menos oito instrumentos consideram nos materiais necessários objetos que auxiliam na inclusão.

Os “Sistemas de Operações” são a parte da Sequência Didática em que componentes da Educação Inclusiva se tornam mais expressivos, ou seja, aparecem em 20 produções. Conforme mencionado anteriormente, os sistemas de operações são a descrição da metodologia da aula, neste sentido, a maioria dos aprendizes demonstraram neste elemento da sequência o modo como eles fariam para incluir alunos com NEE em aulas de Geografia. Esse fato ocorreu por questões de práticas

que permeiam esta etapa da Sequência Didática, tornando-se mais concreta ao aprendiz sua utilização.

Como parte da “Avaliação”, cinco Sequências Didáticas demonstraram adaptações no processo avaliativo do aluno com NEE. Faz-se importante esclarecer que no processo de avaliação de alunos com NEE também precisam ser consideradas as necessidades de cada aluno.

Nos “Resultados Esperados”, nove aprendizes elencaram o que esperam como resultado de aprendizagem dos alunos com e sem NEE. Este elemento da Sequência Didática fez-se necessário como forma de comparação, no sentido de verificar se aquilo o que se espera alcançar em uma aula está vinculado ao objetivo proposto. Neste sentido, menos da metade dos aprendizes fizeram essa reflexão.

A Sequência Didática deve ser compreendida como um instrumento que permite a avaliação, neste caso, do professor, de forma que possibilita que o mesmo repense a sua prática de acordo com cada NEE que algum aluno apresente.

Org.: o próprio autor.

Para finalizar, a Sequência Didática se mostrou como um valioso instrumento, pois possibilitou aos aprendizes realizar um plano de aula adaptado, de forma que a participação destes na elaboração de aulas inclusivas atingiu 24 das 25 sequências propostas. Em seguida, foi realizada a análise geral dos instrumentos de avaliação do curso de preparação de professores de Geografia para a Educação Inclusiva.

3.4 AVALIAÇÃO DOS INSTRUMENTOS APLICADOS

No quadro 19, é possível verificar quais grupos de aprendizes realizaram suas atividades de maneira correta, isto é, na elaboração dos três instrumentos articularam o conteúdo geográfico à Educação Inclusiva.

Desta forma, observa-se que apenas cinco grupos – 3, 7, 20, 21, 25 – (20%) realizaram em todas as atividades tal articulação. Enquanto, em nove grupos – 5, 6, 8, 10, 15, 16, 19, 22, 24 – (36%) duas atividades da maneira proposta (ou Mapa Conceitual e Vê Epistemológico ou Mapa Conceitual e Sequência Didática ou Vê Epistemológico e Sequência Didática). E, 10 grupos – 1, 2, 4, 9, 11, 12, 13, 14,

17, 23 – (40%) cumpriram em apenas uma atividade (ou Mapa Conceitual ou Vê Epistemológico ou Sequência Didática).

Quadro 19 – Quantidade de atividades realizadas conforme proposta, grupo que realizou, incidência e frequência relativa.

QUANTIDADE DE ATIVIDADES REALIZADAS CONFORME PROPOSTA	GRUPOS	INCIDÊNCIA	FREQUÊNCIA RELATIVA
3	3, 7, 20, 21, 25	5	20%
2	5, 6, 8, 10, 15, 16, 19, 22, 24	9	36%
1	1, 2, 4, 9, 11, 12, 13, 14, 17, 23	10	40%
0	18	1	4%

Org.: o próprio autor.

Apenas o grupo de aprendizes denominados pelo número “18” não conseguiu, em nenhuma das três propostas, incluir algum componente relacionado à Educação Inclusiva, apesar de terem realizado de maneira correta a construção destas atividades se for avaliado somente o conteúdo geográfico.

Contudo, a proposta se fazia clara ao mencionar que deveriam pensar tanto num conteúdo geográfico quanto na turma, que necessariamente teria que ter ao menos um aluno com NEE, e que este precisaria ser levado em consideração para a elaboração das três atividades.

Faz-se necessário esclarecer que o pesquisador, após fazer a primeira leitura dos instrumentos elaborados pelos aprendizes, notou que alguns termos foram empregados erroneamente pelos mesmos, como por exemplo, o uso do termo “portadores de [...]”. O pesquisador explicou, posteriormente, que esta palavra não deve ser utilizada, que o correto, atualmente, é utilizar “aluno com NEE”. Essa ação se repetiu todas as vezes em que esta situação ocorreu.

Pode-se afirmar que em relação ao Mapa Conceitual os aprendizes tiveram liberdade para expor os conceitos referentes ao conteúdo geográfico e/ou da Educação Inclusiva, bem como este instrumento foi o que eles apresentaram menos dificuldades no processo de construção.

Quanto ao Vê Epistemológico, os aprendizes tiveram possibilidade de estabelecer uma questão-básica (norteadora) para ser respondida a partir da interação entre domínios conceituais e domínios metodológicos.

Já a Sequência Didática possibilitou aos aprendizes elaborarem uma espécie de plano de aula adaptado para realizar o processo de inclusão de alunos com NEE, principalmente na parte que corresponde aos sistemas de operações.

Por fim, após todos os apontamentos realizados, direciona-se a discussão para o fechamento desta tese na seção seguinte, destinada às considerações finais da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral: **“Avaliar a contribuição do uso do Mapa Conceitual, do Vê Epistemológico e da Sequência Didática enquanto instrumentos de avaliação na preparação na formação inicial do professor de Geografia voltada para a Educação Inclusiva”**, de modo que podem ser listados como resultados gerais os seguintes pontos:

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

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

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

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

e) A utilização de Mapa Conceitual, Vê Epistemológico e Sequência Didática como conjunto de instrumentos de avaliação neste curso possibilitou ao

professor realizar uma reflexão mais ampla de todo processo de preparação, uma vez que cada um destes possui uma distinta potencialidade.

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

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

Após a aceitação da matrícula de indivíduos que apresentam NEE nas instituições escolares, surge a realidade para muitos professores de Geografia de se fazer a escola inclusiva. Uma vez que não receberam na formação inicial uma preparação para executar tal tarefa, esses professores, em diversas ocasiões, se sentem confusos e despreparados para receber alunos com NEE em classe regular, especialmente para implementar propostas didático-pedagógicas que venham suprir necessidades e demandas específicas de cada um deles.

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

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

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

Contudo, nas instituições de ensino superior, o assunto que envolve a educação de pessoas com NEE ainda não faz parte dos debates nelas desenvolvidos. A formação inicial do professor de Geografia se restringe a um número de disciplinas que não estão totalmente aptas para suprir a complexidade que o tema requer, e a formação gradativa precisa ser debatida e agregada a ações que envolvam pesquisas e extensão.

Desta forma, mudanças no âmbito da preparação de professores de Geografia, na formação inicial, voltadas para a Educação Inclusiva, contribuem para que inovações nas escolas possam se realizar de fato.

Em relação aos objetivos específicos:

a) Preparar os aprendizes em formação inicial de Geografia para que os mesmos recebam subsídios para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais;

b) Investigar resultados obtidos em um curso de preparação na formação inicial do professor de Geografia voltado para a Educação Inclusiva.

Considera-se, inicialmente, que esses três instrumentos sejam utilizados como um conjunto de possibilidades no decorrer de um processo avaliativo. De forma que, conforme a análise realizada, não se pode afirmar que tanto o Mapa Conceitual quanto o Vê Epistemológico não possam ser utilizados em aulas de Geografia que contenham algum aluno com NEE apenas por conta do baixo percentual apresentado pelos aprendizes ao final do curso de preparação (ver quadro 11). São instrumentos que podem ser melhores aproveitados sob outras circunstâncias, como na fixação de um conteúdo.

Levando-se em consideração esses aspectos, é possível considerar que tanto o Mapa Conceitual quanto o Vê Epistemológico são instrumentos da Aprendizagem Significativa. Há, ainda, a presença da Sequência Didática, que possibilita ao professor explorar as especificidades de seus alunos e planejar o conteúdo a ser ministrado, levando-se em consideração as necessidades de cada aluno, com ou sem NEE, ao mesmo tempo em que o professor tem mais liberdade para trabalhar o conteúdo disciplinar.

Pode-se afirmar, contudo, que a partir das atividades desenvolvidas em grupo, e com o professor sendo parte do processo de mediação pedagógica em todas as etapas de construção dos instrumentos analisados, que houve promoção dos conteúdos geográficos voltados para a Educação Inclusiva em 43 dos 75

instrumentos produzidos. Torna-se válido lembrar que tanto o Mapa Conceitual, quanto o Vê Epistemológico possuem limitações.

Em relação ao Mapa Conceitual, pode-se destacar que: alguns aprendizes não entenderam a utilização dos conectores de conceitos hierárquicos e a dificuldade em inserir os elementos da Educação Inclusiva, diante da estrutura que o mesmo exige.

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.

Ainda que a Sequência Didática tenha sido o instrumento que os aprendizes melhor conseguiram alcançar o objetivo, deve-se esclarecer que os que se encontravam matriculados no primeiro ou no segundo ano do curso ainda não possuíam clareza acerca da organização de um planejamento de aula. Outro limitador deste instrumento reside no fato de que não se permite verificar a aprendizagem significativa dos aprendizes.

Cabe destacar, ainda, que dentre as atividades realizadas no decorrer desta proposta a prática de sensibilização apresentou-se como um componente de destaque, uma vez que os aprendizes, ao simularem as diversas deficiências, puderam refletir acerca desta ação.

Nesta tese, o Mapa Conceitual se mostrou como uma possibilidade de instrumento para ser utilizado no processo de avaliação da aprendizagem, uma vez que demonstra a organização sequencial do pensamento do aprendiz, leva-o a realizar a autoavaliação, possibilitando a comparação evolutiva no decorrer da construção do conhecimento. Ou seja, o Mapa Conceitual é uma forma qualitativa de avaliar tanto o aprendiz como o processo de ensino e de aprendizagem, demonstrando claramente os acertos e os erros obtidos com o conteúdo.

Outras possibilidades encontradas no uso do Mapa Conceitual: é possível verificar a aprendizagem do conteúdo disciplinar; os aprendizes possuem liberdade de exposição de conceitos, dispostos de forma hierárquica; e, os aprendizes apresentaram menor dificuldade em elaborar este instrumento.

A partir dos erros cometidos, o pesquisador pôde intervir no aprendizado dos aprendizes, expondo, por exemplo, o uso de termos apropriados, conceitos, e recursos didático-pedagógicos pertinentes a um determinado conteúdo geográfico

voltado para atender os alunos com NEE, conforme os aprendizes apresentaram em cada instrumento.

Nesta tese, 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.

O uso da Sequência Didática se mostrou como um importante recurso, uma vez que foi capaz de promover uma maior participação dos aprendizes na elaboração de aulas com conteúdos geográficos voltados para a inclusão de alunos com NEE por meio deste instrumento.

As Sequências Didáticas possibilitam de maneira mais clara a exposição da metodologia (sistemas de operações) que será empregada para ensinar alunos com e sem NEE, além, de serem semelhantes a um plano de aula, enfatizando-se, desta forma, uma relação mais próxima à realidade do aprendiz.

Das 25 Sequências Didáticas, apenas uma não atingiu o objetivo proposto pelo pesquisador, podendo-se afirmar, portanto que com o uso deste instrumento foi obtido o melhor resultado, por estar mais próxima da realidade do aprendiz.

Faz-se importante esclarecer que tanto o Vê Epistemológico como a Sequência Didática possuem um local específico para informar a metodologia de suas ações, diferentemente do que ocorre com o Mapa Conceitual, que se trata de um instrumento livre de elementos obrigatórios para sua criação.

Desta forma, é possível afirmar que cada um dos instrumentos propostos no processo avaliativo possui suas respectivas potencialidades e limitações para serem utilizados em um curso de preparação de professores de Geografia, em formação inicial, voltado para a Educação Inclusiva. Uma vez que tanto o Mapa

Conceitual quanto o Vê Epistemológico são elementos diretamente relacionados à Aprendizagem Significativa, enquanto, a Sequência Didática é um instrumento que possibilita prover a organização de aulas que atendam alunos com ou sem NEE.

Entre os pontos positivos que se destaca deste curso de preparação voltado para a inclusão de alunos com NEE estão o interesse que os aprendizes demonstraram para a importância de se realizar ações que permitam a inclusão destes alunos e a reflexão da prática docente direcionada para a inclusão de alunos com NEE.

Em relação aos pontos negativos destacam-se os seguintes: falta de contextualização das diversas disciplinas que compõem a grade curricular da graduação, principalmente da licenciatura, para ações práticas no sentido de promover a Educação Inclusiva; e, falta de relação entre domínio teórico e metodológico dos conteúdos geográficos, conforme se notou em diversos Vês Epistemológicos.

