

A educação através da multiplicidade de olhares: saberes, desafios e reflexões

ISBN: 978-65-88884-18-8

Capítulo 09

Formação do professor de Geografia e a Educação Especial: desafios e reflexões

Fabiana Cristina Giehl Birão ^a, Fátima Elisabeth Denari ^b

^a Departamento de Educação, Letras e Saúde – Universidade Estadual do Paraná UNIOESTE. Av. Tarquínio Joslin dos Santos, 1300. Foz do Iguaçu - PR – Brasil. CEP: 85870-650. Fone: (45) 3576-8100.

^b Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos . Rod.Washington Luís km 235 - SP-310 - São Carlos. CEP 13565-905. Telefone: (16) 3351-8111. Fax: (16) 3361-2081

***Autor correspondente:** Fabiana Cristina Giehl Birão, Doutorado em Educação Especial – UFSCar. Rua Gualachos, N 673. Bairro Belo Horizonte, Medianeira PR. Fone: (45) 99145-6777. Fabicris2009@yahoo.com.br –

Data de submissão: 05-12-2022

Data de aceite: 23-01-2023

Data de publicação: 08-02-2023



10.51189/integrar/59/119



RESUMO

Introdução: A inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial juntamente com a formação do professor são temas que vem ganhando espaço em discussões de cunho político e pedagógico. A inclusão dos alunos supracitados desencadeou vários questionamentos, como por exemplo, como incluir, como ensinar, como fazer. Muitos professores passaram a conviver com um sentimento de insegurança perante as demandas que estes alunos exigem, uma vez que durante sua formação não se depararam com assuntos como, por exemplo, alunos com deficiência. **Objetivo:** Neste sentido, entendendo a importância de que disciplinas voltadas a Educação Especial façam parte das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, neste artigo, objetivou-se entender como os cursos de Geografia brasileiros estão abordando a questão da educação especial e a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial em suas matrizes curriculares. **Metodologia:** Para tanto, utilizando o Ranking Universitário Folha – RUF foi feito um levantamento dos cursos de Geografia no Brasil, e por meio de suas *Home Pages*, localizadas suas matrizes curriculares. Os dados foram submetidos à análise qualitativa com enfoque descritivo. **Resultados:** Foram encontrados 157 cursos de Geografia. Destes apenas 34 disponibilizavam conteúdos associados à temática proposta. Dentre as disciplinas encontradas, observou-se que a grande maioria unia a Educação Especial com outras temáticas, e nenhuma delas associou a teoria com alguma prática. Outro fator que chama a atenção é a questão da carga horária destinada a essas disciplinas, 66 horas. O que se considera pouquíssimo perante o vasto campo da Educação Especial. **Conclusão:** Assim, espera-se que outros pesquisadores consigam mostrar a realidade da abordagem da Educação Especial e Inclusão em outros cursos, para fomentar o movimento e dar visibilidade a importância de que na formação de professores esse assunto se torne cada vez mais presente.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Formação de Professores; Inclusão escolar; Geografia.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial, por muito tempo foi considerada uma área de atuação que na maioria das vezes, não tinha ligação alguma com a educação comum, uma vez que os alunos com deficiência eram atendidos em ambientes isolados da escola que chamamos regular ou comum.

Atualmente, observou-se um aumento nas iniciativas governamentais que objetivavam a implementação de propostas que ampliam as possibilidades de escolarização das pessoas com deficiência nas escolas comuns (GIEHL, 2015). Junto com essas ações, outro assunto que ganhou destaque é a formação do professor. Várias são as abordagens dadas a este tema, e mesmo assim o assunto não se esgota, haja vista que são muitas as realidades a serem pensadas e discutidas.

Neste sentido, um assunto que permeia as discussões da formação de professores é a formação voltada para a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. Esse assunto ganhou ainda mais força, a partir da implementação de leis e decretos que corroboram o direito desses alunos terem acesso e permanência nas escolas comuns, bem como, mais recentemente em Instituições de Ensino Superior – IES. Um exemplo é a lei Nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016, “altera a lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino” (BRASIL, 2016).

