



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

MARYANE TEIXEIRA JACOB DE OLIVEIRA

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE
EM GEOGRAFIA NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS
PARANAENSES: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL**

SÃO CARLOS-SP
2023

MARYANE TEIXEIRA JACOB DE OLIVEIRA

**A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA NAS
UNIVERSIDADES PÚBLICAS PARANAENSES: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito para o título de Mestre em Educação Especial.

Orientadora: Profa. Dra. Juliane Ap. de Paula Perez Campos

Apoio Financeiro: CNPq

SÃO CARLOS-SP

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Teixeira Jacob de Oliveira, Maryane

A educação especial na formação docente em geografia nas universidades públicas paranaenses:: uma análise documental / Maryane Teixeira Jacob de Oliveira -- 2023. 124f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Juliane Aparecida de Paula Perez Campos
Banca Examinadora: Juliane Aparecida de Paula Perez Campos, Ismail Barra Nova de Melo, Educarado Donizeti Giroto

Bibliografia

1. Educação especial. 2. Formação inicial de professores. 3. Licenciatura em geografia. I. Teixeira Jacob de Oliveira, Maryane. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

DEDICATÓRIA

Para os professores que guiaram a minha trajetória acadêmica com todo o seu conhecimento e dedicação profissional, ao meu esposo, que nunca deixou de me incentivar, e, em especial, às minhas irmãs, cujo amor me guiou até a finalização dessa etapa, expresso a minha profunda gratidão.

AGRADECIMENTOS

Com muita satisfação, escrevo este texto, certa de que o meu caminho foi guiado por muitas mãos e por todo o apoio recebido; minha gratidão se faz presente!

Agradeço inicialmente a Deus, por sentir que na fé estive amparada. Nos momentos mais difíceis, fui fortalecida para seguir em frente.

Agradeço aos familiares que apoiaram e estiveram ao meu lado, compartilhando comigo as conquistas e me sustentando nos tropeços.

Ao Tales Ferreira, meu companheiro de vida, por seu incentivo e parceria diárias diante dos desafios dessa caminhada, permeada de medos e inseguranças, impulsionou-me a seguir em frente.

Aos meus sogros, Cleide e Paulo Rogério, por serem meus pais de coração e por sempre acreditarem em meu potencial.

À minha mãe, Luciana, que sempre me mostrou a importância dos estudos.

Às minhas irmãs, que veem em mim um exemplo a ser seguido e expressam constantemente o orgulho da minha dedicação.

Agradeço especialmente à minha querida orientadora, Profa. Dra. Juliane Ap. De Paula Perez Campos, por caminhar junto comigo na construção dessa pesquisa, por sua acolhida, paciência e principalmente por sua empatia e compreensão, me incentivando e acreditando em meu potencial.

Agradeço aos integrantes titulares e suplentes da banca de exame de dissertação, especialmente ao Prof.º Dr. Eduardo Donizeti Giroto e ao Prof.º Dr. Ismail Barra Nova de Melo, pelas contribuições que foram imprescindíveis para a continuidade da pesquisa.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs), aos funcionários e professores, aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Escolarização da Pessoa com Deficiência (GEPEPD), com os quais pude aprender em cada encontro. Agradeço a Melina e Diego pelas possibilidades de troca de experiência nessa jornada. Agradeço a Thayná por mostrar os caminhos para o PPGEEs.

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro.

Finalizo os meus agradecimentos às minhas amigas, as quais sempre estiveram comigo: Jessica, Enelice e Sayonara. Sem vocês, essa jornada teria sido mais difícil. Muito obrigada!

Concluo, dizendo que todos foram e são importantes, não pela ordem em que estão descritos no texto, mas por ocuparem seu espaço em meus pensamentos e em meu coração.

EPÍGRAFE

“A força da alienação vem dessa fragilidade dos indivíduos, quando apenas conseguem identificar o que os separa e não o que os une” (SANTOS, 2007, p. 30).