Para este curso de preparação, o pesquisador aponta que o objetivo desta proposta não contempla a aplicação da mesma na educação básica. Deste modo, abre-se naturalmente uma possibilidade de pesquisa no âmbito da Educação Inclusiva por meio do ensino de Geografia.

O pesquisador ressalta que sentiu a falta, também, de propostas diversificadas, isto é, notou-se que a maior parte dos instrumentos teve como foco os conteúdos da Geografia Física. O mesmo ocorrendo, em termos de alunos com NEE, relacionados, em sua maior parte, com a deficiência visual. E, em termos de recursos didático-pedagógicos faltou a variação dos mesmos, uma vez que apresentaram muitos mapas táteis.

Deve-se esclarecer que o pesquisador valoriza os conteúdos de Geografia Física, bem como, considera importante a ênfase que os aprendizes deram à deficiência visual e aos mapas táteis. Contudo, o pesquisador espera que novas pesquisas sejam realizadas para a promoção das diversidades de recursos didáticos pedagógicos, repensem práticas para alunos com outras NEE, além da deficiência visual e que a Geografia Humana seja contemplada.

Espera-se que os aprendizes assumam a postura do professor reflexivo, uma vez que a reflexão acerca da própria prática docente possibilita (re) pensar as ações que, aliadas à busca de conhecimentos teórico-metodológicos, irão conduzir à inclusão de alunos com NEE.

Assim, após a explanação das considerações acerca dos objetivos propostos nesta tese, responde-se a questão norteadora, elencada na introdução da pesquisa: **“Quais contribuições para a formação inicial do professor de Geografia num curso de preparação de professores voltado para a Educação Inclusiva são possíveis, utilizando-se do Mapa Conceitual, do Vê Epistemológico e da Sequência Didática, enquanto instrumentos para tal preparação?”**.

Neste processo, levou-se em consideração a construção de Mapa Conceitual, Vê Epistemológico e Sequência Didática. Em relação ao uso dos Mapas Conceituais pode-se afirmar que esse instrumento possibilitou aos aprendizes refletir acerca do processo de aquisição do conhecimento, permitindo organizar e estruturar as informações referentes aos conteúdos. Permitiu-se descrever a relação que deve ser estabelecida entre os conteúdos geográficos e a Educação Inclusiva, principalmente no que diz respeito às NEE de cada aluno. Ainda, permitiu-se estabelecer uma avaliação ampla dos processos de ensino e de aprendizagem dos conteúdos elencados na preparação dos mesmos, tais como os conceitos de NEE.

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.

As Sequências Didáticas contribuíram de modo a permitir aos aprendizes organizarem os conteúdos propostos de forma significativa e funcional para os alunos com e sem NEE. A Sequência Didática permitiu ao aprendiz explorar os aspectos sociais que envolvem o aluno com NEE, a contextualização de conteúdos geográficos voltados para a inclusão de alunos com NEE, e a pluralidade de informações.

Ainda em relação à Sequência Didática, é necessário haver mais uma coluna, de preferência entre o tempo estimado e os objetivos, para que seja inserido o tipo de NEE que há numa determinada turma, de modo que seja possível ao professor direcionar o seu plano de trabalho docente de acordo com cada NEE.

Quanto à preparação de professores de Geografia, na formação inicial, voltada para a inclusão de alunos com NEE, pode-se considerar que os aprendizes participantes do curso tiveram a oportunidade de conhecer determinados conteúdos da Educação Inclusiva e formas de refletir acerca do ensino de Geografia para a realidade dos alunos com NEE.

Cabe, neste momento, uma crítica às políticas públicas que não agem em favor, de modo efetivo, do processo de inclusão de aluno com NEE, uma vez que poucos são os cursos de formação continuada que ofertam a preparação de professor para lidar com a realidade da Educação Inclusiva.

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.

Vale lembrar, contudo, que a inclusão escolar é uma orientação que envolve a escola na sua totalidade. A Educação Inclusiva requer uma compreensão

para além das fronteiras das instituições escolares. Representa um valor social que indica a transformação de conduta na organização escolar que prioriza a diversidade.

As atividades pedagógicas dos professores de Geografia, bem como os demais, exercem influências consideráveis no crescimento intelectual e pessoal de seus alunos. Assim, as capacitações devem levar em conta a importância dum corpo teórico atualizado com os mais “modernos” conhecimentos científicos, reconhecendo, conseqüentemente, a função social da escola.

Entende-se que a formação inicial está voltada à preparação do futuro profissional disponibilizando saberes e experiências concretas que consigam diminuir as chances de situações embaraçosas ou de desconhecimento de causa que podem se apresentar no futuro.

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

- AGB. **X Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia**. 2009. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/XENPEG/trabalhos.htm>>. Acesso em: 25 jun. 2013.
- AGB. **XI Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia**. Anais... Goiânia, 2011. CD-ROM.
- ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto – Portugal: Porto Editora, 1996.
- ALMEIDA, R. D. Imagens de uma escola: a produção de vídeo no Estágio de Prática de Ensino. In: PONTUSCHKA, N. N.; OLIVEIRA, A. U. (Orgs.) **Geografia em perspectiva**. 2.ed. São Paulo: Contexto. p. 267- 273, 2002.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2.ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- ANTUNES, C. **Professores e professoautos: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2008.
- APPLE, M. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (org.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1996, pp.59 – 91.
- 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.
- AUSUBEL, D. P. **Psicologia educativa: un punto de vista cognoscitivo**. México, Trillas, 1988.
- BARDIN, L. **L'analyse de contenu**. 8^a édition corrigée. Paris: Presses Universitaires de France, 1977. 291 p.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1994. 226 p.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.
- BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.
- BRASIL. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, nº 248, 23 dez. 1996.
- BRASIL. MEC. SEESP. **Parâmetros Curriculares**. Brasília, DF, 1997.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores de Educação Básica, em nível de curso superior**. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. Brasília, DF 2006.

BRASIL. MEC. CAPES. **Portal de Periódicos da Capes**. Disponível em: <<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam#>>. Acesso em: 21 maio 2013.

BRASIL. MEC. CAPES. **Banco de Teses**. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>>. Acesso em: 04 jun. 2013.

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

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

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

CAMARGO, D. A. F. A Didática nos cursos de formação de professores – um enfoque piagetiano, **ANDES**. São Paulo (9), n. 43-6, 1985.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

CASTELLAR, S. M. V. (org.). **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005b.

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

CAVELLUCCI, L. C. B. **Mapas conceituais: uma breve revisão**. 2009. [S.l.: s.n.], [2009?].

CHEVALLARD, Y; JOSHUA, M. A. **Um Exemplo de Análise da Transposição Didática: a noção de distância**. v. 3. 1. Grenoble: Le Pensée Sauvage, 1982.

CORRÊA, R. L. **Região e organização espacial**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

CORRÊA, R. L. Análise crítica dos textos geográficos: breves notas. **GeoUERJ**, Rio de Janeiro, n.14, p.7-18, 2º. Semestre de 2003.

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

DEWEY, J. **Como pensamos; como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição; tradução Haydée de Camargo Campos**. 3. ed. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1959.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004.

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

FERREIRA, W. B. Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? **Revista da Educação Especial** – n. 40, Out/2005.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira**: problema e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

GIMENO-SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre, RS: ArtMed. 1998.

GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração**. Brasília: MEC/SEESP, Ano 8, n. 20, pp. 26 – 28, 1991.

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

GOODSON, I. **Currículo**: Teoria e História. Petrópolis: Editora Vozes. 1997.

GOWIN, D. B. **Educating**. Ithaca, N. Y.: Cornell University Press. 1981.

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.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar de Alunos Deficientes Matriculados na Educação Básica – 2012**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

KAERCHER, N. A. “Quando a Geografia Crítica pode ser um Pastel de Vento”. **Mercator**– Revista de Geografia da UFC, ano 03, número 06 – Fortaleza, 2004. 60 p.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**. Belo Horizonte: UFMG, 1999. 340 p.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, pp.53-67.

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.

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

MATOS, P. F.; PESSÔA, V. L. S. Observação e entrevista: construção de dados para a pesquisa qualitativa em geografia agrária. In: RAMIRES, J. C. de L.; PESSÔA, V. L. S (Org.). **Geografia e pesquisa qualitativa**: nas trilhas da investigação. Uberlândia: Assis Editora, 2009. p. 279-291.

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

MOISÉS, L. M. **O Desafio de saber ensinar**. Campinas: Papirus, 1995.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**. v. 9, n. 2, p. 191-211. 2003.

MOREIRA, A. F. **Currículo**: questões atuais. São Paulo: Papirus, 1997.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. Cadernos de Aplicação, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 143-156, 1998.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Ed. da Universidade de Brasília, 2006.

MOREIRA, M. A. Diagrama V e Aprendizagem Significativa. **Revista Chilena de Educación Científica**, 2007, vol. 6, N. 2, pp. 3-12.

NOVAES, E. J. **Inclusão**. Disponível em:
<<http://edsonjnovaes.wordpress.com/2014/01/11/inclusao/>>. Acesso em: 19 jan. 2014.

NOVAK, J. D. **Aprendiendo a aprender**. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

NOVAK, J. D.; CAÑAS, A. J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. Tradução de Luís Fernando Cerri. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.5, n.1, p. 9-29, jan.-jun. 2010.

NUNES, J. S. **O Uso Pedagógico dos Mapas Conceituais no Contexto das Novas Tecnologias**. Disponível em:
<<http://www.open.edu/openlearnworks/mod/page/view.php?id=35793>>. Acesso em: 17 abr. 2014.

OLIVEIRA, C. D. M. Para Pensar Cultura Escolar a Partir da Periferia Globalizada. In: NUNES, F. G. (Org.). **Ensino de geografia: novos olhares e práticas**. Dourados, MS: UFGD, 2011.

OLIVEIRA, E. S. G.; COSTA, M. A abordagem multiculturalista da Educação Especial na formação do pedagogo – identidades feridas ou perspectivas de inclusão? - In **Actas do I Colóquio Luso – Brasileiro sobre questões curriculares**. Lisboa, meio eletrônico, 2002.

OLIVEIRA, M. M. de. **Sequência Didática Interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PÉREZ GOMEZ, A. **La cultura escolar em la sociedade neoliberal**. Madrid: Morata. 1999.

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

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

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

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

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

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

SALVI, R. F. A importância da compreensão da circularidade que envolve o processo metodológico da pesquisa qualitativa. In: BATISTA, T. de L.; SALVI, R. F. (orgs.) **Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (um perfil de pesquisas)**. 1. ed. Londrina - PR: EDUEL, 2009. P. 167-181.

SANTOS, L. L. de C. P. Dimensões pedagógicas e políticas da formação continuada. **Revista Tessituras**, Belo Horizonte, n. 1, p. 3-7, fev. 1998.

SANTOS, R. F. dos. **Tendências pedagógicas: o que são e para que servem**. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0327.html>. Acesso em: 18 fev. 2014.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997

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

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 175 p.

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

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010. 162p.

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

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

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

APÊNDICES

APÊNDICE A
Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

AUTORIZO o doutorando RICARDO LOPES FONSECA, regularmente matriculado no Programa de Pós Graduação em Geografia, Doutorado, da Universidade Estadual de Londrina – UEL, a utilizar parcial ou integralmente, anotações, gravações em áudio ou vídeo, das falas do participante _____, para fins de investigação relacionados ao desenvolvimento da tese de doutorado, podendo divulgá-las em publicações, congressos e eventos da área com a condição de que seu nome não será divulgado em hipótese alguma.