Assim, nos últimos anos as escolas e as Instituições de Ensino Superior (IES) passaram a receber alunos que antes eram encaminhados para escolas especiais, e/ou que nem se quer pensavam que poderiam cursar o ensino superior. A entrada de alunos público Alvo da educação Especial nos diferentes níveis de ensino, impactou diretamente os profissionais que atuam nela, pois

Para que essas leis sejam consolidadas, é necessário também pensar na formação de professores e a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, propõe uma educação inclusiva de uma forma mais ampla considerando a diversidade (SILVA; AZEVEDO, 2016, p.299).

Neste caso, tanto instituições de ensino quanto professores devem ser preparados para atender a todos, cada qual com sua necessidade específica, pois, como nos lembram Costa e Denari (2012, p.144,145):

Incluir não é depositar nas escolas ou em diferentes níveis de aprendizagem pessoas com deficiências. Incluir, em essência, implica também acolher a todos de todos os grupos, tendo a clareza de que as pessoas são seres singulares diferentes dos outros, com diferentes perspectivas e, portanto, oriundas dos mais diferentes contextos socioculturais, políticos, etc.

Pensando sobre o assunto, e também sobre a importância de que cursos de licenciatura apresentem aos futuros professores novas abordagens e realidades que esses professores encontrarão na sala de aula, foi realizada uma pesquisa na qual foram selecionados cursos de Geografia de Universidades Brasileiras, e suas respectivas matrizes curriculares com o objetivo de entender como os cursos de Geografia brasileiros estão abordando a questão da educação especial e a inclusão escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial em suas matrizes curriculares.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa foi realizada sob uma abordagem qualitativa, delineada por pesquisa descritiva. As pesquisas desenvolvidas com abordagem qualitativa partem do pressuposto de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, que não pode ser traduzida em números. Para Sampieri, Collado e Lucio (2006, p. 5) “com frequência este enfoque está baseado em método de coleta de dados sem medição numérica, como as descrições e as observações”.

Para estes mesmos autores: a pesquisa qualitativa dá profundidade aos dados, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente, dos detalhes de experiências únicas. Também oferece, um ponto de vista recente, natural e holístico” dos fenômenos, assim como flexibilidade (SAMPLIERI; COLLADO; LUCIO, 2006, p. 15).

Já a opção por um estudo descritivo se deu pelo fato de que o processo descritivo visa à identificação, registro e análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno ou processo. Esse tipo de pesquisa pode ser entendida como um estudo de caso onde, após a coleta de dados, é realizada uma análise das relações entre as variáveis para um posterior entendimento do cenários que se propôs estudar (PEROVANO, 2014).

Para selecionar as universidades que ofertam o curso de Geografia no Brasil, utilizou-se o Ranking Universitário Folha – RUF¹, nessa busca foram selecionados todos os cursos encontrados. Na sequência, acessaram-se todas as *home pages* dos cursos selecionados na busca pelas matrizes curriculares.

Com as matrizes curriculares salvas em uma pasta iniciou-se o processo de leitura, a fim de verificar a existência de abordagens inclusivas. Para tanto, selecionaram-se as disciplinas nas matrizes curriculares que apresentavam em seu título algum dos seguintes descritores: Educação Especial, Inclusão/inclusiva, deficiência, necessidades especiais e diversidade.

Sabendo da importância de que nos cursos de formação de professores ofertarem disciplinas voltadas à educação especial, observaram-se também as nomenclaturas utilizadas e a carga horária destinada as disciplinas que apresentavam algum desses descritores.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A coleta de dados resultou em 157 cursos de Geografia, 88 delas de instituições

públicas e 69 de instituições particulares. Destes 157 cursos apenas 34 deles ofertavam disciplinas voltadas para a Educação Especial, ou seja, uma porcentagem muito pequena. Olhando para esses 34 cursos, observou-se que 14 são instituições públicas e 20 são instituições privadas.

