

POR UM ENSINO DE GEOGRAFIA INCLUSIVO: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE NILÓPOLIS – RJ

FOR AN INCLUSIVE GEOGRAPHY TEACHING: POSSIBILITIES AND LIMITATIONS FROM THE EXPERIENCES OF TEACHERS FROM THE MUNICIPAL TEACHING NETWORK OF NILÓPOLIS – RJ

Junimar José Américo de Oliveira
junimar.geoufv@gmail.com

Pâmela Suelen Pereira Mendanha Lopes Pereira
pamela.mendanha@hotmail.com

Joice Stella de Melo Rocha
joice.rocha@ifmg.edu.br

Resumo

Este artigo busca realizar uma análise sobre as realidades e impressões dos professores de Geografia da Rede Municipal de Nilópolis sobre suas práticas docentes e identificar as possibilidades e limitações dos discentes na promoção de um ensino de geografia inclusivo. A metodologia se deu em cunho qualitativo-quantitativo e descritivo com dados do Censo Escolar sobre o quantitativo de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) matriculados nos anos finais do EF, e levantamento através de questionário eletrônico sobre a formação e prática docente dos professores de Geografia atuantes neste segmento. Os resultados indicam a fragilidade do ensino de geografia inclusiva na referida Rede, revelando que há escolas com alunos NEE, entretanto, não tem estrutura física para trabalhar com a educação especial, além disso, cinquenta por cento dos discentes da rede relatam ter dificuldade de trabalhar com os discentes em questão, entretanto, estes demonstram interesse em se capacitar.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Educação Inclusiva, Formação de Professores.

Abstract:

This article seeks to carry out an analysis of the realities and impressions of Geography teachers from the Municipal Teaching Network of Nilópolis – RJ about their teaching practices and to identify the possibilities and limitations of students in promoting inclusive geography teaching. The methodology was qualitative-quantitative and descriptive with data from the School Census on the number of students with special educational needs enrolled in the final years of elementary School, and survey through an electronic questionnaire on teacher training and teaching practice. Geography active in this segment. The results indicate the fragility of teaching inclusive geography in the mentioned Network, revealing that there are schools with SEN students, however, they do not have a physical structure to work with special education, in addition, fifty percent of the students of the network report having difficulty working with the students in question, however, they show interest in training.

Keywords: Teaching of Geography, Inclusive Education, Teacher Education.

Introdução

A escola por receber uma diversidade de alunos em contextos diferentes e realidades distintas traz consigo uma série de demandas que se apresentam como empecilho para o desenvolvimento do alunado e para o desenvolvimento do trabalho do profissional de educação, por ter que atuar muitas vezes fora do contexto da sua formação. (SILVA E FERREIRA, 2014).

É um local privilegiado onde sujeitos diferentes, que têm histórias de vida e aprendizagem individuais se encontram, trocam experiências e pela ação mediadora do professor produzem e consolidam conhecimentos. Nesta relação, esses sujeitos se constroem enquanto cidadãos e mediante sua formação pessoal e suas ações em diferentes tempos e espaços contribuem para a produção e configuração da sociedade, quer seja em escala local, regional e nacional.

Nesse contexto insere-se a educação inclusiva, é uma modalidade de ensino que tem a função de promover o desenvolvimento das habilidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, e que abrange todos os níveis do sistema de ensino, desde a educação infantil até a formação superior. Ela é responsável pelo atendimento especializado ao aluno e seu público-alvo são os alunos com algum tipo de deficiência (auditiva, visual, intelectual, física ou múltipla), com distúrbios de aprendizagem ou com altas habilidades (superdotados).

Segundo Silva Neto *et al* (2018, p. 86),

A Educação Inclusiva é a transformação para uma sociedade inclusiva, um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas, de modo que estas respondam à diversidade dos alunos. É uma abordagem humanística, democrática, que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como objetivos o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos.

Visto isto, é preciso buscar a diminuição da exclusão pelo fato de entender que todos possuem capacidade de aprender em contato com diversas experiências e valores construídos no espaço escolar.

Neste contexto, insere-se a Geografia como a ciência necessária para a leitura do espaço que deve buscar o raciocínio geográfico nos alunos, sendo seu papel principal em relação às demais disciplinas escolares.

Entretanto, há problemas relacionados, não só, mas, sobretudo na formação dos professores no que diz respeito ao ensino de Geografia na Educação Inclusiva, quando pensamos nas dificuldades para os professores de Geografia trabalharem os conteúdos em sala de aula.