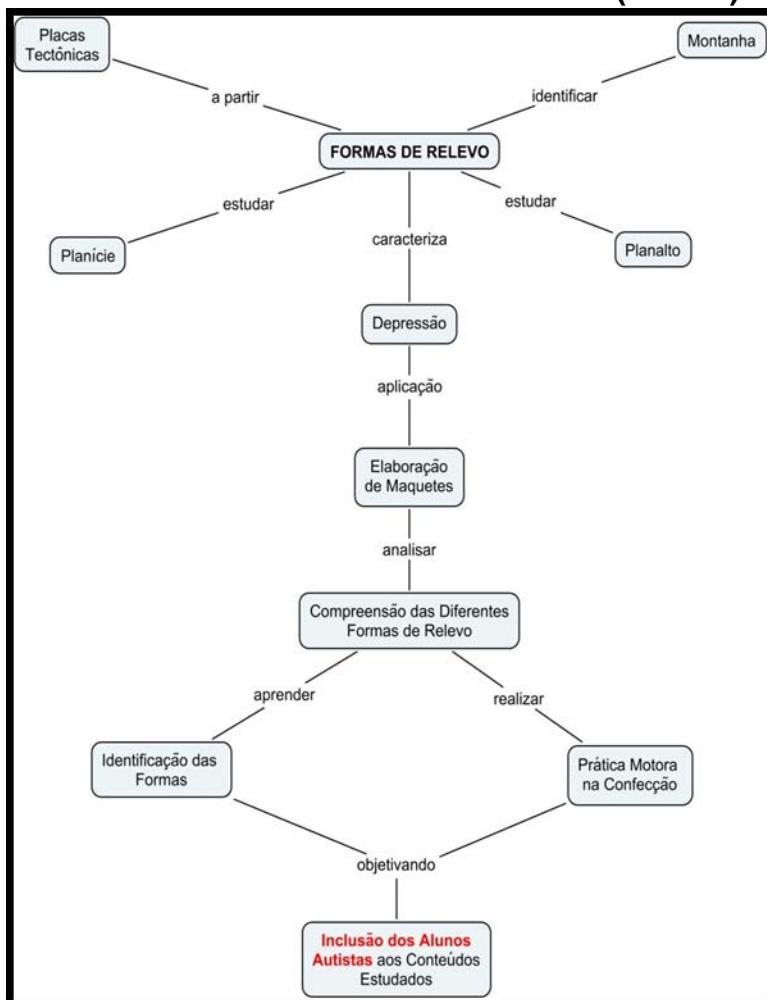
Doutorando: Ricardo Lopes Fonseca

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosana Figueiredo Salvi

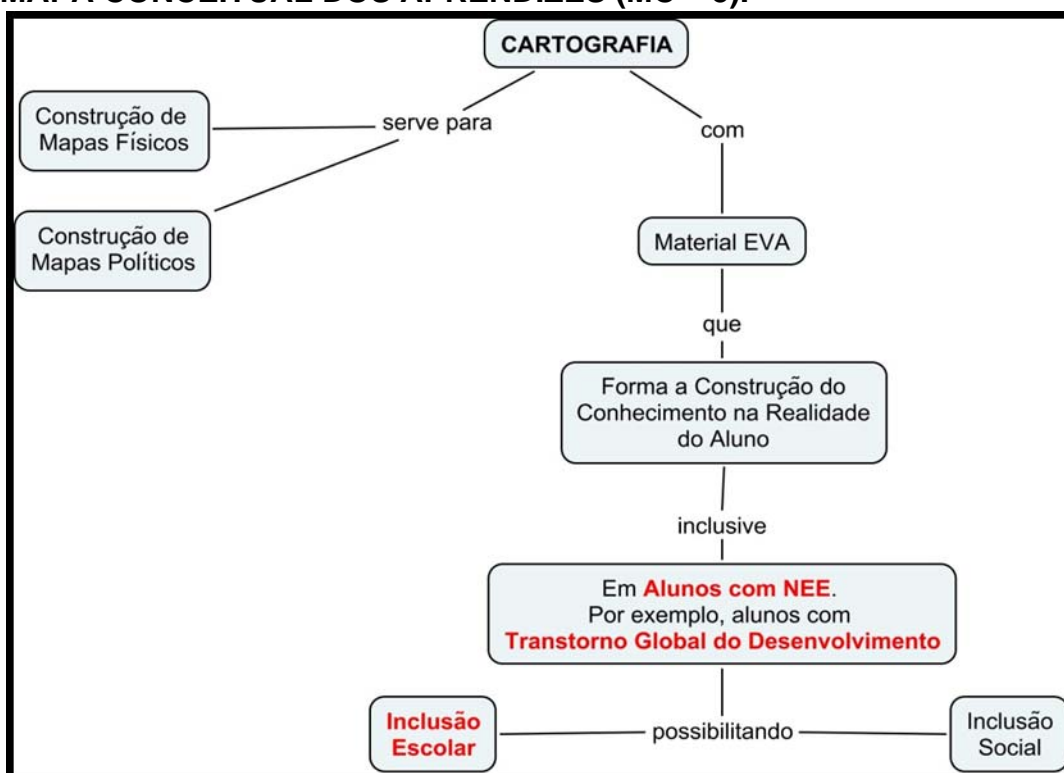
Co-Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eloiza Cristiane Torres

APÊNDICE B
Mapas Conceituais confeccionados pelos aprendizes

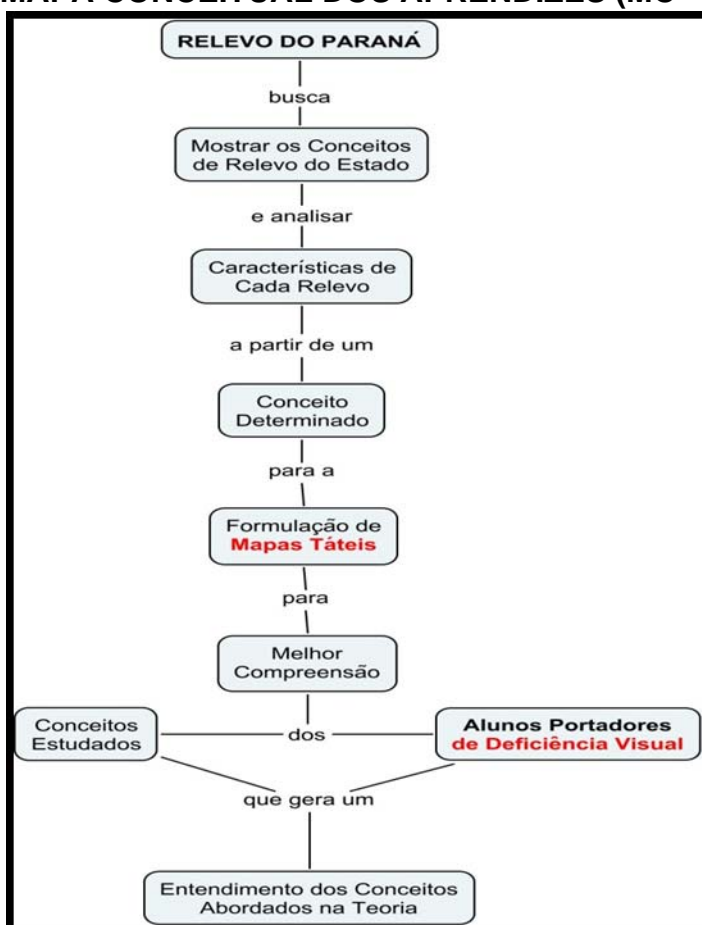
MAPA CONCEITUAL DOS APRENDIZES (MC – 3).



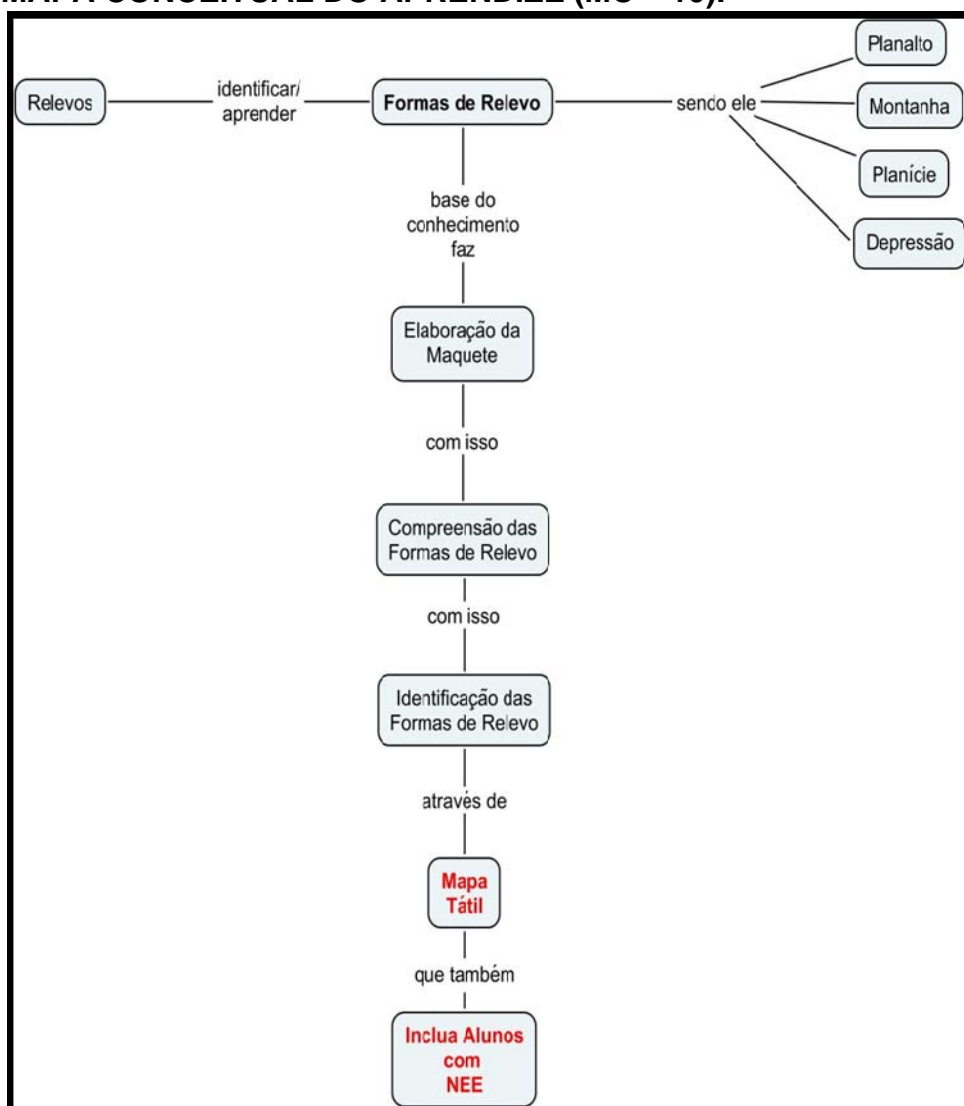
Org.: o próprio autor.

MAPA CONCEITUAL DOS APRENDIZES (MC – 5).

Org.: o próprio autor.

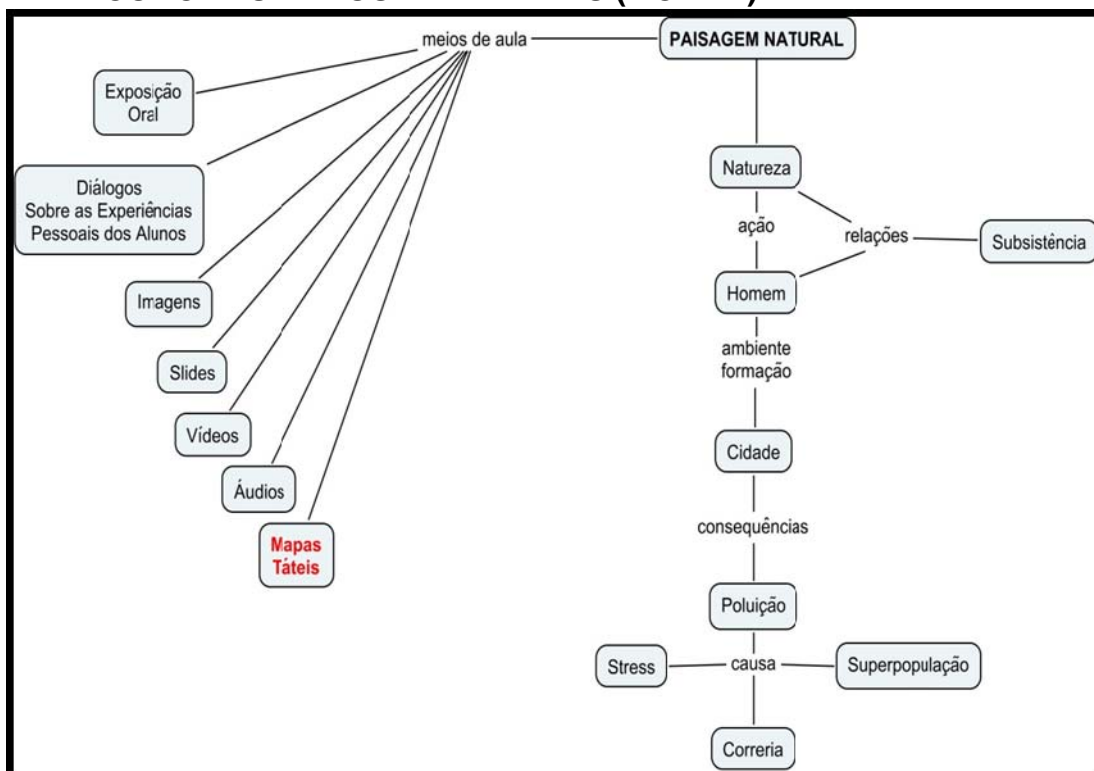
MAPA CONCEITUAL DOS APRENDIZES (MC – 6).

Org.: o próprio autor.