Dentre as disciplinas encontradas nessas matrizes curriculares que podem estar relacionadas com a Educação Especial ou com a inclusão escolar, foram encontradas as seguintes denominações:

- Ética, Cidadania e Educação Especial;
- Educação Inclusiva;
- Educação Especial e Inclusiva;
- Educação, inclusão e diversidade;
- Diversidade, Inclusão e Libras;
- Fundamentos e Metodologia da Educação Especial à distância;
- Educação e Necessidades Especiais;
- Introdução à educação especial;
- Educação especial: processos de inclusão;
- Intervenção pedagógica e necessidades educativas especiais;
- Teoria e Metodologia da Educação Especial;
- Educação para a diversidade;
- Tópicos em Educação Especial;
- Educação Inclusiva e tecnologias Assistivas;
- Tópicos Especiais em Ensino da Geografia;
- Educação para necessidades especiais.

As nomenclaturas utilizadas para as disciplinas relacionadas à Educação Especial, em algumas matrizes englobavam mais de um assunto, e em nenhum caso possuíam mais de 60 horas de carga horária. Sabendo da amplitude de assuntos que compõe a área da Educação Especial, 60 horas são insuficientes para uma preparação adequada para que o licenciando esteja minimamente preparado para atuar também com alunos com deficiência. A incorporação de mais tópicos nessas 60 horas deixa o aprendizado da área ainda mais restrito. Além disso, em duas das instituições a disciplina de Educação Especial, aparece como disciplina optativa, o que significa que o aluno pode nem cursá-la durante sua formação.

Além disso, nenhuma das matrizes curriculares apresenta disciplinas que conciliem

teoria com prática, como está sendo indicado na nova proposta de formação de professores (e com a atual estrutura nem daria tempo). Não que a IES tenham a obrigação de ofertar disciplinas voltadas a Educação Especial, ao menos até 2018, mas diante da realidade escolar seria coerente que os futuros professores tivessem contato com alunos com deficiência também durante a formação.

Assim, diante dos dados descritos, vê-se que os futuros professores de geografia em sua grande maioria, não recebem formação necessária para o ensino do público-alvo da Educação Especial, uma vez que, como se sabe, alunos com deficiência necessitam de um pouco mais de atenção, métodos e algumas vezes materiais diferenciados.

Além disso, Otalara e Dall'Acqua (2016) salientam que é preciso pensar se a inserção de disciplinas específicas seria suficiente para dar conta da formação inicial de professores para uma escola inclusiva ou se, seria necessário também um trabalho interdisciplinar. São pensamentos para os quais precisamos nos ater.

Para Kassir (2012), a presença de alunos com deficiências nas escolas comuns ainda expõe alguns problemas: a qualidade de nossas escolas, a insuficiência na formação de nossos educadores, o baixo investimento, entre outros. Lembrando que sempre há exceções, que podem variar de acordo com a região em que a escola está localizada e a gestão escolar.

Diante dessa realidade destaca-se que a política educacional não está respondendo às demandas históricas: condições de trabalho dos professores, questão salarial, carga horária de trabalho, reconhecimento social desse profissional, além do número excessivo de alunos por sala de aula, da desmotivação docente e do pouco apoio dos gestores educacionais (FERREIRA, et al. 2017).

A inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns evidencia problemas educacionais que se somam às dificuldades já existentes no sistema educacional atual que, por sua vez, corrobora a ideia de que as escolas precisam que seus investimentos cheguem até ela, a fim de que a educação seja de melhor qualidade e, para todos.

Para Kassir (2012, p.244), “na escola, a luta pela efetivação de direitos esbarra na identificação das diferenças ainda como algo extraordinário e não como – de fato – constitutivas de nossa população”. E diante dessa situação, um assunto que merece cautela e que está presente no ambiente escolar é a maneira como a inclusão vem acontecendo.

É preciso concordância por parte dos educadores, pois só assim será possível construir um olhar voltado para as possibilidades e traçar estratégias e ações, que facilitem a participação desse aluno em todas as atividades da escola. A aceitação e o reconhecimento de que esse aluno é um sujeito e que ele é capaz de aprender constituem a base para traçar estratégias para equiparar oportunidades em sala de aula, assim como para assegurar o acesso ao direito à educação (BRIANT; OLIVER, 2012).