RESUMO

A inclusão de Alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) na escola comum provoca reflexões acerca da formação e atuação de docentes das diferentes licenciaturas. Sendo assim, levantamos o seguinte questionamento: A área da Educação Especial está sendo contemplada no projeto político-pedagógico e na organização curricular dos cursos de Licenciatura em Geografia das Instituições públicas de Ensino Superior (IES) do estado do Paraná? Dessa forma, o objetivo geral foi analisar a formação do professor em cursos de licenciatura em geografia no que tange às proposições da educação especial na perspectiva inclusiva. Esta pesquisa tem uma abordagem qualitativa de caráter documental. Foram investigados 15 cursos, sendo nove de instituições estaduais e duas federais, distribuídas por todo o território paranaense. Foram seguidas as seguintes etapas: seleção dos documentos, leitura exploratória dos arquivos e aplicação do roteiro de análise documental. Os dados coletados foram organizados e analisados utilizando a técnica de análise de conteúdo com as categorias pré e pós-definidas. Os dados mostraram que o modelo docente apresentado pela maioria dos cursos fundamenta-se nas DCNs, nos quais identificamos um professor capaz de trabalhar considerando a diversidade no ensino. Apesar disso, notamos que a estrutura textual dos PPPs apresenta pouca ou nenhuma discussão em relação aos conteúdos sobre a educação especial. Os dados dos componentes curriculares mostraram que é oferecido o mínimo de disciplinas e conteúdos exigidos por lei sobre a educação especial, o que entra em conflito considerando o modelo formativo que os cursos se propõem a formar. Percebemos também a ruptura dos conhecimentos específicos da geografia com os saberes pedagógicos que fundamentam a formação em licenciatura, o que pode não contribuir para uma formação de professor adequada ao contexto de uma educação acessível. Isso demonstra que a ausência do didático-pedagógico nos cursos de licenciatura fará com que a educação especial permaneça segregada nos currículos formativos.

Palavras-chave: educação especial; formação inicial de professores; licenciatura em geografia; Currículo.

ABSTRACT

The inclusion of Special Education Target Public Students (PAEE) in the common school provokes reflections about the training and performance of teachers of the different degrees. Thus, we raise the following question: Is the area of Special Education being contemplated in the political-pedagogical project and in the curricular organization of the Degree courses in Geography of the Public Institutions of Higher Education (IES) of the state of Paraná? Thus, the general objective was to analyze the training of teachers in undergraduate courses in geography with regard to the propositions of special education in the inclusive perspective. This research has a qualitative approach of documentary character. A total of 15 courses were investigated, nine from state and two federal institutions, distributed throughout the territory of Paraná. The following steps were followed: selection of documents, exploratory reading of the files and application of the documentary analysis script. The collected data were organized and analyzed using the technique of content analysis with the pre- and post-defined categories. The data showed that the teaching model presented by most of the courses is based on the DCNs, in which we identified a teacher capable of working considering the diversity in teaching. Despite this, we note that the textual structure of PPPs presents little or no discussion in relation to the contents of special education. The data of the curricular components showed that the minimum of disciplines and contents required by law on special education is offered, which conflicts considering the formative model that the courses propose to form. We also perceive the rupture of the specific knowledge of geography with the pedagogical knowledge that underlies the formation in licensure, which may not contribute to a teacher training adequate to the context of an accessible education. This demonstrates that the absence of didactic-pedagogical in undergraduate courses will cause special education to remain segregated in the formative curriculum.

Keywords: special education; initial teacher training; geography teaching program; curriculum.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1- Distribuição das localidades dos Cursos de Licenciatura em Geografia do estado do Paraná	60
FIGURA 2- Cidades polos do curso de Licenciatura em Geografia à distância da UEPG	63
QUADRO 1- Instituições participantes da pesquisa	59
QUADRO 2- Representação das categorias das disciplinas de ensino	69
QUADRO 3- Modelo formativo: Respeito à Diversidade	73
QUADRO 4- Disciplinas específicas da Educação Especial	91
GRÁFICO 1- Carga horária total dos cursos: comparativo com a carga horária destinada aos componentes curriculares de ensino	88
GRÁFICO 2- O espaço da Educação Especial nos cursos De Licenciatura em Geografia ...	89
GRÁFICO 3- Temas estudados nas disciplinas de libras dos cursos de licenciatura em geografia	93
GRÁFICO 4- Temas estudados nas disciplinas de educação especial nos cursos de licenciatura em geografia	94
GRÁFICO 5- Distribuição as temáticas estudadas nas disciplinas de ensino	95
GRÁFICO 6- Total de disciplinas específicas da Geografia aplicada ao ensino em cada universidade	102
GRÁFICO 7- Disciplinas específicas da Geografia aplicada ao ensino	102