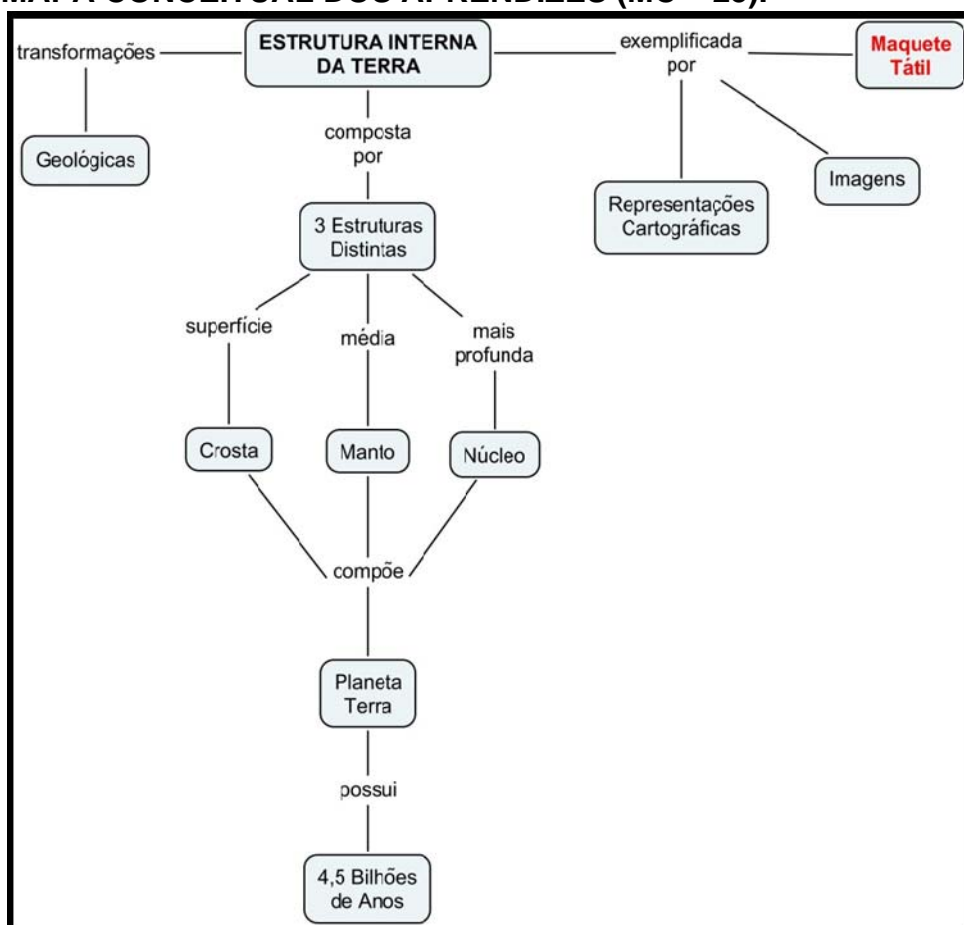
MAPA CONCEITUAL DO APRENDIZE (MC – 10).

Org.: o próprio autor.

MAPA CONCEITUAL DOS APRENDIZES (MC – 21).



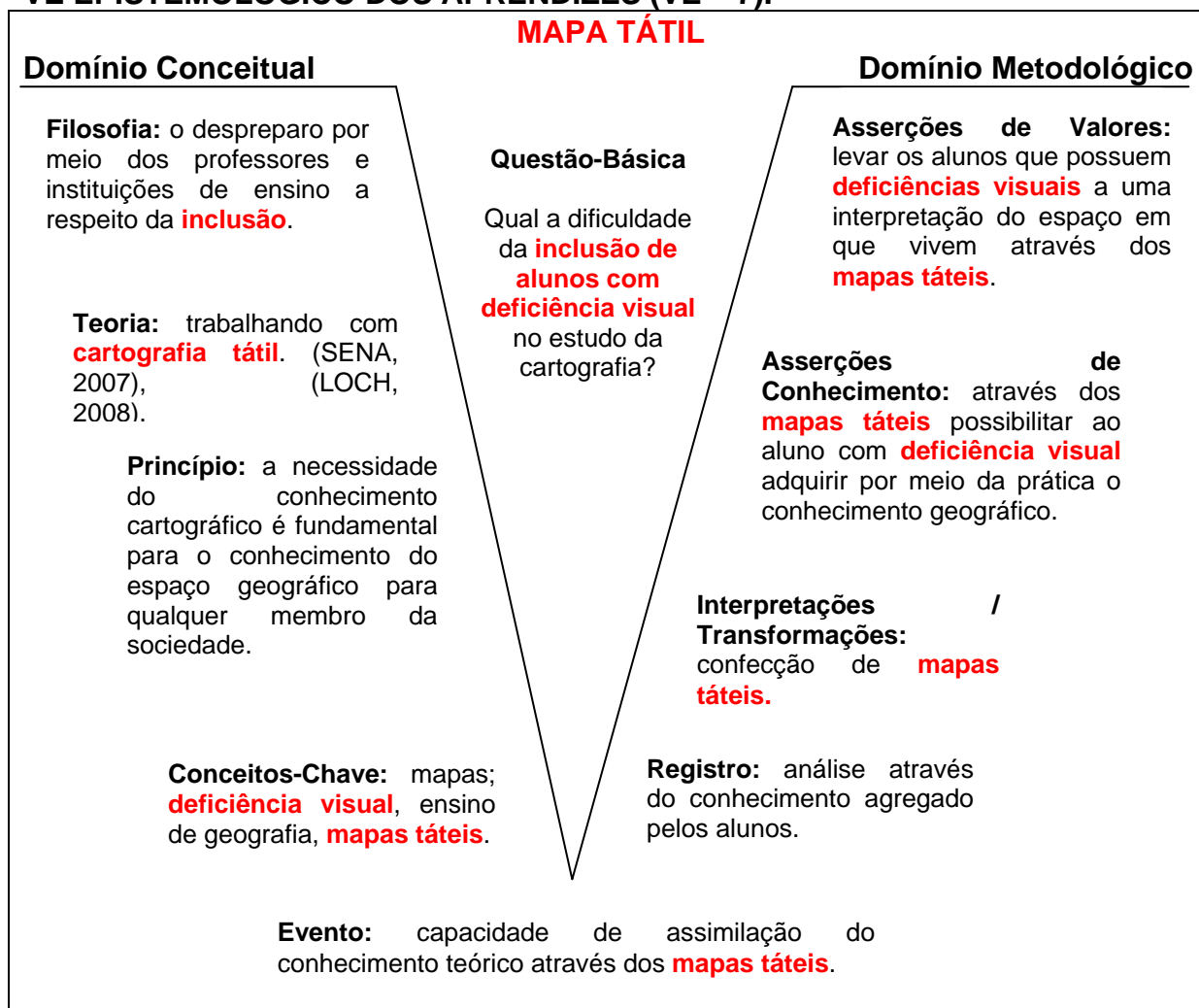
Org.: o próprio autor.

MAPA CONCEITUAL DOS APRENDIZES (MC – 25).

Org.: o próprio autor.

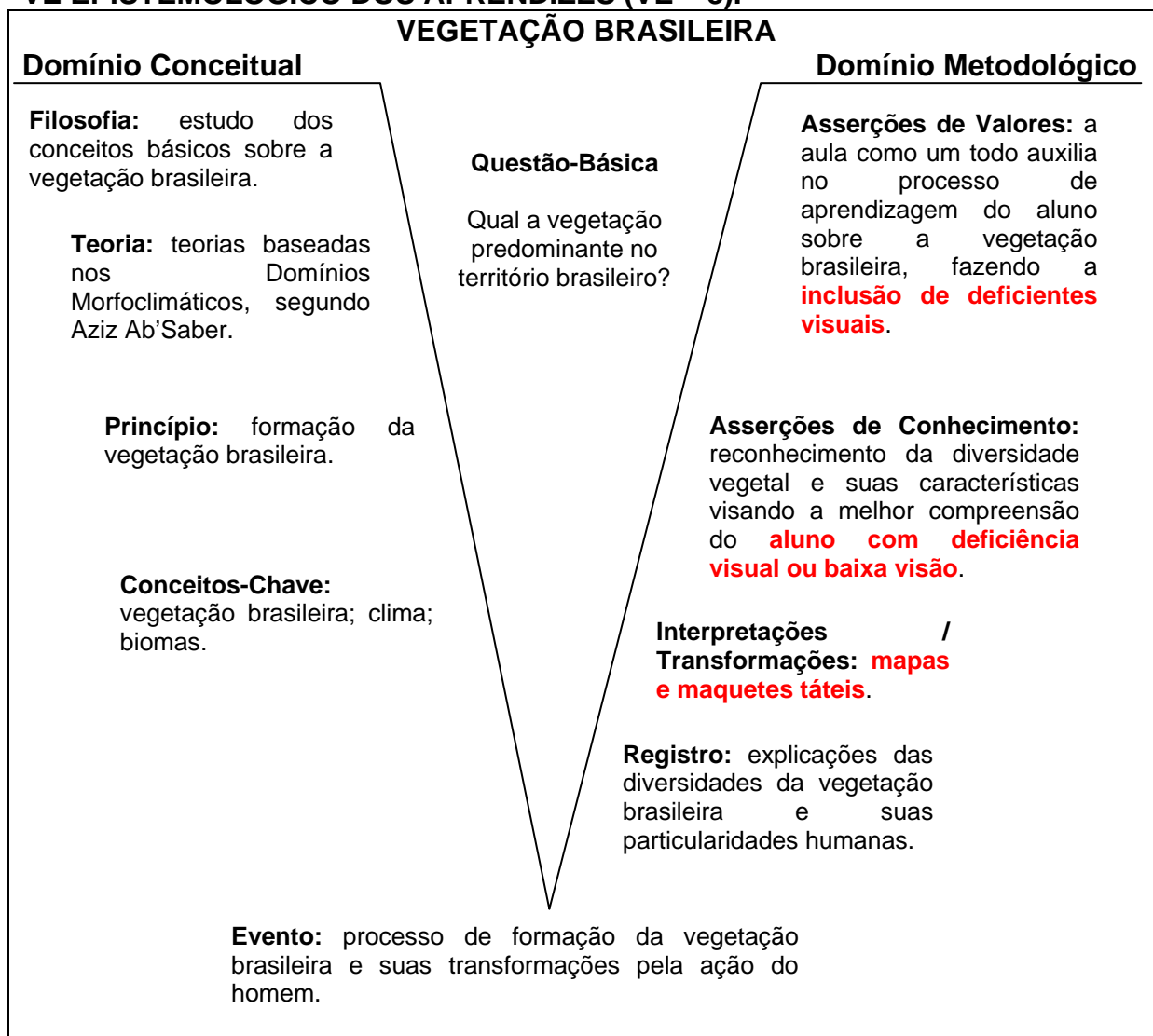
APÊNDICE C
Vês Epistemológicos confeccionados pelos aprendizes

VÊ EPISTEMOLÓGICO DOS APRENDIZES (VE – 7).



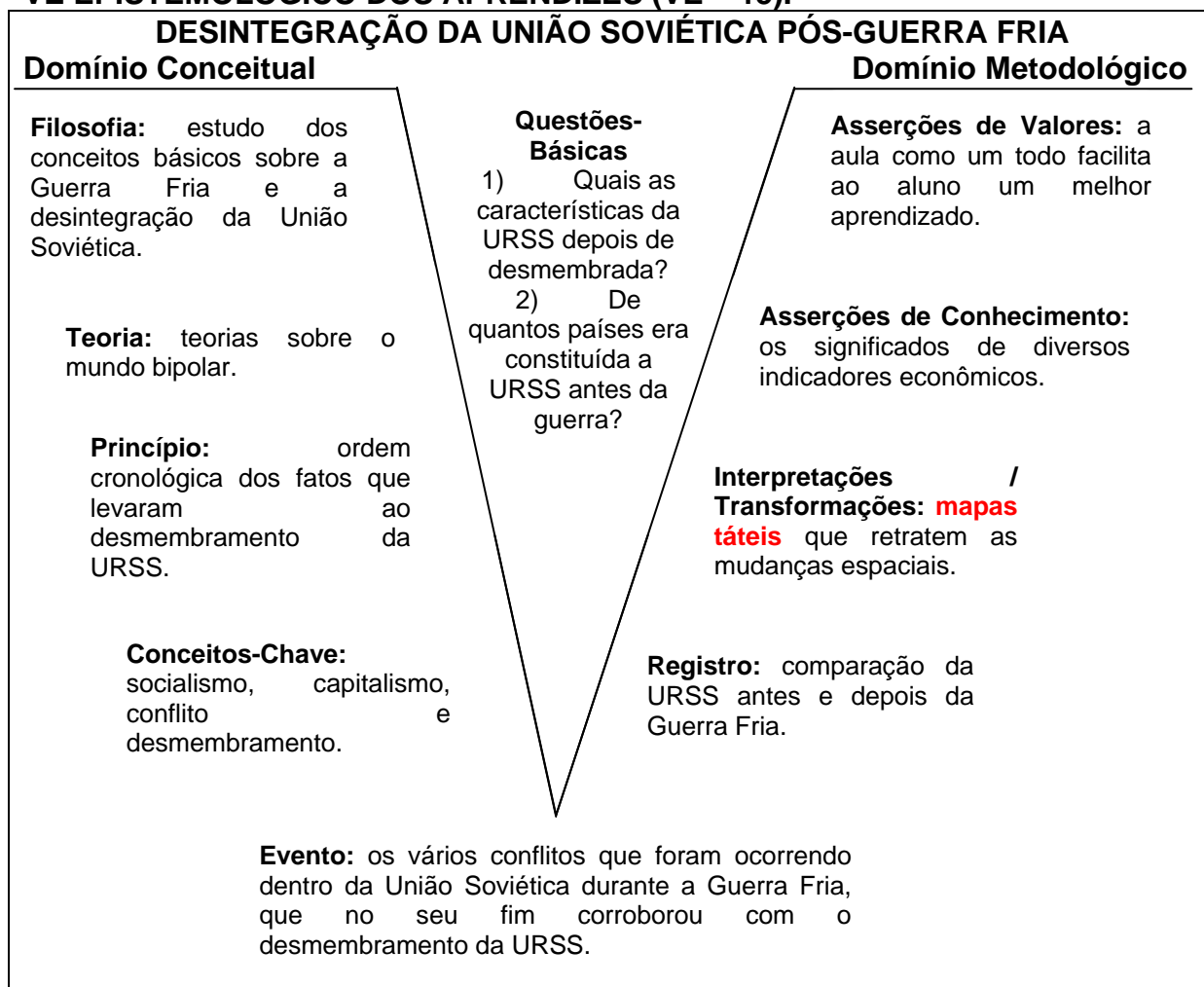
Org.: o próprio autor.