Atualmente, de acordo com Ramos; Martins (2017, p.121) o que se evidencia no contexto social brasileiro é:

Um quadro de discriminação social e educacional muito forte, onde a tolerância é vista com bons olhos, como se tolerar fosse à boa ação dos “normais” àqueles que, de alguma forma, fogem ao padrão idealizado da sociedade. Mas o que se pode entender, é que por meio de uma busca legítima pela educação inclusiva e práticas docentes que haverá a ascensão social de grupos até então discriminados por suas diferenças (RAMOS; MARTINS, 2017, p.121).

Diante dessa situação, observa-se uma quebra de paradigmas, não basta o aluno com deficiência estar presente na sala de aula comum, é necessário que o mesmo realize as mesmas atividades que os demais alunos. Para que isso ocorra, é necessário que as atividades sejam adaptadas às condições de cada aluno, e que os professores saibam como proceder diante das distintas necessidades.

Silva e Aranha já em 2005 afirmavam que,

[...] A mudança de um sistema educacional, que se caracterizou tradicionalmente por ser excludente e segregatório, para um sistema educacional que se comprometa efetivamente a responder, com qualidade e eficiência, às necessidades educacionais de todos, inclusive às dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, exige um processo complexo de transformação tanto do pensar educacional, como da prática cotidiana do ensino (2005, p. 374).

E, ainda que tenha previsão do professor de apoio nas salas de aula em que haja alunos com deficiências mais graves incluídos, para Greguol, Gobbi e Carraro, (2013), geralmente é o próprio professor da sala comum que se vê diante da missão, sem auxílio adicional, de gerir as questões, conflitos e desafios da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na maioria das escolas.

Desta forma, como se não bastasse toda a função que já exerce, cabe ainda ao professor ter sensibilidade para mediar conteúdos, fazendo uso de recursos pedagógicos diferenciados, possibilitando aos sujeitos condições para formularem os próprios conceitos (RAMOS; MARTINS, 2017). E não basta a boa vontade dos professores. Utilizando as palavras de Almeida, Carmo e Sena (2011), em primeiro lugar “é essencial que os professores recebam formação adequada (inicial e continuada)”, para depois poderem se dizer preparados para adaptar suas aulas para todos.

Neste contexto, vê-se que a implantação da escola inclusiva também tem encontrado limites e dificuldades, em virtude da falta de formação dos professores das classes comuns para atender às distintas necessidades do alunado que passa a fazer parte da escola.

Outra questão que merece um olhar mais cuidadoso é o problema da infraestrutura inadequada e condições materiais ruins para o trabalho pedagógico junto a crianças com deficiência. Atualmente, o problema ainda ocorre em escolas brasileiras, questões relacionadas com a infraestrutura, qualificação profissional, materiais precisam de ajustes, uma vez que a escola passou a atender alunos com deficiência física e com cegueira.

No que se refere aos materiais adaptados disponíveis aos discentes com deficiência, “os professores do ensino comum precisam saber fazer uso desses materiais para dar suporte a esses alunos, assim como para os demais, em caso de dúvidas” (GIEHL, 2015, p.

15).

Além disso, é importante que os professores saibam construir e pensar em materiais que, adaptados, proporcionem aos alunos o aprendizado pretendido. Esta fase de construção e elaboração de materiais pode ser realizada em parceria com outros professores, como em um curso de formação continuada, por exemplo.

Não resta dúvida de que a formação de professores deve ser repensada a fim de que problemas como os descritos anteriormente não continuem se repetindo no ambiente educacional. E neste sentido, salienta-se que seria interessante se os professores tivessem em sua formação um direcionamento para a Educação Especial, afinal de contas, o professor é essencial para fazer com que a inclusão não seja somente uma formalidade estabelecida por lei.

Para Aranha e Silva (2005, p.377).

[...] Pensar na Educação Inclusiva como uma possibilidade de construção de uma sala de aula melhor na qual alunos e professores sintam-se motivados a aprender juntos e respeitados nas suas individualidades, parece que realmente pode vir a ser um progresso na história da educação brasileira.