Neste sentido, este trabalho busca analisar as realidades e impressões dos professores de geografia da Rede Municipal de Nilópolis sobre suas práticas de ensino de geografia inclusivo e identificar as possibilidades e limitações dos professores na promoção de um ensino de geografia inclusivo.

Partimos do pressuposto de que as deficiências e lacunas na formação docente para a educação inclusiva assim como a sobrecarga de trabalho influenciam diretamente para os fracassos na construção de experiências bem-sucedidas onde a educação é de qualidade e verdadeiramente inclusiva.

A pesquisa tem cunho quali-quantitativo e descritiva, considerando informações preliminares obtidas junto aos dados do Censo Escolar Secretaria Municipal de Educação de Nilópolis – RJ referentes ao número de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) regularmente matriculados nos anos finais do ensino fundamental, associado ao levantamento das formações e

práticas docentes dos professores de geografia dos anos finais do Ensino Fundamental. Esses levantamentos serviram de referência comparativa ao final do trabalho e construção das conclusões.

O ensino de Geografia na perspectiva inclusiva: possibilidades e limitações

Os desafios que se apresentam em relação à inclusão de alunos com NEE, no ensino de Geografia, têm sido foco de pesquisas e discussões dentro das instituições de ensino e também nos mais diversos segmentos da sociedade.

É recorrente objeto de estudo a necessidade de se discutir a formação inicial de professores. No que tange a Geografia, são várias as fragilidades apontadas na formação de seus professores, onde são sempre levantadas as necessidades de promoção de uma maior formação no campo didático-pedagógico aos futuros docentes; incentivar a pesquisa ao longo da licenciatura em Geografia; inserir com maior ênfase o licenciando no cotidiano da escola; e diminuir a distância entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar (DIAS E ROCKENBACH, 2016).

Quando tratamos da formação de professores de Geografia voltada para a Educação Inclusiva, devemos ter a ainda mais atenção pois o ensino de Geografia também é necessário para os alunos com NEE e muitas vezes ele é negligenciado.

A Geografia escolar deve estar presente na construção do processo de escolarização de todos os alunos incluindo os que apresentam NEE, onde os professores deste componente curricular necessitam de formação adequada para promover o processo de aprendizagem para todos os alunos, independente das condições que cada um apresenta.

Nesse sentido, a geografia escolar demonstra não só a necessidade da compreensão do mundo em que vivemos, mas principalmente o papel que cada um, ou grupos de indivíduos, tem na formação, organização e transformação da sociedade e do espaço.

Sobre isto, Cunha (2008, p. 26), coloca que:

A educação geográfica utiliza as dimensões conceitual e instrumental do conhecimento geográfico para proporcionar aos alunos oportunidades de desenvolverem competências geográficas e, nessa medida, a Geografia desempenha um papel formativo no desenvolvimento e formação para a cidadania. (CUNHA, 2008, p. 26)

Considerando as competências gerais da Base Nacional Curricular Comum - BNCC e as competências específicas da área de Ciências Humanas, a Base estabeleceu competências para a Geografia no Ensino Fundamental, entre elas:

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico e entre distintas áreas do currículo escolar, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história. (...) (BRASIL, 2018, p. 364)

A Base traz demandas ainda mais desafiadoras para a Geografia escolar, pois espera-se que os alunos possam compreender e atuar em “processos que resultaram na desigualdade social”. Como componente do currículo escolar, a Geografia deve, portanto, oferecer aos alunos um conjunto de experiências de aprendizagem nas quais eles possam desenvolver habilidades necessárias para alcançar esses objetivos, permitindo ao aluno analisar os espaços considerando o binômio

natureza/sociedade e verificar as inter-relações dos processos sociais e naturais na produção e organização do espaço geográfico.

Sendo assim, a Geografia escolar, assim como os demais componentes curriculares, precisa se mostrar atentos e críticos aos desafios encontrados cotidianamente nos espaços escolares devendo serem tratados nos cursos de formação de professores de Geografia, incluindo as metodologias e práticas de ensino de Geografia para a Educação Inclusiva, uma vez que a Educação Básica deve estar alinhada conforme proposta pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) tendo 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, 2008, p. 14).

O conceito de inclusão tem como premissa os direitos iguais e, portanto, são inaceitáveis todas as formas de discriminação. A Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (NAÇÕES UNIDAS, 1948), na sua essência, garante o direito à vida, à integridade física, à liberdade, à igualdade e à educação. A Constituição Federal Brasileira de 1988 também define e apoia a igualdade de direitos, o respeito à diversidade e combate a qualquer forma de discriminação.