VÊ EPISTEMOLÓGICO DOS APRENDIZES (VE – 8).



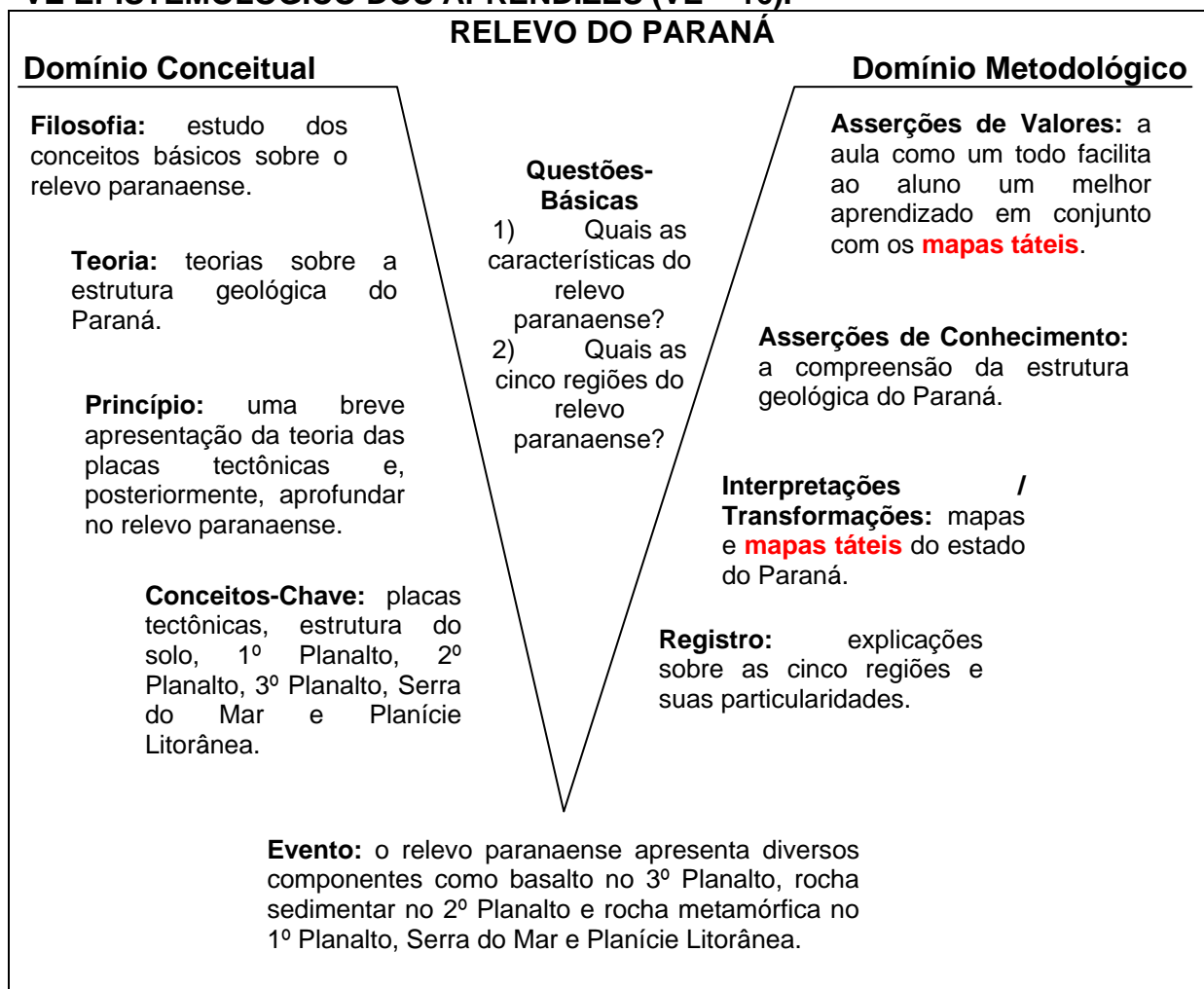
Org.: o próprio autor.

VÊ EPISTEMOLÓGICO DOS APRENDIZES (VE – 15).



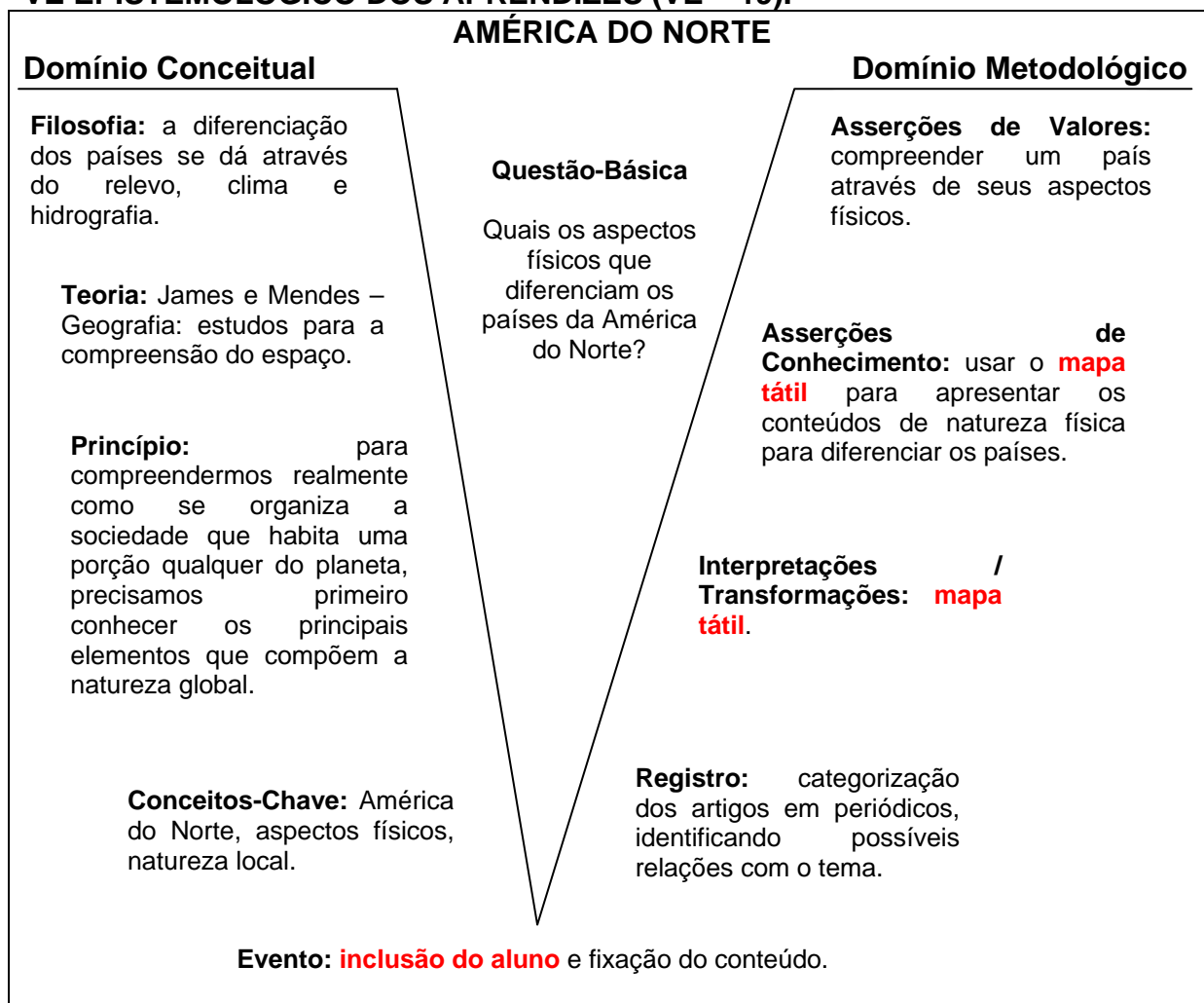
Org.: o próprio autor.

VÊ EPISTEMOLÓGICO DOS APRENDIZES (VE – 16).



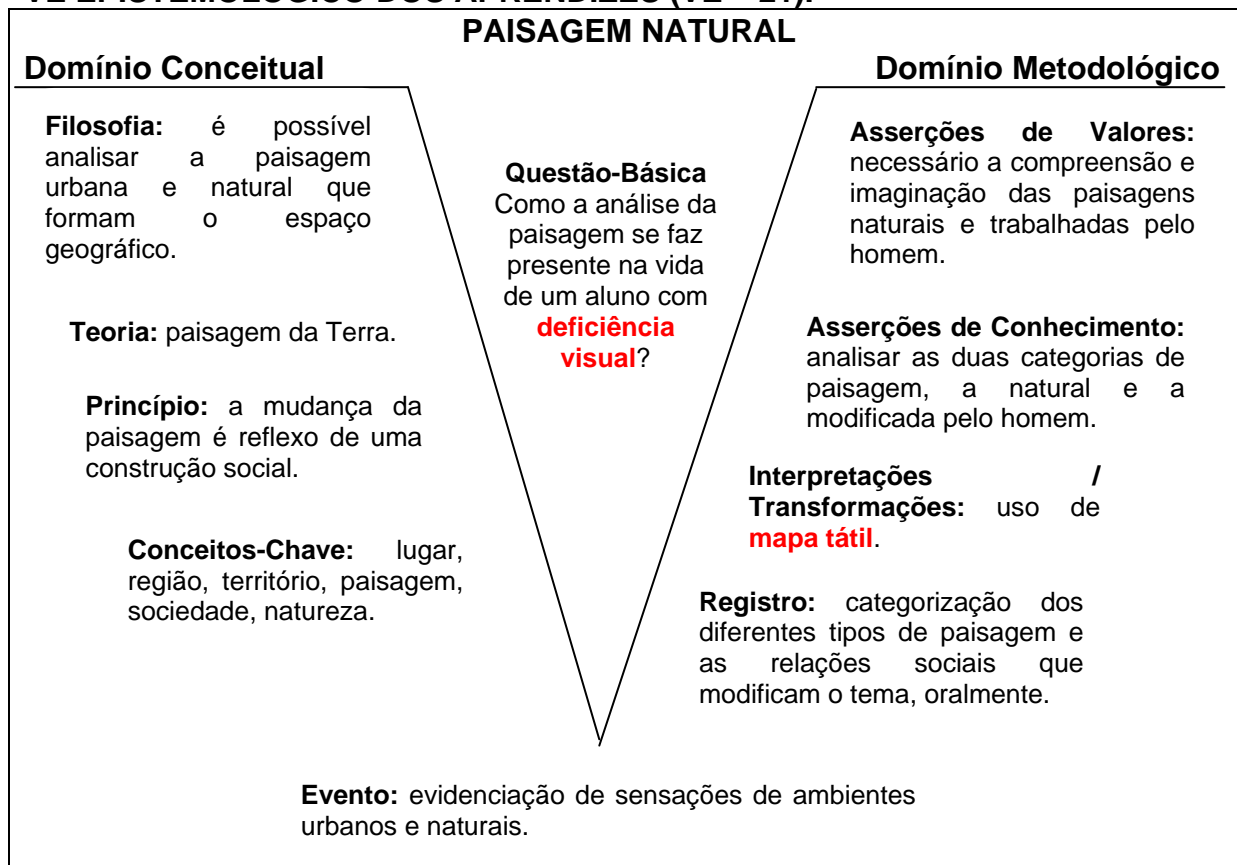
Org.: o próprio autor.