Para Souza (2005, p. 98), a verdadeira inclusão tal qual ela deve ser, só irá acontecer:

[...] quando as instituições reconhecerem suas responsabilidades com cada aluno, abolindo as discriminações e as preferências, oferecendo ao professor melhores condições de atuarem na inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais. Isto envolve capacitação, conscientização da comunidade escolar sobre deficiências e deficientes, material pedagógico, adaptação curricular, apoio técnico, entre outros (SOUZA, 2005, p. 98).

Além disso, o papel do professor é fundamental, já que este deve estar preparado para lidar com a construção coletiva do conhecimento por parte dos alunos, sendo capaz de atender as diferentes possibilidades de aprendizagem por parte destes alunos. Ressalta-se que a escola deve reestruturar sua proposta pedagógica, o currículo, a avaliação, a disponibilidade de recursos e a parceria com a família (MENDES; 2014).

Acrescenta-se a importância do investimento em cursos de licenciaturas em Educação Especial, uma vez que é uma área que carece de profissionais capacitados nas mais distintas ramificações da Educação Especial.

De acordo com Greguol, Gobbi e Carraro (2013), no Brasil, embora tenham ocorrido grandes avanços no que se refere à legislação que sustenta a formação docente, ainda existe uma carência de parâmetros mais específicos sobre os conteúdos mínimos necessários para que os professores tenham maiores subsídios para promover inclusão com qualidade.

Sant'Ana (2005, p. 228), afirma que "a formação deficitária traz sérias consequências à efetivação do princípio inclusivo, pois este pressupõe custos e rearranjos posteriores que poderiam ser evitados". Desta forma, não só os professores que já estão no mercado de trabalho, mas também os que ainda entrarão para esse mercado precisam receber uma formação que os capacitem para atuarem na sala de aula comum inclusiva.

Porém, a aprovação da nova política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica em 2018 (BRASIL, 2018) promete com seu conjunto de ações diminuir as dificuldades dos futuros professores. Essa nova política tem como pilar central a Base Nacional de Formação Docente. Essa base deve nortear o currículo de formação de professores em todo o país, tanto em instituições públicas como privadas a médio e longo prazo. Essa proposta deve ser elaborada em parceria e de forma articulada entre estados municípios, instituições formadoras e o Conselho Nacional de Educação, e ainda em 2018 ser colocada sob consulta pública.

O programa de Residência Pedagógica busca induzir a melhoria da qualidade da formação inicial do professor, melhoramento no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBIB) já em 2018, tem como proposta formação em serviço ao longo da graduação a partir do segundo ano, convênios entre instituições de ensino com as escolas. Além disso, promete disponibilizar cursos de formação continuada em diferentes áreas do conhecimento, dentre elas Educação em Direitos Humanos e Diversidade.

Nessa Nova Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica (BRASIL, 2018), para uma formação satisfatória, as diretrizes estabelecidas pelos cursos de pedagogia e licenciaturas devem contemplar toda a diversidade que pode ser encontrada no ambiente escolar. E neste sentido, a inserção da teoria aliada à prática, como vem sendo proposta poderia ser uma alternativa viável na formação do futuro professor para a diversidade.

Espera-se que essa formação vá desde a formação continuada para os professores já formados até a reformulação das matrizes curriculares dos cursos de pedagogia e das licenciaturas, incorporando disciplinas teóricas e também de estágio, esta última considerando espaços/turmas que tenham alunos com deficiência.

Para Sant'Ana (2005, p. 228),

torna-se importante que os professores sejam instrumentalizados a fim de atender às peculiaridades apresentadas pelos alunos. Aqui, tendo-se em vista a capacitação docente, a participação das universidades e dos centros formadores parece ser relevante.

Greguol, Gobbi e Carraro (2013), lembram que além da inserção de disciplinas que abordem a inclusão escolar, seria importante que algumas disciplinas dos cursos que, tradicionalmente, tratam apenas dos alunos ditos "normais", também incluíssem nos conteúdos, aspectos relacionados aos alunos com deficiência. Vilela-Ribeiro e Benite (2010) lembram que o *locus* inicial em que o professor deve adquirir esses fundamentos é a formação inicial, ou seja, em sua graduação.