As estratégias pedagógicas correspondem aos diversos procedimentos planejados e implementados por educadores com a finalidade de atingir seus objetivos de ensino. Elas envolvem métodos, técnicas e práticas explorados como meios para acessar, produzir e expressar o conhecimento.

No contexto da educação inclusiva, recomenda-se que o ponto de partida seja as singularidades do sujeito, com foco em suas potencialidades. Se, por um lado, a proposta curricular deve ser uma só para todos os estudantes, por outro, é imprescindível que as estratégias pedagógicas sejam diversificadas, com base nos interesses, habilidades e necessidades de cada um. Só assim se torna viável a participação efetiva, em igualdade de oportunidades, para o pleno desenvolvimento de todos os alunos, com e sem deficiência.

Segundo Fonseca e Salvi (2016, p. 232),

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 compreender a dinâmica e a espacialidade que este ensino se carece, cabe ao professor estabelecer estratégias que agregue conhecimento aos alunos com NEE para que eles não se sintam excluídos. No entanto, identificar as necessidades requer que o sistema educacional modifique suas expectativas em relação a esses alunos e, sob este ponto de vista, variar as propostas metodológicas que contribuíssem com o ensino da Geografia, “[...] proporcionando um contato maior com a realidade

do contexto vivido, tanto pelo aluno como pelo professor, facilitando assim, o processo ensino-aprendizagem” (GODOY, 2009, p.93).

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.

Percursos metodológicos

O recorte espacial escolhido para esta pesquisa foi o município de Nilópolis - RJ, e como sujeitos, foram escolhidos os professores de geografia regentes das turmas dos anos finais do ensino fundamental da rede municipal de ensino do referido município. A escolha desse município deu-se devido as seguintes questões: o primeiro autor é professor da rede e a partir de algumas constatações decorrentes de um processo contínuo de reflexão sobre a própria prática pedagógica, associadas a informações e observações indiretas sobre as práticas e tentativas de um ensino de geografia na perspectiva inclusiva. Além disso, os baixos índices sociais e educacionais são uma marca negativa da Baixada Fluminense e os piores do estado, o que contribui para justificar a importância de pesquisas sobre educação neste recorte espacial.

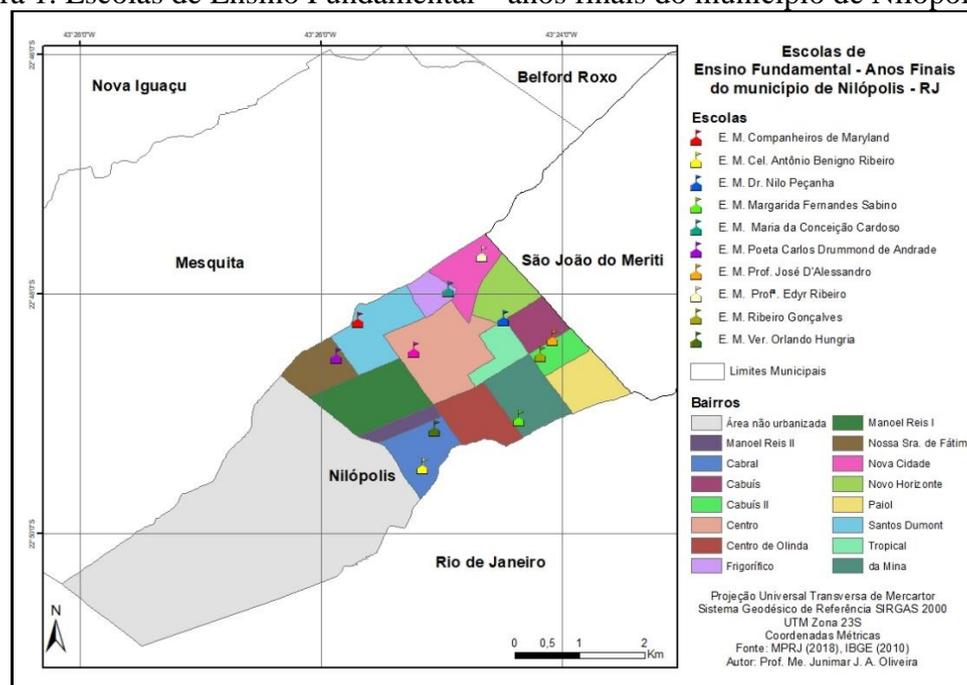
Os encaminhamentos metodológicos deste artigo se deram em três momentos, a saber: 1º momento: levantamentos de dados do Censo Escolar sobre o número total de alunos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, assim como o número total de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE); 2º momento: aplicação de questionários on-line aos professores de geografia atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental, e; 3º momento: com base nas informações levantadas durante os momentos 1 e 2, os dados foram analisados para a construção de um panorama sobre as limitações e possibilidades do ensino inclusivo de geografia.