LISTA DE TABELA

TABELA 1- Cursos de Licenciatura em Geografia do estado do Estado do Paraná	59
--	----

LISTA DE SIGLAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CFE - Conselho Federal de Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação DCN- Diretrizes Curriculares

ECA - Estatuto da criança e da adolescência IES- Instituição de Ensino Superior

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

PAEE - Público-alvo da Educação Especial

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

UFPR - Universidade Federal do Paraná

UEL - Universidade Estadual de Londrina

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

UEM - Universidade Estadual de Maringá

UENP - Universidade Estadual do Norte do Paraná

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UNILA - Federal da Integração Latino- Americana

UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 FORMAÇÃO DOCENTE: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA PROFISSÃO	22
2.2 CONTEXTOS HISTÓRICO DA DOCÊNCIA	23
2.3 DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	26
3. EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA EXCLUSÃO AO PARADIGMA DA INCLUSÃO ...	32
3.1 COMPREENDENDO O PARADIGMA DA EXCLUSÃO	32
3.2 A BUSCA POR UM IDEÁRIO DE EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	35
3.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRA.....	40
4 FORMAÇÃO INICIAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA: PENSANDO O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DE UMA INCLUSÃO ESCOLAR ACESSÍVEL	44
4.1 A GEOGRAFIA NO CONTEXTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR ...	44
4.2 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA E SUAS DIRETRIZES CURRICULARES	46
4.3 CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR	50
4.3.1 A Educação Especial na Geografia: Formação para a uma Educação Acessível	52
5 MÉTODO	59
5.1 CARACTERÍSTICA DA PESQUISA	59
5.2 SELEÇÃO DOS CURSOS PARTICIPANTES	59
5.2.1 Caracterização dos Cursos Participantes	61
5.2.1.1 Os cursos da Universidade Federal do Paraná (UFPR)	61
5.2.1.2 O curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL)	62
5.2.1.3 Os cursos de Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	62
5.2.1.4 O curso de Geografia da Universidade Estadual de Maringá (UEM)	64
5.2.1.5 O curso de Geografia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)	65

5.2.1.6 Os cursos de Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)..	65
5.2.1.7 Os cursos de Geografia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)..	65
5.2.1.8 Universidade Federal da Integração Latino- Americana (UNILA)	66
5.2.1.9 Os cursos de Geografia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)	66
5.3 FONTE DOS DADOS	67
5.3.1 Projeto Político Pedagógico	67
5.3.2 Matriz Curricular	67
5.3.4 Ementas	68
5.4 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS	68
5.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	69
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	72
6.1 MODELO FORMATIVO DOCENTE E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: ATRIBUIÇÕES DADAS NO PPP DOS CURSOS	72
6.2 O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS PPPS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO ESTADO DO PARANÁ	78
6.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO COMPONENTE CURRICULAR (EECC) NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA E AS POSSIBILIDADES DE AMPLIAÇÃO DOS ESTUDOS SOBRE A ÓTICA DE UMA EDUCAÇÃO ACESSÍVEL..	88
6.3.1 A Diversidade nas Disciplinas de Ensino nos Cursos de Licenciatura em Geografia	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	109
APÊNDICE A – Roteiro Para Análise Textual De Documentos Norteadores Dos Cursos De Licenciatura Em Geografia	124

APRESENTAÇÃO

Antes de introduzir a temática da dissertação, cabe apresentar um pouco da minha caminhada e dos anseios que me conduziram até aqui. Os motivos que me levaram a realizar minha formação inicial em geografia licenciatura foram os mesmos que me guiaram para esta etapa.