É necessário entender "a formação do professor para a educação inclusiva como parte integrante do processo de formação geral, e não como um apêndice dos seus estudos ou um complemento" (VILELA-RIBEIRO, BENITE 2010, p. 587).

Para Ferreira (2007, p. 545), as tentativas de mudanças pedagógicas:

[...] tem centrado a inovação educacional na reforma de métodos, técnicas e programas, deixando intocadas as práticas, a estrutura da instituição, as relações escolares, as posturas profissionais, os tempos e espaços onde se processa a educação do aluno e, ainda, os rituais que dão concretude aos conteúdos intelectuais e formativos da escola.

Assim, existe um desafio a ser enfrentado pelas instituições, que é abrir um espaço para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo. “Vivemos de teorias, sendo que estas muitas vezes são construídas por profissionais que nunca atuaram numa sala de aula” (TARDIF 2002, p.241), menos ainda em uma sala de aula com alunos com deficiência. O que acontece, é que “os alunos saem da Universidade como profissionais ‘aptos’ para o magistério, entretanto, se deparam com uma realidade para qual não foram preparados” (VILELA-RIBEIRO, BENITE 2010, p. 587).

Surge outro impasse: para que os docentes, que são formadores dos futuros professores, possam incluir em suas ementas conteúdos e aspectos relacionados aos alunos com deficiência, por exemplo, os mesmos deveriam primeiramente ter recebido formação para tanto, ou mesmo, terem se especializado em áreas afins.

Mas até que ponto os professores universitários dos cursos de licenciatura estão incluindo em seu corpo de conteúdos aspectos relacionados à temática deficiência? Gonçalves (et. al 2013) afirmam que:

A formação de professores tem dado pouca atenção à chamada educação inclusiva, de modo geral, e à educação para deficientes visuais, em particular. Carência semelhante acontece com a proposição de materiais didáticos e atividades vinculadas ao ensino (GONÇALVES et. al 2013, p. 264).

Reis et al. (2010); Vilela-Ribeiro e Benite, (2010) e Gonçalves et al (2013), acrescentam que os próprios formadores de professores explicitam a não participação em processos formativos ao longo do seu desenvolvimento profissional, em que a educação para deficientes visuais é objeto de estudo.

Para Gonçalves et al. (2013) esse despreparo dos professores, justifica as dificuldades que professores da educação básica podem ter em desenvolver seus trabalhos em turmas com alunos com cegueira.

Neste sentido, a escola inclusiva, de maneira geral, e a educação voltada para o ensino de alunos com deficiência, não são discutidas como deveriam, na formação inicial de professores. E até que essa questão não seja incorporada aos discursos de formação de professores, os futuros docentes continuarão saindo da graduação sem preparo e, muitas vezes, temendo encontrar em suas salas de aula alunos com deficiência.

Assim, a formação continuada é uma opção oferecida. Pode ser uma alternativa aos professores já formados, mas não para os que estão em processo de formação. Esses devem ser preparados, durante suas formações, uma vez que é, na graduação, que se recebe o suporte inicial, bem como, o contato inicial com a sala de aula.

Vale lembrar que os professores formadores “devem ser os primeiros a se prepararem,

com vistas a que só serão formados profissionais aptos para inclusão se os próprios formadores tiverem percepção sobre o assunto” (VILELA-RIBEIRO; BENITE 2010, p. 587).

Mas enquanto isso não acontece, a alternativa que os professores que estão se formando e os que já estão atuando em sala de aula têm é buscar por conhecimento a partir de cursos de formação continuada, leituras de trabalhos acadêmicos e a própria experiência de colegas de profissão.

Assim como nas demais licenciaturas, nos cursos de formação de professores de Geografia a questão da inclusão escolar ainda vem sendo pouco explorada. Se observarmos seriamente o que está acontecendo a partir das demandas da sociedade e dos documentos oficiais, “pode-se considerar que os professores e as escolas têm hoje um desafio que se assemelha a uma ‘montanha’ intransponível e inacessível. Na área de Geografia não é diferente” (CALLAI, 2016, p.3).