As análises foram de cunho qualitativo-quantitativo, com base nos dados oriundos dos levantamentos e as informações do Censo Escolar e nos questionários. Buscou-se analisar o conteúdo das respostas de forma individual ou relacionando-as para entender a realidade dos professores respondentes. Assim, os resultados são apresentados em gráficos, tabelas e discussões que em conjunto, levam ao panorama das discussões do ensino de geografia inclusivo a partir das formações, práticas e relatos dos professores.

Resultados e discussões

A partir dos levantamentos foi constatado que a Secretaria Municipal de Educação de Nilópolis - RJ possui, atualmente, 10 unidades escolares (UE's) (Figura 1) que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental, onde atuam 15 professores de Geografia, que em sua grande maioria atuam em mais de uma unidade escolar.

Figura 1. Escolas de Ensino Fundamental – anos finais do município de Nilópolis - RJ



Fonte: Elaboração dos autores.

Nestas unidades escolares, segundo dados do Censo Escolar/INEP (2015, 2017 e 2018), percebe-se uma participação no Saeb insuficiente para que os resultados fossem divulgados (Tabela 1). Além disso para o ano de 2015 apenas uma escola atingiu a meta do Ideb, para o município, de 4,6 e, para o ano de 2017, a situação não foi diferente onde também apenas uma escola atingiu a meta de 4,8.

Tabela 1. Relação das UE's, Ideb e matrículas.

	Inep	Unidades Escolares	Ideb		Matrículas**	
			2015	2017	Anos finais	Educação Especial
1	33055050	E. M. Cel. Antônio Benigno Ribeiro	4,4	*	371	5
2	33054738	E. M. Companheiros de Maryland	5,1	4,9	265	6
3	33054746	E. M. Dr. Nilo Peçanha	4,1	*	445	19
4	33097399	E. M. Margarida Fernandes Sabino	*	*	238	8
5	33054762	E. M. Maria da Conceição Cardoso	4,0	*	427	13
6	33097364	E. M. Poeta Carlos Drummond de Andrade	4,3	4,4	410	22
7	33054789	E. M. Prof. José D'Alessandro	3,7	*	534	14
8	33054754	E. M. Profª. Edyr Ribeiro	*	*	332	19
9	33055076	E. M. Ribeiro Gonçalves	4,0	3,7	250	4
10	33055068	E. M. Vereador Orlando Hungria	3,8	3,7	382	34
Total					3654	144

* Número de participantes no Saeb insuficiente para que os resultados sejam divulgados.

** Matrículas referentes ao ano de 2018

Fonte: Censo Escolar/INEP 2015, 2017 e 2018.

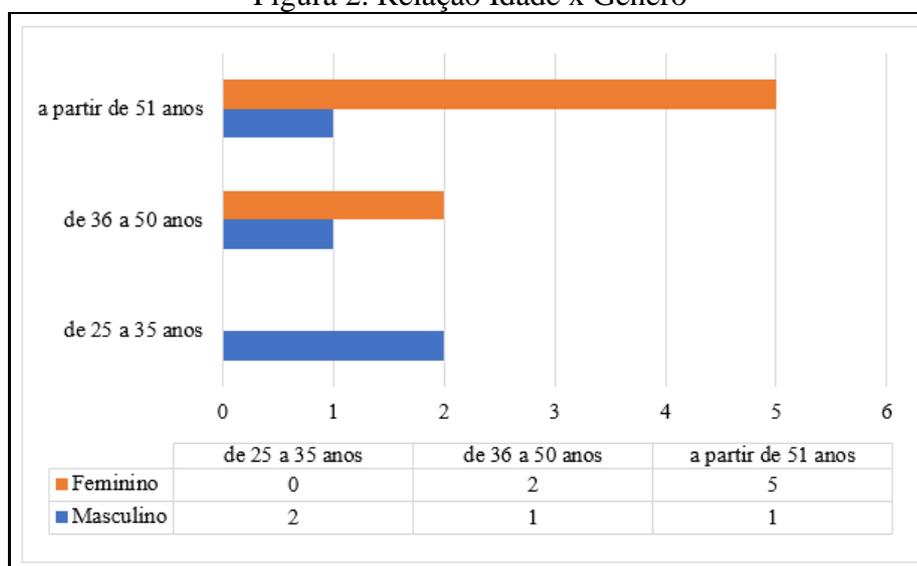
Neste panorama verificamos que do total de matrículas para o ano de 2018 (3654 alunos), 3,9% (144 alunos) estão matriculados como alunos da Educação Especial.