VÊ EPISTEMOLÓGICO DOS APRENDIZES (VE – 19).



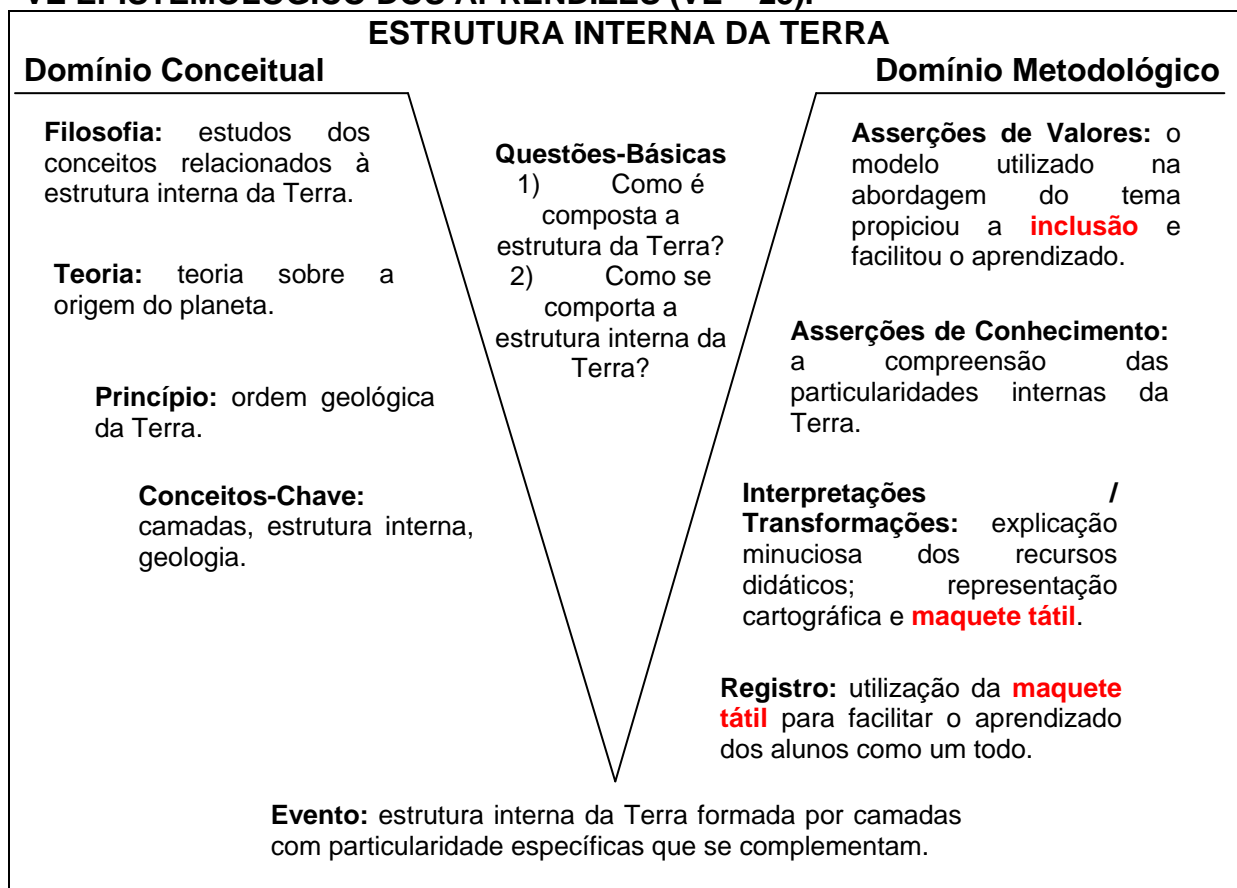
Org.: o próprio autor.

VÊ EPISTEMOLÓGICO DOS APRENDIZES (VE – 21).



Org.: o próprio autor.

VÊ EPISTEMOLÓGICO DOS APRENDIZES (VE – 25).



Org.: o próprio autor.

APÊNDICE D
Sequências Didáticas confeccionadas pelos aprendizes

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DOS APRENDIZES (SD – 1).

Conteúdo	Tempo Estimado	Objetivos	Materiais Necessários	Sistemas de Operações	Avaliação	Resultados Esperados
<p>Formação do relevo terrestre;</p> <p>Os tipos de relevo;</p> <p>O relevo terrestre e seus agentes.</p>	5 Horas.	<p>Geral: Compreender a formação do relevo terrestre.</p> <p>Específicos: Aprender sobre os diferentes tipos e características do relevo; Entender o papel dos agentes modificadores do relevo.</p>	<p>TV Multimídia; Quadro negro; Giz; Mapas; Maquetes; Textos; Livro didático; EVA; Tesoura; Cola.</p>	<p>1ª Etapa: Introdução do conceito de relevo.</p> <p>2ª Etapa: Explicação da formação do relevo, os processos endógenos e exógenos.</p> <p>3ª Etapa: Trabalhar os agentes transformadores do relevo, como a erosão e o intemperismo. Para auxiliar na compreensão, será utilizada uma maquete para a representação do relevo. A maquete terá a diferenciação gradual de cores e de texturas, para facilitar a compreensão do relevo aos alunos com baixa visão.</p> <p>4ª Etapa: Trabalhar os diferentes tipos de relevo: planalto, planície, depressão, montanhas, atribuindo os seus conceitos e características.</p> <p>5ª Etapa: Aplicação de atividades relacionadas ao tema.</p>	<p>O aluno deverá participar da aula e fazer as atividades;</p> <p>Resolução de exercícios.</p>	<p>Espera-se que os alunos compreendam: Como se deu a formação do relevo. Como os processos endógenos e exógenos modificam o relevo. A influência dos agentes: erosão e intemperismo para a transformação do relevo.</p>

Org.: o próprio autor.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DOS APRENDIZES (SD – 2).

Conteúdo	Tempo Estimado	Objetivos	Materiais Necessários	Sistemas de Operações	Avaliação	Resultados Esperados
Guerra de Canudos.	10 Horas.	Geral: Trazer para o conhecimento do aluno a realidade da época da República recém-formada e os conflitos políticos e sociais encontrados pela nova organização política no Brasil.	Data show; Quadro negro; Giz; Materiais impressos; Livros.	1ª Etapa: Apresentação de filmes e de publicações a fim de demonstrar o histórico do conflito, suas causas, consequências e o reflexo das questões que levaram ao conflito nos dias atuais. 2ª Etapa: Estimular a discussão oral dos alunos e a participação dos mesmos em sala de aula, sem precisar mobilizar a turma.	Avaliar a produção os textos e mapas e da participação dos alunos nas discussões em sala. No caso do aluno paraplégico , será possível a realização de prova oral com objetivo de analisar o conhecimento do aluno que não puder produzir os outros materiais.	Despertar nos alunos o entendimento das questões políticas do Brasil República recém-formado, e despertá-los para uma análise crítica sobre a participação da população na política nacional.

Org.: o próprio autor.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DOS APRENDIZES (SD – 3).

Conteúdo	Tempo Estimado	Objetivos	Materiais Necessários	Sistemas de Operações	Avaliação	Resultados Esperados
Formas de Relevo.	50 min.	<p>Geral: Apresentar as diferentes formas de relevo e sua localização.</p> <p>Específicos: Verificar o grau de conhecimento dos alunos sobre as formas de relevo; Caracterizar as formas de relevo.</p>	Atlas geográfico; Quadro negro; Giz; EVA; Tesoura; Cola; Papelão.	<p>1ª Etapa: Fundamentação teórica sobre os conhecimentos geológicos e geomorfológicos.</p> <p>2ª Etapa: Preparação de aulas de geografia com base de cartografia, voltadas para o aluno com autismo.</p> <p>3ª Etapa: Supervisão e acompanhamento das atividades propostas.</p>	Aplicação da confecção da maquete.	Compreensão das diferentes formas de relevo e sua representação e localização; Prática motora na confecção da maquete.

Org.: o próprio autor.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DOS APRENDIZES (SD – 4).

Conteúdo	Tempo Estimado	Objetivos	Materiais Necessários	Sistemas de Operações	Avaliação	Resultados Esperados
<p>Cartografia;</p> <p>Escala Cartográfica;</p> <p>Representação do real na folha de A4.</p>	100 min.	<p>Geral: Confeccionar a representação cartográfica do real na folha de A4.</p> <p>Específicos: Representação real do prédio do restaurante universitário (RU) na escala de 1:1000.</p>	<p>Trena; Lápis; Régua; Borracha; Calculadora; Esquadro; Compasso; Folha A4.</p>	<p>1ª Etapa: Explicação de como será realizado o trabalho (orientações).</p> <p>2ª Etapa: Levar os alunos ao local onde serão coletadas as medidas.</p> <p>3ª Etapa: Enquanto os alunos executam o trabalho será passado orientações particulares ao aluno com Síndrome de Asperger para que possa compreender e executar o trabalho .</p> <p>4ª Etapa: Após a coleta dos dados os alunos voltarão à sala de aula. E farão a representação da escala de 1:1000.</p>	<p>Entrega da representação cartográfica na folha de A4. Correção da escala com a finalidade de verificar se houve aprendizagem.</p>	<p>Compreensão do espaço geográfico por meio da cartografia; Que os alunos e o aluno com Síndrome de Asperger desenvolvam suas habilidades, entendam e saibam representar um espaço nas diversas escalas cartográficas.</p>

Org.: o próprio autor.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DOS APRENDIZES (SD – 5).

Conteúdo	Tempo Estimado	Objetivos	Materiais Necessários	Sistemas de Operações	Avaliação	Resultados Esperados
História da Cartografia; Conceito de mapas.	2 horas.	<p>Geral: Mostrar a importância da cartografia no cotidiano dos alunos.</p> <p>Específicos: Realização da leitura de mapas; Localizar e se orientar a partir do mapa; Distinguir o mapa político do físico.</p>	<p>TV Multimídia; Quadro negro; Giz; Mapa tátil do Paraná em EVA; Mapa local; Mapa mundi político; Cartas topográficas.</p>	<p>1ª Etapa: Através da TV Multimídia iremos fazer a fundamentação teórica da história da cartografia. Discussão sobre os primeiros mapas elaborados e assim relevar a importância da cartografia.</p> <p>2ª Etapa: Será elaborado a construção de mapas do Paraná em material EVA. No entanto, há um aluno com NEE que tem transtorno global do desenvolvimento, cujo necessita de uma atenção a parte. Os alunos terão que recortar o EVA no formato do estado do Paraná e depois recortar outras partes de outras cores para a elaboração do mapa físico do estado.</p> <p>3ª Etapa: Com o aluno que possui TGD levaremos o mapa do Paraná desenhado no EVA para que ele recorte sozinho e assim participe com todos. As outras partes que representam o relevo do estado já estarão recortadas e será entregue para que possa encaixar no mapa.</p>	A avaliação será realizada através da participação e confecção dos mapas.	Espera-se que os alunos compreendam o significado dos mapas e sua importância, tanto no cotidiano como sua utilização política e física.

Org.: o próprio autor.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DOS APRENDIZES (SD – 6).

Conteúdo	Tempo Estimado	Objetivos	Materiais Necessários	Sistemas de Operações	Avaliação	Resultados Esperados
Estudar o relevo do estado do Paraná; Formulação de maquetes do relevo.	10 Horas.	Geral: Analisar o relevo do Paraná. Específicos: Estudar a tipologia das rochas no litoral, o tipo de solo no primeiro e segundo planalto e bacias hidrográficas existentes no terceiro.	Papel Paraná; Quadro negro; Giz; Papel EVA; Tesoura; Cola; Tintas; Canetinhas.	1ª Etapa: Fundamentação teórica e análise dos diferentes relevos do Paraná, abordando várias temáticas de diferentes autores. 2ª Etapa: Formulação e montagem de maquetes táteis para alunos portadores de deficiência visual . 3ª Etapa: Apresentar as maquetes para o aluno portador de deficiência visual presente na turma.	Efetuar notas para as maquetes ao final da 2ª etapa.	Espera-se que os alunos consigam absorver os conteúdos apresentados e consigam efetuar a montagem das maquetes e com a formulação das maquetes o aluno portador de deficiência visual consiga sentir e compreender o relevo paranaense.

Org.: o próprio autor.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DOS APRENDIZES (SD – 7).