O que se vê nas escolas contemporâneas, é uma exigência cada vez maior por parte do educador, no que se refere a práticas pedagógicas.

Entretanto, os professores, só poderão adotar essa atitude se forem adequadamente equipados, se sua formação for melhorada, se lhes forem dados meios para trabalhar com os alunos deficientes, elaborar objetivos pedagógicos e contar com uma orientação eficiente nessa mudança de postura, para buscar novas aquisições e competências (ANDRADE 2016, p.48).

A exemplo disso, Andrade (2016) revela que quando cursou Geografia na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, o único contato que teve com alunos com deficiência foi com pessoas com cegueira, ao participar como bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em um projeto denominado ‘Mapa Tátil como instrumento de inclusão social de portadores de deficiência visual’, que ocorreu no Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (Labtate-UFSC).

Segundo ela, ao deparar-se com alunos com deficiência, ficou preocupada: “como poderia realizar a transposição didática dos conhecimentos geográficos?” (ANDRADE, 2016, p.135-136). Se não fosse o projeto anteriormente citado, provavelmente a autora não teria tido contato com pessoas com deficiência durante sua formação. Afinal, poucos são os cursos de Geografia que trazem em suas ementas assuntos relacionados ao ensino de alunos com deficiência.

4 CONCLUSÃO

Esta pesquisa versou sobre preocupações e inquietudes que começaram a existir pós-política de inclusão educacional dos alunos público alvo da Educação Especial. Instituições de ensino foram pegadas de surpresa, apenas foram informadas que a partir daquele momento passariam a receber também alunos com deficiência e/ou transtorno Global do Desenvolvimento, estes que antes eram encaminhados a espaços preparados para atender as mais diversas necessidades.

Sabendo da importância do preparo dos profissionais da educação para atuarem de maneira inclusiva, averiguou-se como os cursos de Geografia estão abordando a temática. Assim, verificou-se nos cursos de Geografia de Universidades brasileiras a presença de disciplinas voltadas à educação especial, bem como, as nomenclaturas utilizadas e suas respectivas cargas horárias.

Observou-se que poucos são os cursos que apresentam disciplinas voltadas a Educação Especial, e que os que apresentam, na maioria das vezes associam o conteúdo com outras temáticas. Em relação a carga horária, também é muito baixa, considerando que o assunto se desdobra em muitas faces.

Os futuros professores precisam conhecer muito mais sobre a realidade dos alunos que já são realidade em escolas e instituições de ensino superior. Estudar sobre as deficiências e transtornos é fundamental para entender comportamentos e ações desses alunos na sala de aula. É importante, conhecer os direitos e claro os deveres desses alunos, para que possam encaminhar suas aulas de maneira mais casual possível, não apenas pensando no aluno “especial”, mas pensando em atividades que todos possam fazer inclusive ele. Isso é inclusão.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Regina Araujo de.; CARMO, Waldirene. R; SENA, Carla Cristina R. Gimenes. Técnicas Inclusivas de Ensino de Geografia (capítulo 16), In: VENTURI, L. A. B. **Geografia – Práticas de Campo, Laboratório e Sala de Aula**. Editora Sarandi, São Paulo, 2011.

ANDRADE, Leia de; ANTIL, Fernando Luiz de Paula. **Cartografia tátil: acessibilidade e inclusão social**. Revista Museologia e Patrimônio. v.3 n.1 - jan/jun de 2010.

ARANHA, Maria Salete Fábio, SILVA, Simone Cerqueira da. **Interação entre professora e alunos em salas de aula com proposta pedagógica de educação inclusiva**. Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2005, v. 11, n. 3 [Acessado 1 dezembro 2022], pp. 373-394.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil** de 05/10/1988, Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 15 de setembro de 2018.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2ª edição. Atualizada até junho de 2018. Disponível em http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/544283/lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 17/2001**. Disponível em: Acesso em: 21 JAN. 2018.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm acessado 15 de setembro de 2018.