Os dados supracitados mostram a fragilidade da educação pública do município, sinalizando desafios a serem enfrentados pelo poder público e pela sociedade nilopolitana, na busca pela garantia do direito à educação de qualidade para todos (as), como definido no Documento Referência da segunda Conferência Nacional de Educação (Conae/2018).

Os levantamentos de dados foram realizados através de questionário *online* disponibilizado na plataforma *Google Forms*, onde obtivemos 12 professores respondentes, de um total de 15 professores de Geografia da rede, totalizando 80% do todo.

De acordo com as respostas (12 respondentes), 38,5% dos participantes são do gênero masculino e 61,5% do gênero feminino e apresentam idade entre 25 e 35 anos (23,1%), entre 36 e 50 anos (23,1%) e de acima 51(53,8%) (Figura 2).

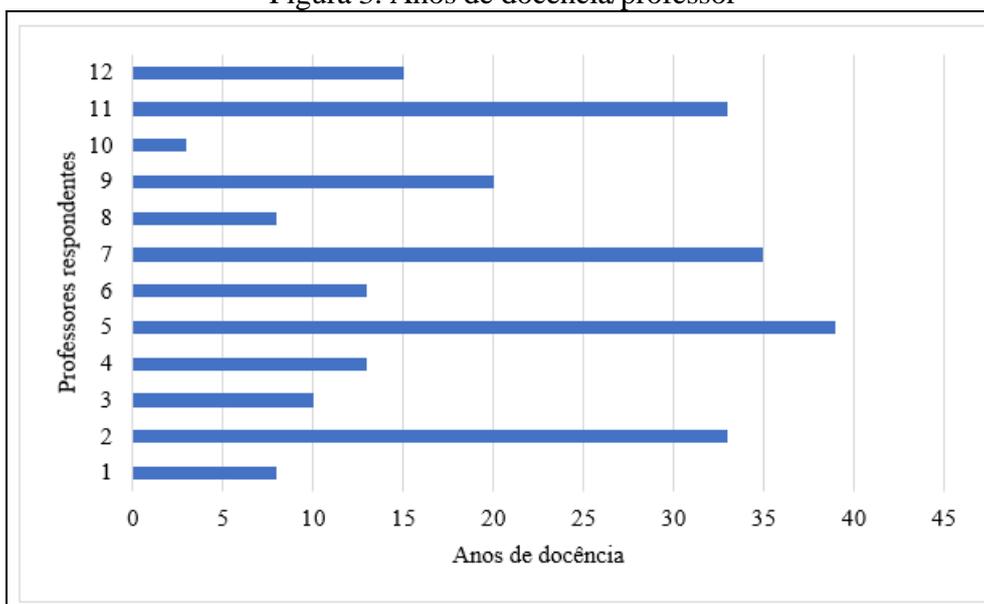
Figura 2. Relação Idade x Gênero



Fonte: Elaborados pelos autores.

Esses dados reforçam presença majoritária das mulheres nos espaços escolares. Além disso, o fato de mais da metade destes professores estarem na faixa etária a partir dos 51 anos nos permite inferir que, em suas formações iniciais, as discussões sobre Educação Inclusiva ainda eram bastante incipientes, o que pode ser confirmado pelo gráfico de anos de docência (Figura 3).