Sou oriunda de uma família simples e pequena de uma cidade de 14.954 habitantes ao norte do estado do Paraná. Filha de mãe solo que, por muito tempo, me sustentou limpando as casas das famílias mais ricas da cidade; e, foi acompanhando o seu trabalho que comecei a perceber as desigualdades. Enquanto as casas que minha mãe limpava tinha tantos quartos, eu e minha família de cinco membro dividíamos quatro cômodos.

Apesar disso, o estudo foi um marco para termos mais dignidade. Estudei minha vida inteira em escolas públicas. Nunca senti o cheiro de um livro novo, mas aprendi a partilhar, através dos livros que de ano em ano tinham um novo dono. Sabia que para os próximos estudantes conseguirem acessá-los, precisava zelar por aqueles materiais. Sem saber, os conflitos de desigualdades estavam fervilhando na minha cabeça.

A vontade de ser professora surgiu do apoio recebido por alguns professores que passaram em minha vida, e pela transformação que vivenciei quando minha mãe se tornou a primeira da família a ter um diploma de curso superior, tornando-se professora. Dessa forma, ao ingressar no ensino médio optei pelo curso integrado, que dividia o currículo com as disciplinas do ensino médio e as disciplinas específicas de formação docente. Neste processo tive contato com a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. O planejamento docente e a produção de materiais didáticos sempre me deixavam muito motivada. Sempre fui dedicada e criativa na produção de materiais que despertassem nas crianças o interesse pelo aprender.

Apesar disso, não fui direto para a pedagogia, pois sentia que o aprendizado para as minhas inquietações sobre as desigualdades sociais iria ser sanado na geografia, considerada uma ciência “charneira”, entendi que lá poderia atrelar a profissão docente e entender a organização político-social. Foi então que no ano de 2013 me tornei aluno do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade de Ponta Grossa-PR. O curso me transformou em uma pessoa mais crítica e mais inquieta sobre os problemas da sociedade e os educacionais. Apesar do curso ter preenchido vários questionamentos que se faziam presentes na minha vida, eu ainda não me sentia contemplada aos saberes de alguns grupos de minorias, principalmente aos alunos Público-alvo da Educação Especial, que até então não sabia ao certo a nomenclatura

utilizada de forma respeitosa e aceitável. No curso tive contato com duas disciplinas específicas da educação especial sendo, libras e educação inclusiva que me deram impulso em conhecer mais.

Logo após me formar, iniciei um curso de pós-graduação em educação especial e inclusiva em uma universidade particular. Porém, querendo contribuir para minha área de formação em geografia, concluí o curso e ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs), certa de que poderia transitar nas duas áreas do conhecimento.

Dessa maneira, em parceria com minha orientadora, entendemos que minha formação de origem e as inquietações que ainda me assolavam necessitavam ser sanadas. Sendo assim, inicialmente era preciso entender a organização curricular dos cursos do estado do Paraná em um formato de análise documental, uma vez que sou fruto de uma das instituições públicas do estado, como já mencionei. A minha contribuição para a geografia seria compreender como a educação especial está presente ou não nestes cursos, bem como transmitir o entendimento sobre a relevância de se aprender a Educação Especial como parte do sistema educacional, desde a formação inicial.

Antes de introduzir a temática da dissertação, cabe apresentar um pouco da minha trajetória e dos anseios que me conduziram até aqui. Os motivos que me levaram a realizar minha formação inicial em Geografia Licenciatura foram os mesmos que me guiaram até esta etapa.

Sou oriunda de uma família simples e pequena de uma cidade com 14.954 habitantes ao norte do estado do Paraná. Sou filha de uma mãe solteira que, por muito tempo, me sustentou limpando as casas das famílias mais ricas da cidade. Ao acompanhar o seu trabalho, comecei a perceber as desigualdades. Enquanto as casas que minha mãe limpava tinham tantos quartos, eu e minha família de cinco membros dividíamos quatro cômodos.

Apesar disso, o estudo foi um marco para termos mais dignidade. Estudei a minha vida inteira em escolas públicas. Nunca senti o cheiro de um livro novo, mas aprendi a partilhar, através dos livros que, de ano em ano, tinham um novo dono. Sabia que para os próximos estudantes conseguirem acessá-los, precisava zelar por aqueles materiais. Sem perceber, os conflitos de desigualdades fervilhavam na minha cabeça.