BRASIL, **Lei nº 13.409** de 28 de dezembro de 2016. Disponível in <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13409&ano=2016&ato=dc0kXUE90dZpWT26c> Acesso em 30/11/2022.

BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. **Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo**: conhecendo estratégias e ações. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 18, n. 1, p. 141-154, Mar. 2012.

CALLAI, H. Prefácio. In. **Geografia e inclusão escolar: teoria e práticas**. Org. Ruth Nogueira. Florianópolis: 2016.

COSTA, Vanderlei Balbino da; DENARI, Fátima Elizabeth. **Formação docente**: reflexões sobre a escolarização dos estudantes com deficiência no ensino comum. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 136- 146, oct. 2012. ISSN 1982-5587.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. **O enigma da inclusão**: das intenções às práticas pedagógicas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, p. 543 -560, set./dez. 2007.

GIEHL, Fabiana Cristina. **Contribuições de um programa educacional de introdução à linguagem cartográfica tátil para alunos com cegueira**. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

GONÇALVES, F. P.; REGIANI, A. M.; AURAS, S. R.; SILVEIRA, T. S.; COELHO, J. C.; HOBMEIR, A. K. T. **A educação inclusiva na formação de professores e no ensino de química**: a deficiência visual em debate. Química Nova na Escola, v. 35, n. 1, p. 264-271, 2013. qnesc.sbq.org.br/online/qnesc35_4/08-RSA-100-11.pdf

GREGUOL, Márcia; GOBBI, Erica; CARRARO, Attilio. **Formação de professores para a educação especial**: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, Sept. 2013.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. **Educação especial no Brasil**: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, 2012.

MANZINI, E. F. **Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador?** Temas sobre desenvolvimento, 1999.

MENDES, Jorge de Castro. **Geografia e educação inclusiva: (re)pensar o fazer pedagógico na sala de aula.** In ANAIS do VII Congresso Brasileiro de Geógrafos. Vitória (ES) 2014.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente.** In: Nóvoa, Antônio, org. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote; 1997. p.15-33.

OTALARA, Aline Piccoli; DALL ACQUA, Maria Júlia Canazza. **Formação de professores para alunos público-alvo da educação especial: algumas considerações sobre limites e perspectivas.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, [S.l.], p. 1048-1058, sep. 2016. ISSN 1982-5587. Disponível em: doi:<https://doi.org/10.21723/riaee.v11.esp2.p1048-1058>.

PEROVANO, D. (2014). **Manual de metodologia científica para a segurança pública e defesa social.** Curitiba: Juruá.

RAMOS, A. C.; MARTINS, R. E. M. W. **O ensino de geografia na perspectiva da educação inclusiva.** Geosaberes, Fortaleza, v. 8, n. 15, p. 120 - 130, ago. 2017. ISSN 2178-0463.

SANT'ANA, Izabella Mendes. **Educação inclusiva: concepções de professores e diretores.** Psicol. estud., Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-234, Aug. 2005.

SILVA, André de Paula; AZEVEDO, Sandra de Castro. **Inclusão no ensino de geografia: desafios e perspectivas.** In Anais da 4ª Jornada Científica da Geografia UNIFAL Alfenas – MG. 2016. disponível em https://www.unifalmg.edu.br/4jornadageo/system/files/anexos/andre298_303.pdf

SOUZA, C. da C. **Concepção do professor sobre o aluno com seqüela de paralisia cerebral e sua inclusão no ensino regular.** 2005. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Tradução de Francisco Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

VILELA-RIBEIRO, Eveline Borges; BENITE, Anna Maria Canavaro. **A educação inclusiva na percepção dos professores de química.** Ciência educação. (Bauru), Bauru, v. 16, n. 3, p. 585-594, 2010.

FERREIRA, M. D.; SANTOS, M. F. A. ; VIANA, M. R. G. S. ; MELO, F. A. P. **Percepções da comunidade escolar acerca da inclusão: o Instituto Federal de Alagoas em loco.** Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada, v. 18, p. 177-196, 2017.