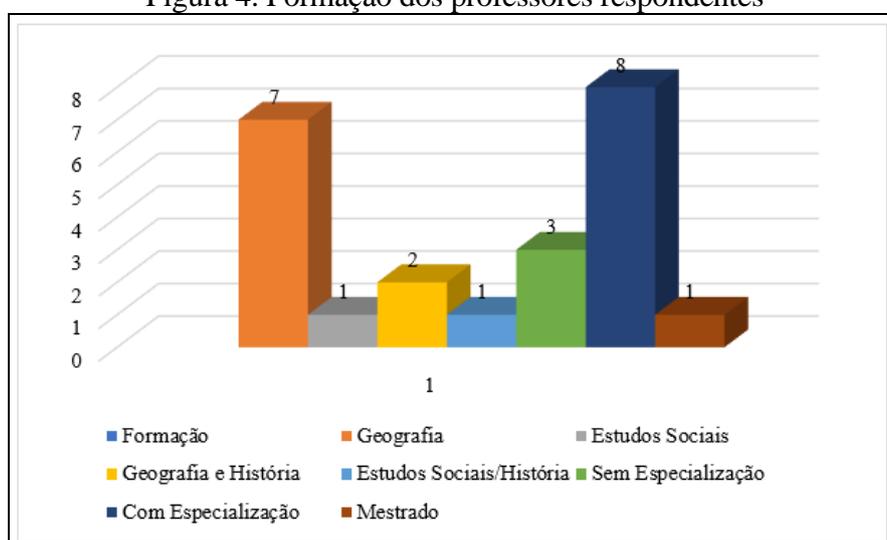
Figura 3. Anos de docência/professor



Fonte: Elaborado pelos autores.

Todos os participantes possuem graduação em licenciatura, porém dois professores (13,3%) informaram que não possuem formação em Geografia (Figura 4). A maior parte dos professores são pós-graduados, sendo um professor mestre, oito especialistas e os três restantes apenas graduados.

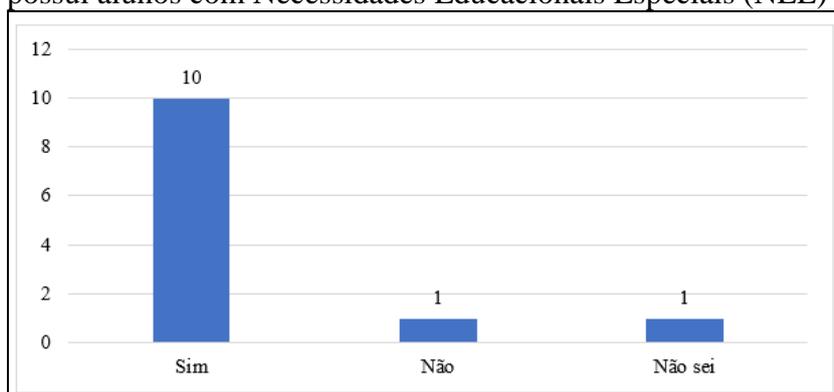
Figura 4. Formação dos professores respondentes



Fonte: Elaborado pelos autores.

Quando questionados se possuem alunos NEE em suas turmas 10 professores responderam positivamente, um informou não possuir e outro disse não saber. (Figura 5)

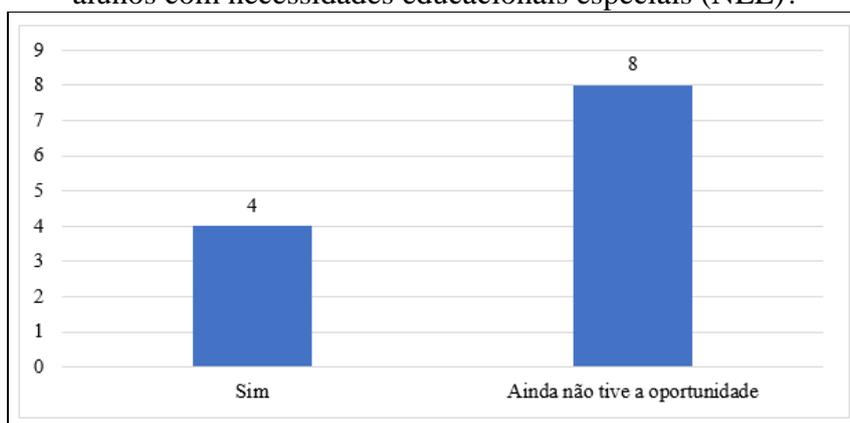
Figura 5. Você possui alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em suas turmas?



Fonte: Elaborado pelos autores.

Entre os professores respondentes, a maior parte (oito professores) relataram nunca terem realizado nenhuma capacitação para trabalhar com a inclusão escolar de alunos NEE (Figura 6).