Conteúdo	Tempo Estimado	Objetivos	Materiais Necessários	Sistemas de Operações	Avaliação	Resultados Esperados
História da Cartografia; Cartografia temática.	2 aulas.	<p>Geral: Apresentar a história da cartografia desde seus primórdios até a atualidade.</p> <p>Específicos: Possibilitar aos alunos o conhecimento acerca da história da cartografia; Auxiliar a leitura de mapas. Identificar as representações cartográficas.</p>	Quadro negro; Giz; Mapas tradicionais; Mapas táteis.	<p>1ª Etapa: Desenvolver a história da cartografia. Apresentando as formas dos primeiros mapas, feito em rochas até os dias atuais, tecnologias utilizadas para a confecção de mapas.</p> <p>2ª Etapa: Apresentar as diferentes formas representativa em um mapa como: cor, símbolos, e o tato para o aluno DV. Demonstrando as maneiras de representar um fenômeno.</p>	A avaliação será feita através da observação da agregação do conhecimento em forma de debate.	Assimilação do conteúdo apresentado de forma teórica a realidade dos alunos. Para que os mesmos entendam a importância da cartografia para ele e a sociedade em que ele vive.

Org.: o próprio autor.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DOS APRENDIZES (SD – 8).

Conteúdos	Tempo Estimado	Objetivos	Materiais Necessários	Sistemas de Operações	Avaliação	Resultados Esperados
<p>Estabelecer uma relação entre o clima e a vegetação;</p> <p>Interpretação de imagens e do mapa político do Brasil;</p> <p>Conhecer os tipos de vegetação existentes no Brasil;</p> <p>Identificar as variadas formas de cobertura vegetal que predominam no Brasil.</p>	45 minutos.	<p>Geral: Apresentar o mapa político e a vegetação do Brasil, para alunos portadores de deficiência visual e baixa visão.</p> <p>Específicos: Verificar o conhecimento prévio dos alunos acerca da vegetação brasileira; Definir de maneira coesa a relação dos tipos de clima e as formações vegetais; Mostrar a ação modificadora do homem no meio.</p>	<p>Mapas táteis político e da vegetação brasileira Materiais para realizar anotações; Materiais adequados (Braille); Maquetes táteis.</p>	<p>1ª Etapa: Questionamentos a respeito do conhecimento prévio por parte dos alunos a cerca do que será trabalhado;</p> <p>2ª Etapa: Conceituar vegetação e estabelecer uma relação entre clima e a vegetação existente.</p> <p>3ª Etapa: Apresentação do mapa político do Brasil, localizando o aluno no estado em que se encontra e suas características vegetais.</p> <p>4ª Etapa: Identificação em mapa sobre as coberturas vegetais brasileiras, reconhecendo as formas predominantes;</p> <p>5ª Etapa: Solucionar dúvidas e aplicar exercícios de fixação.</p>	<p>As avaliações são aplicadas individualmente, os alunos mostram o que aprenderam sobre as explicações.</p>	<p>Espera-se que os alunos: Consigam localizar e identificar a cobertura vegetal existente na região onde mora; As diversidades vegetais existentes no território brasileiro; Reconheçam a interdependência entre vegetação e clima; Identifiquem as características de cada tipo de vegetação.</p>

Org.: o próprio autor.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DOS APRENDIZES (SD – 9).

Conteúdos	Tempo Estimado	Objetivos	Materiais Necessários	Sistemas de Operações	Avaliação	Resultados Esperados
Geologia Formação das Rochas; Os tipos de rochas; Estrutura das Rochas; Uso das Rochas no cotidiano.	50 minutos	<p>Geral: Apresentar os conceitos das formações rochosas.</p> <p>Específicos: Especificar as diferenças existentes entre as rochas (Sedimentar Magmática e Metamórfica) Abordar a localização dos tipos de rochas no estado do Paraná.</p>	Quadro negro; Giz; Maquete do relevo paranaense; Amostras dos três tipos de rochas.	<p>1ª Etapa: Iniciar a aula de forma expositiva, mencionando os principais tipos de rochas existentes no estado do Paraná.</p> <p>2ª Etapa: Através de aula expositiva, com informações específicas, claras e objetivas transmitir o conteúdo apresentado para toda classe incluindo o aluno com NEE. Apresentar a maquete do Paraná em relevo, para que todos possam observar e o aluno com NEE possa tocar e sentir o formato do estado em questão e suas características.</p> <p>3ª Etapa: Após a explicação do conteúdo, será entregue aos alunos uma amostra de cada tipo de rocha apresentado pelo conteúdo.</p> <p>4ª Etapa: Repetir as principais características das amostras com os alunos, para que, incluindo o aluno com NEE, todos tenham compreendido a proposta inicial de reconhecimentos das rochas componente do estado do Paraná.</p>	A Avaliação será de forma oral para todos os alunos. Com um tipo de rocha na mão, os alunos deverão descrevê-la e posteriormente com toda análise da amostra, dizer a qual tipo de rocha pertence à amostra em questão e em qual região do estado pode ser encontrada.	<p>Espera-se que as seguintes perguntas sejam esclarecidas: Quais as principais características da rocha em questão? Qual é o tipo de formação ou o fenômeno em que a rocha em questão foi formada? Em qual região do estado o tipo de rocha referente encontra-se? Cite uma utilidade para este tipo de rocha.</p>

Org.: o próprio autor.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO APRENDIZ (SD – 10).

Conteúdo	Tempo Estimado	Objetivos	Materiais Necessários	Sistemas de Operações	Avaliação	Resultados Esperados
Formas de relevo.	5 Horas.	<p>Geral: Apresentar o conceito de relevo e suas principais formas.</p> <p>Específicos: Elaborar maquete de relevo; Integrar alunos portadores de baixa visão e/ou sem visão.</p>	Quadro negro; Giz; Fotografias paisagísticas; Objetos reclináveis; Canetas e/ou lápis de colorir; Papel crepom; Plano isopor; Cola; Tesoura; Tinta.	<p>1ª Etapa: Fundamentação do conceito de relevo.</p> <p>2ª Etapa: Fundamentação das principais formas de relevo.</p> <p>3ª Etapa: Elaboração de maquetes.</p>	Identificar os relevos de maquete através do sentido do tato, os alunos portadores de visão normal, deverão utilizar uma venda.	Melhor compreensão do relevo através de um plano tridimensional; Inclusão de alunos portadores de baixa visão, e/ou sem visão; Melhorar, ter, capacidade de identificação de relevos na paisagem.

Org.: o próprio autor.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DOS APRENDIZES (SD – 11).

Conteúdo	Tempo Estimado	Objetivos	Materiais Necessários	Sistemas de Operações	Avaliação	Resultados Esperados
<p>Importância da energia;</p> <p>As fontes de energia, distinção de renováveis e não renováveis;</p> <p>O petróleo, sua origem, pontos positivos e negativos;</p> <p>O Brasil na geopolítica do petróleo e o pré-sal.</p>	50 min.	<p>Geral: Apresentar as diferentes maneiras de produção de energia, com o objetivo de o aluno compreender as múltiplas facetas deste meio de produção.</p> <p>Específicos: Apresentar ao aluno as singularidades do Brasil, enquanto grande consumidor de energia e seu meio de suprir tal necessidade; Relacionar cada modo de geração de energia com os</p>	<p>Data show; Quadro negro; Giz; Materiais para realizar anotações; Secador; Ventilador; Mapa do Brasil ampliado; Mapa tátil do Brasil; Cata-vento; Garrafa de água.</p>	<p>1ª Etapa: Primeiramente, de modo oral, iremos expor cada tipo de energia e a importância de cada uma.</p> <p>2ª Etapa: Utilizando o mapa do Brasil ampliado, mostraremos aos alunos a distribuição do uso destas energias no território brasileiro, e, após, passar o mapa tátil para todos os alunos, com o intuito de entender cada espaço.</p> <p>3ª Etapa: Usaremos o secador, ventilador, cata-vento para explicar um dos tipos de energia, a eólica. Utilizaremos de água também para exemplificar que este aliado a pressão pode gerar a energia.</p> <p>4ª Etapa: Propor uma atividade de analisar um gráfico que apresenta a distribuição dos tipos de energia no mundo e no Brasil, utilizando de gráfico ampliado e colorido, onde os alunos apontarão o tipo de energia utilizada.</p> <p>5ª Etapa: Corrigir no quadro e oralmente as respostas e</p>	<p>Realizar discussão oral com os alunos de modo a resgatar o conhecimento adquirido e verificar o aprendizado, de modo que todos os alunos participem, possibilitando a análise particular de cada aluno.</p>	<p>Espera-se que: Os alunos compreendam os tipos de energia; Os materiais utilizados facilitem a compreensão do conteúdo.</p>

		<p>aspectos físicos e sociais, visando o entendimento do aluno da escolha de cada região na sua maneira de produzir;</p> <p>Apresentar ao aluno cada modo de geração de energia para compreensão dos impactos positivos e negativos, para que o mesmo compreenda a energia como atuante direto do território.</p>		<p>análise feita pelos alunos. Colocando em letras garrafais as respostas.</p>		
--	--	---	--	--	--	--

Org.: o próprio autor.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DOS APRENDIZES (SD – 12).

Conteúdos	Tempo Estimado	Objetivos	Materiais Necessários	Sistemas de Operações	Avaliação	Resultados Esperados
<p>Camadas da Terra;</p> <p>Conceitos de Crosta terrestre, Manto, Núcleo e Magma;</p> <p>Teoria da deriva continental;</p> <p>Conceitos de Pangeia, Laurásia e Gondwana;</p> <p>Placas Tectônicas;</p> <p>Conceitos de Placas Tectônicas, Placas Litosféricas e Placas Continen-</p>	50 minutos.	<p>Geral: Discutir os conceitos acerca do tema, levando o aluno ao entendimento do funcionamento interno da Terra e suas consequências para a sociedade.</p> <p>Específicos: Verificar o conhecimento prévio dos alunos acerca das estruturas internas da terra; Trabalhar os principais conceitos que norteiam o tema; Promover um</p>	<p>Massinha de Modelar colorida; Quadro negro; Giz; Materiais para realizar anotações. Imagens. Livro Didático.</p>	<p>1ª Etapa: Expor o tema a ser trabalhado, anteriormente no quadro para que todos possam se organizar, assim como os objetivos da aula e realizar a chamada.</p> <p>2ª Etapa: Iniciar um diálogo com os alunos, fazendo um levante sobre o conhecimento historicamente acumulado dos mesmos. Dar atenção especial, levando uma lista com o que será feito ao aluno com necessidade especial.</p> <p>3ª Etapa: Através de aula expositiva dialogada, serão apresentados os temas e conceitos do tema.</p> <p>4ª Etapa: Realização da atividade avaliativa.</p>	<p>A avaliação será realizada com a sala dividida em grupos de três alunos cada, determinada pelo professor para que todos os alunos, inclusive o que necessita de atendimento especial, sejam inclusos.</p> <p>Os grupos terão que montar uma representação da estrutura interna da terra, usando</p>	<p>Espera-se que os alunos entendam os conceitos expostos durante a aula, relacionando o conteúdo que foi trabalhado ao seu cotidiano. Assim como que eles consigam desenvolver a atividade em todas as etapas.</p>

tais.		debate sobre as consequências do tema para a sociedade; Fixar o tema através de atividade em grupo.			massinha de modelar, cada estrutura será destacada com a escolha de uma cor, e o grupo terá que construir uma legenda para cada parte.	
-------	--	--	--	--	--	--

Org.: o próprio autor.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DOS APRENDIZES (SD – 13).

Conteúdo	Tempo Estimado	Objetivos	Materiais Necessários	Sistemas de Operações	Avaliação	Resultados Esperados
Introdução à Cartografia.	100 min.	<p>Geral: Trazer a discussão da importância do mapa no cotidiano.</p> <p>Específicos: Verificar o conhecimento prévio dos alunos acerca da importância do mapa e sua utilização no dia a dia; Levar os alunos a compreenderem como o mapa pode ser instrumento de poder; Despertar nos alunos a criticidade.</p>	Data show; Seriado “Cidade dos Homens”, episódio “Correio”. Caixas de som.	<p>1ª Etapa: Discutir a respeito da importância do mapa no dia a dia e questionar se os alunos o utilizam com frequência. Deixar com que os alunos respondam e compartilhem algumas experiências com o uso do mapa.</p> <p>2ª Etapa: Organizar os alunos de maneira que os alunos que possuem déficit de atenção e/ou algum nível de deficiência auditiva possam sentar nas primeiras carteiras e possam ouvir e enxergar com maior facilidade a legenda contida no vídeo.</p> <p>3ª Etapa: Contextualizar os alunos sobre o que o episódio do seriado irá abordar. Pedir para que prestem atenção em como a trama se desenvolve em torno do mapa para que posteriormente os alunos possam discutir sobre a importância do mapa.</p> <p>4ª Etapa: Após, os alunos devem ser questionados sobre o que puderam entender do</p>	Esta etapa contará com a construção de um pequeno texto que discuta sobre o que entenderam sobre a importância do mapa.	Espera-se que com essa aula introdutória de Cartografia os alunos: Tenham se beneficiado do recurso audiovisual utilizado para compreenderem melhor o conteúdo; Que os alunos com deficiência auditiva tenham se beneficiado da legenda para ajudar a compreender a trama desenvolvida no vídeo; Reflitam sobre a importância do mapa no cotidiano; Compreendam como o mapa foi

				episódio em relação ao uso do mapa. 5ª Etapa: Construção de texto.		utilizado ora como instrumento legitimador do poder já exercido pelos bandidos (as ruas receberam seus nomes), ora como instrumento de compreensão das espacialidades e de domínio pela polícia.
--	--	--	--	--	--	--

Org.: o próprio autor.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DOS APRENDIZES (SD – 15).