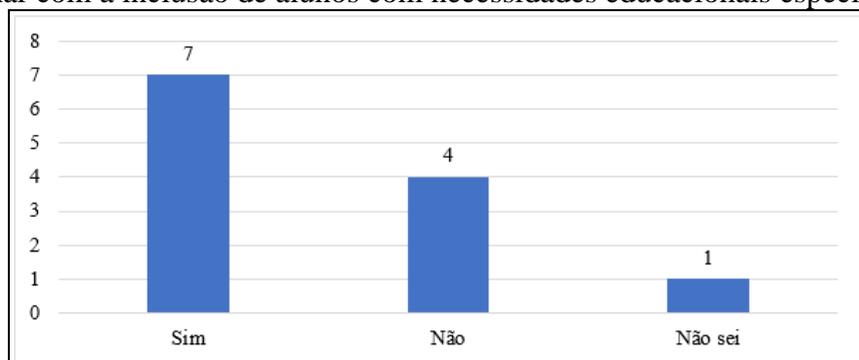
Figura 6. Você já participou de algum curso específico para trabalhar com a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?



Fonte: Elaborado pelos autores.

Entre os respondentes, sete informaram que suas escolas disponibilizam recursos pedagógicos específicos para se trabalhar com a inclusão de alunos NEE (Figura 7).

Figura 7. A(s) escola(s) em que você trabalha disponibiliza recursos pedagógicos específicos para se trabalhar com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?

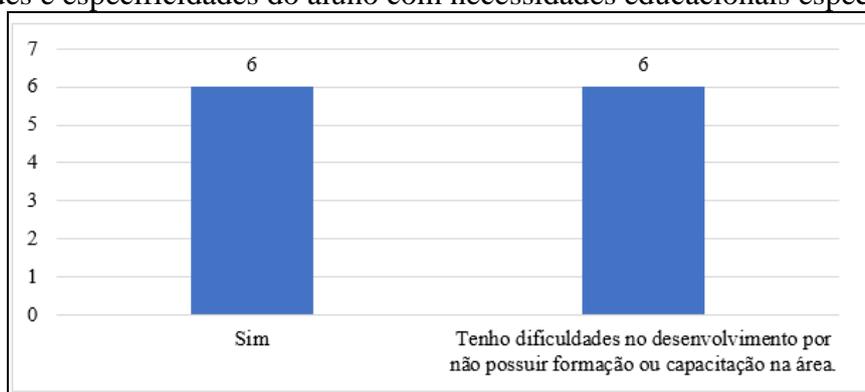


Fonte: Elaborado pelos autores.

Entretanto, apenas dois professores relataram que na(s) escola(s) em que você trabalha, não há mediadores, intérpretes, ledores ou sala de recursos multifuncionais para suporte e inclusão dos alunos NEE.

Quando questionados se buscam desenvolver em suas práticas, propostas pedagógicas que que atendam às reais necessidades e especificidades dos alunos, 50% relata que desenvolvem e os 50% restantes confessam ter dificuldades por não possuírem formação ou capacitação (Figura 8).

Figura 8. Você busca, em sala de aula, utilizar propostas pedagógicas que atendam às reais necessidades e especificidades do aluno com necessidades educacionais especiais (NEE)?

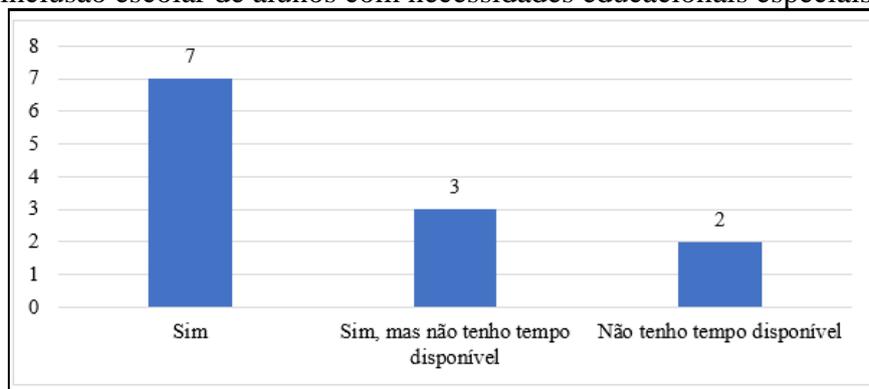


Fonte: Elaborado pelos autores.

Quando tratamos da possibilidade e interesse dos professores em realizarem cursos de capacitação e formação continuada em educação inclusiva para o trabalho com os alunos NEE, sete professores afirmaram ter interesse em realizarem, três apesar de se mostrarem interessados, relatam não terem tempo disponível e dois responderam apenas não terem disponibilidade indicando que não possuem interesse (Figura 9).