Conteúdo	Tempo Estimado	Objetivos	Materiais Necessários	Sistemas de Operações	Avaliação	Resultados Esperados
União Soviética e o desmembramento pós Guerra Fria.	1 Hora	<p>Geral: Apresentar e discutir as questões referentes às mudanças espaciais, políticas e econômicas da URSS após a Guerra Fria.</p> <p>Específicos: Verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre a Guerra Fria e suas consequências na URSS; Expor as várias características geográficas do território soviético; Realizar o processo de</p>	<p>Mapas táteis; Quadro negro; Giz; Materiais para realizar anotações.</p>	<p>1ª Etapa: Apresentar aos alunos a União Soviética e sua relação com a Guerra Fria. 2ª Etapa: Através de aula expositiva, serão apresentados conteúdos espaciais, políticos e econômicos a respeito do antes e depois do conflito. 3ª Etapa: Exposição de mapas táteis referentes às diversas mudanças ocorridas no território analisado, de modo a atender as necessidades dos alunos que porventura tenham algum tipo de deficiência visual. 4ª Etapa: Realização do processo avaliativo após a aula expositiva, por meio de questões orais sobre o conteúdo abordado, observando a compreensão dos alunos com enfoque na mudança espacial.</p>	Observação das respostas dadas pelos alunos, analisando-as no contexto dos objetivos gerais e específicos, de maneira a avaliar se houve o aprendizado do conteúdo ministrado.	Compreensão dos motivos que levaram à desintegração do território soviético. Entendimento total dos novos países criados e os motivos que levaram a sua criação.

		aprendizagem a partir de mapas que demonstrem o território estudado antes e depois de sua desintegração.				
--	--	--	--	--	--	--

Org.: o próprio autor.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DOS APRENDIZES (SD – 17).

Conteúdo	Tempo Estimado	Objetivos	Materiais Necessários	Sistemas de Operações	Avaliação	Resultados Esperados
Planaltos Paranaenses.	-	<p>Geral: Apresentar a estrutura geológica do Paraná.</p> <p>Específicos: Trabalhar o tema da aula na teoria e na prática, de uma forma didática na qual os alunos absorvam os conteúdos. Abordando o tema com apresentação de mapas e objetos representativa para tocar e relacioná-los.</p>	Quadro negro; Giz; Isopor; Tintas; Massinhas.	<p>1ª Etapa: Uma breve explicação sobre o surgimento e a formação dos planaltos paranaenses e suas diferenças.</p> <p>2ª Etapa: Usar os mapas para mostrar a localização dos planaltos, de uma forma alternativa e inclusiva, com mapas táteis.</p> <p>3ª Etapa: Elaboração da maquete que irá reproduzir o conteúdo abordado.</p>	Apresentação das maquetes em feiras educacionais no colégio.	Espera-se que os alunos após fazerem as maquetes, tenham uma absorção maior dos conteúdos trabalhados com eles.

Org.: o próprio autor.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DOS APRENDIZES (SD – 19).

Conteúdo	Tempo Estimado	Objetivos	Materiais Necessários	Sistemas de Operações	Avaliação	Resultados Esperados
América do Norte e seus aspectos físicos.	2 Horas.	<p>Geral: Apresentar a América do Norte através de seus aspectos físicos e a influência deste na divisão política.</p> <p>Específicos: Verificar o conhecimento prévio dos alunos frente a América do Norte; Apresentar as diversidades naturais dos países componentes; O trabalho em equipe através de atividades de inclusão.</p>	Mapa político; EVA; Tesoura; Papel sulfite; Barbante; Feijão.	<p>1ª Etapa: Verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre a América do Norte.</p> <p>2ª Etapa: Apresentar a divisão física da América do Norte e em seguida relatar os conteúdos geofísicos</p> <p>3ª Etapa: Construção do mapa tátil. Os alunos irão projetar o mapa político da América do Norte em uma folha de A2, em seguida colar barbantes na divisão política e colar: Canadá= feijão, EUA= EVA, México: bolinhas de papel. Após, um profissional especializado fará a legenda em Braille.</p>	Com base no capricho do mapa.	Inclusão do deficiente visual; Fixação dos conteúdos diante da atividade; Compreensão das peculiaridades dos países componentes da América do Norte.

Org.: o próprio autor.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DOS APRENDIZES (SD – 20).

Conteúdo	Tempo Estimado	Objetivos	Materiais Necessários	Sistemas de Operações	Avaliação	Resultados Esperados
Relevo; Bacia Hidrográfica.	3 Horas.	<p>Geral: Compreender o relevo geral da região Norte do Brasil.</p> <p>Específicos: Verificar o conhecimento prévio; Apresentar os tipos de relevo; Criação de mapas táteis.</p>	Data show; Quadro negro; Giz; Mapas; Maquetes; Papelão; 3 tipos de papéis diferentes; Cola; Tesoura.	<p>1ª Etapa: Apresentação do conteúdo através de aula expositiva.</p> <p>2ª Etapa: Separa a sala em grupos. Apresentação dos moldes dos mapas. Explicação da atividade proposta.</p> <p>3ª Etapa: Confecção dos mapas táteis.</p>	Aplicação de questionários em duas partes, um no início da 1ª etapa e outro ao final da 3ª etapa, com a finalidade de verificar se houve a aprendizagem.	Espera-se que o aluno compreenda o relevo da região Norte; Aproximação dos alunos da realidade cartográfica; Inclusão escolar.

Org.: o próprio autor.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DOS APRENDIZES (SD – 21).

Conteúdo	Tempo Estimado	Objetivos	Materiais Necessários	Sistemas de Operações	Avaliação	Resultados Esperados
<p>Paisagens da Terra;</p> <p>Elementos da Paisagem;</p> <p>Espaço geográfico.</p>	45 min.	<p>Geral: Tornar perceptível as diferentes paisagens da Terra e a relação homem/natureza.</p> <p>Específicos: Verificar o conhecimento prévio sobre as paisagens e a influência do homem nelas; Utilização de mapa tátil para a compreensão das paisagens para os alunos com deficiência visual; Supervisionar o andamento da</p>	<p>Data show; Quadro negro; Giz; Mapa tátil; Aparelho reproduzidor de áudio e sons de áreas urbanas e naturais.</p>	<p>1ª Etapa: Diálogo com os alunos buscando o conhecimento prévio do assunto. Será apresentado o áudio de um ambiente urbano (modificado pelo homem) e um natural a fim do aluno ter uma percepção e uma reflexão sobre as diferentes paisagens da Terra, como a interação homem/natureza.</p> <p>2ª Etapa: Exposição do conceito da modificação do espaço à partir da interação do homem. Diálogo com o aluno sobre a influência do homem na natureza, assim como seu trabalho para trazer um bem-estar a sociedade (qualidade de vida, superpopulação etc.). Exposição de imagens de diferentes paisagens, uso de maquete para o aluno com deficiência visual (usar o tato para perceber as diferentes paisagens).</p> <p>3ª Etapa: Atividade de qual seria a paisagem mais harmoniosa (homem/natureza)</p>	<p>Através das imagens de paisagens expostas aos alunos e as maquetes, trabalhar qual seria a paisagem mais harmoniosa para uma sociedade se desenvolver.</p>	<p>Compreensão e discernimento das diferentes paisagens na Terra; Ver como o homem age no meio para seu desenvolvimento e o da sociedade; Interação homem/meio.</p>

		compreensão das paisagens de todos os alunos, auxiliando o aluno com deficiência visual.		para a vivência social.		
--	--	---	--	-------------------------	--	--

Org.: o próprio autor.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DOS APRENDIZES (SD – 22).

Conteúdo	Tempo Estimado	Objetivos	Materiais Necessários	Sistemas de Operações	Avaliação	Resultados Esperados
<p>História de ocupação do Estado do Paraná;</p> <p>Geologia: os tipos de relevo e as suas divisões;</p> <p>As bacias hidrográficas e os principais rios do estado do Paraná;</p> <p>As principais cidades do PR.</p>	6 aulas.	<p>Geral: Compreender o espaço geográfico do Paraná através das suas diversidades.</p> <p>Específicos: Verificar os conhecimentos dos alunos acerca dos processos naturais e sociais do estado do PR; Explicar os conceitos relacionados ao conteúdo proposto.</p>	<p>Data show; Quadro negro; Cartolina; EVA; Tesoura; Cola; Lantejola; Papel crepom; Barbante; Gel; Lixa; Ponta de alfinete.</p>	<p>1ª Etapa: Fundamentação teórica dos conteúdos.</p> <p>2ª Etapa: Realização da atividade prática com a confecção de mapas táteis.</p> <p>3ª Etapa: Processo de avaliação.</p>	Avaliação do mapa, trabalho com pesquisa e mapa.	<p>Espera-se que os alunos entendam o processo histórico do estado do PR, e o conteúdo relacionado já proposto, tais como: geologia, hidrografia e cidades.</p> <p>Inclusão do aluno NEE juntamente no ambiente escolar.</p>

Org.: o próprio autor.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DOS APRENDIZES (SD – 23).

Conteúdo	Tempo Estimado	Objetivos	Materiais Necessários	Sistemas de Operações	Avaliação	Resultados Esperados
O relevo brasileiro e sua classificação.	5 Horas.	<p>Geral: Apresentar e discutir o relevo brasileiro.</p> <p>Específicos: Verificar o conhecimento prévio dos alunos acerca das classificações do relevo; Mostrar que existem várias categorias; Mostrar que as formas e estruturas possuem uma diferença entre elas.</p>	Data show; Quadro negro; Giz; Papel EVA; Cola; Tesoura; Molde; Folha vegetal.	<p>1ª Etapa: Fundamentação teórica sobre o relevo brasileiro e sua classificação. Mostrando através de imagens que o relevo tem uma grande diversidade, diferentes altitudes.</p> <p>2ª Etapa: Através de imagens, pedir que os alunos classifiquem qual a forma e estrutura: se é serra, escarpas, planaltos, planícies, depressões, chapadas, cuevas e outras.</p> <p>3ª Etapa: Através de um atlas sobre o relevo brasileiro os alunos em duplas, montarão um mapa tátil.</p>	Através das imagens apresentadas verificar se houve a aprendizagem.	Espera-se que os alunos compreendam o relevo brasileiro, e consigam diferenciá-los.

Org.: o próprio autor.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DOS APRENDIZES (SD – 24).

Conteúdos	Tempo Estimado	Objetivos	Materiais Necessários	Sistemas de Operações	Avaliação	Resultados Esperados
A formação dos domínios morfoclimáticos brasileiro.	1 Hora.	<p>Geral: Apresentar por amostragem os tipos de morfoclimas e algumas características.</p> <p>Específicos: Verificar o conhecimento prévio dos alunos acerca da temática apresentada. Ampliar o conhecimento acerca de regionalização dos domínios morfoclimáticos. Realizar o processo de aprendiza-</p>	Data show; Quadro negro; Giz; Materiais para realizar anotações. Cartolina; Eva; Tesoura; Cola; Papel com textura;	<p>1ª Etapa: Através de uma aula expositiva dialogada e analisar quais conceitos a respeito da temática os alunos trazem consigo. Na presença de um deficiente visual é importante que o professor o posicione na parte frontal da sala ou sempre que for fazer o uso da fala, fale próximo a esse aluno de modo que o mesmo possa escutar o que o professor fala.</p> <p>2ª Etapa: Dispor os alunos em grupos e pedir que os mesmos façam pesquisas e tragam o material para dar base a confecção de mapas. Na presença de um deficiente visual em sala de aula, o professor deve observar quais alunos estão mais próximos a ele e colocá-los no mesmo grupo de modo a integrá-lo.</p> <p>3ª Etapa: Os alunos deverão confeccionar mapas contendo os domínios morfoclimáticos, deverão ser táteis de modo que o aluno deficiente possa fazer a leitura.</p>	Esta etapa contará com a realização de todo o processo avaliativo descrito no Modelo de Aprendizagem tendo como perspectiva a confecção dos mapas.	<p>Espera-se que o aluno seja capaz de entender e especializar os domínios morfoclimáticos em todo território brasileiro.</p> <p>E o material seja confeccionado de modo a atender as necessidades dos alunos.</p> <p>Que no processo de confecção dos mapas os alunos possam auxiliar e interagir com aluno deficiente visual.</p>

		gem por meio de mapas que demonstrem as diferenças dos domínios morfoclimáticos.		4ª Etapa: Avaliação de questões orais e análise da confecção dos mapas.		
--	--	--	--	--	--	--

Org.: o próprio autor.