O registro da falta de tempo disponível pode ser justificada devido a carga horária de trabalho significativa que, em geral, os professores precisam desenvolver em jornadas extras de trabalho, afim de conseguirem um maior rendimento salarial mensal, característica da educação brasileira.

Figura 9. Você gostaria de participar de cursos de capacitação e formação continuada para trabalhar com a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE)?



Fonte: Elaborado pelos autores.

Os dados aqui apresentados, mostram a realidade da Educação Inclusiva no ensino de Geografia entre os professores da Rede Municipal de Nilópolis, demonstrando as fragilidades e os desafios ainda presentes na realidade da educação pública brasileira.

Considerações finais

Vários são os trabalhos que abordam as discussões sobre a Educação Inclusiva nos espaços escolares, entretanto ainda com poucas aproximações com o ensino de Geografia, objeto deste artigo. O primeiro apontamento versa sobre as dificuldades encontradas pelos professores nas suas práticas docentes o que impacta diretamente para a construção de uma educação cidadã atenta ao local e a vivência dos alunos e da escola.

Podemos também inferir que a formação docente na perspectiva inclusiva deve buscar apoiar e estimular o professor de Geografia a tomar iniciativas que inovem e valorizem sua prática de ensino. Isto motiva a aprendizagem dos conteúdos geográficos, dinâmicos por definição, e contribui para formar o professor que realmente pesquisa e que faz das diferenças humanas seu principal ponto de apoio para estimular o processo de ensino e aprendizagem de todos.

As informações e discussões aqui colocadas, pode ser utilizado para uma prática docente mais significativa. Assim, será possível que em sala de aula, os professores de Geografia levem aos alunos o entendimento de estarem inseridos na comunidade proporcionando que o alunado consiga através da linguagem cartográfica estabeleça relações com o espaço que ocupam e assim desenvolvam uma maior percepção sobre ele.

Com isso percebe-se também a necessidade da urgência de uma formação de professores que atendessem aos desafios estabelecidos pelo paradigma da educação.

A Secretaria da Educação pode realizar a formação continuada de professores por meio de profissionais do próprio município, ou ainda, estabelecer parcerias com instituições de ensino no entorno. Esse processo pode ser realizado de diversas formas, como cursos intensivos ou de curta duração, palestras, oficinas, treinamentos, ou qualquer outro sistema que sirva para atualizar os professores sobre as questões da atualidade.

Entre os objetivos da formação continuada está a provocação, no professor, o desenvolvimento de habilidades para melhorar o processo de ensino-aprendizagem que ocorre dentro dos espaços escolares. Com a formação continuada, os professores podem ter acesso às novas discussões produzidas no meio acadêmico em relação as teorias da área de atuação e em didática e metodologias de ensino. Assim, ele pode relacionar o novo conhecimento adquirido com as bases científicas da sua graduação inicial, agregando mais suporte e conteúdo para oferecer para seus alunos e promover uma inclusão.

Referências

- BRASIL. **Conferência Nacional de Educação: documento – referência.** Fórum Nacional de Educação. Brasília, 2017. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2020.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2020.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 06 ago. 2020.
- CUNHA, M. A. P. **O contributo da educação formal em geografia na prevenção dos incêndios florestais.** Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2008, 319 p. Disponível em: <<https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/9377/2/tesemestcontributodaeducacao000065916.pdf>>. Acesso em: 06 ago. 2020.
- DIAS, L. C.; ROCKENBACH, I. A. **A formação inicial de professores de Geografia em diferentes percepções: uma análise de revisão de literatura em periódicos científicos.** Rev. Caderno Prudentino de Geografia, n.38, v.1, p.5-21, 2016. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/4936/3901>>. Acesso em: 24 ago. 2020.
- FONSECA, R. L.; SALVI, R. F. **A formação inicial do professor de Geografia frente à Educação Inclusiva.** Rev. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege), p.226-251, v.12, n.19, 2016. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6381/3332>>. Acesso em: 24 ago. 2020.
- GODOY, A. C. S. **Fundamentos do trabalho pedagógico.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.
- SILVA NETO, A. O. *et al.* **Educação inclusiva: uma escola para todos.** Rev. Educação Especial, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24091>>. Acesso em: 14 mai. 2020.
- SILVA, L. G. M.; FERREIRA, T. J. **O papel da escola e suas demandas sociais.** Rev. Projeção e Docência, v.5, n.2, p. 6-23, 2020. Disponível em: <<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/415/372>>. Acesso em: 12 mai. 2020.