A vontade de ser professora surgiu do apoio recebido por alguns professores que passaram em minha vida e pela transformação que vivenciei quando minha mãe se tornou a primeira da família a ter um diploma de curso superior, tornando-se professora. Dessa forma, ao ingressar no ensino médio, optei pelo curso integrado, que dividia o currículo com as disciplinas do ensino médio e as disciplinas específicas de formação docente. Neste processo,

tive contato com a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. O planejamento docente e a produção de materiais didáticos sempre me deixavam muito motivada. Sempre fui dedicada e criativa na produção de materiais que despertassem nas crianças o interesse pelo aprendizado.

Apesar disso, não segui diretamente para a Pedagogia, pois sentia que o aprendizado para as minhas inquietações sobre as desigualdades sociais seria sanado na Geografia. Considerada uma ciência “charneira”, entendi que ali poderia atrelar a profissão docente e entender a organização político-social. Foi então que, em 2013, me tornei aluna do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade de Ponta Grossa-PR. O curso me transformou em uma pessoa mais crítica e mais inquieta sobre os problemas da sociedade e os educacionais. Apesar de ter preenchido muitos questionamentos presentes na minha vida, eu ainda não me sentia contemplada pelos saberes de alguns grupos de minorias, principalmente pelos Alunos Público-alvo da Educação Especial, cuja nomenclatura aceitável e respeitosa eu ainda não dominava. No curso, tive contato com duas disciplinas específicas da Educação Especial, Libras e Educação Inclusiva, que me deram impulso para conhecer mais.

Logo após me formar, iniciei um curso de pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva em uma universidade particular. No entanto, querendo contribuir para minha área de formação em Geografia, concluí o curso e ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs), certa de que poderia transitar entre as duas áreas do conhecimento.

Dessa forma, em parceria com minha orientadora, entendemos que minha formação de origem e as inquietações que ainda me assolavam necessitavam ser sanadas. Sendo assim, era preciso inicialmente entender a organização curricular dos cursos no estado do Paraná por meio de uma análise documental, uma vez que sou fruto de uma das instituições públicas do estado, como já mencionei. Minha contribuição para a Geografia seria compreender como a Educação Especial está presente ou não nestes cursos, bem como transmitir o entendimento sobre a relevância de aprender a Educação Especial como parte do sistema educacional desde a formação inicial

1 INTRODUÇÃO

A trajetória histórica da Educação Especial na perspectiva inclusiva foi consolidada por meio de diretrizes políticas e sociais que visavam democratizar os direitos das pessoas com deficiência. Nesse contexto, acordos internacionais e nacionais foram promulgados. Entre os documentos relevantes, destacam-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Constituição Federal de 1988, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto nº 7611 (2011) que enfatiza a responsabilidade do governo em garantir recursos e apoios educacionais essenciais para a inclusão escolar de alunos do Público-alvo da Educação Especial (PAEE)¹ e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015). Através desses documentos, dá-se início à efetivação da inclusão para todos, e desde então, têm-se buscado cada vez mais meios para atender a essas demandas.

A inclusão de alunos PAEE na escola comum provoca reflexões para todos que compõem os sistemas de ensino. Para a eficácia da inclusão escolar, é indispensável que ocorram vários suportes que promovam, não somente o acesso, mas também a permanência desses estudantes na escola comum. De acordo com Lopes (2018, p. 19), para que isso ocorra é preciso implementar "a criação de novas estratégias, práticas, investimentos em serviços de apoio, formação de profissionais, entre outras providências". Nunes e Madeiro (2015) compartilham dessa mesma ideia, de que é preciso melhorar e modificar o contexto escolar na sua totalidade para que a inclusão seja efetiva.

Essas mudanças são necessárias, considerando os dados apresentados pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que apontou um aumento de 89% de estudantes PAEE matriculados em salas de aula comum (INEP, 2019). Agregado a essas discussões, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece, em seu artigo 59, que o sistema educacional deverá garantir aos educandos PAEE:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:
I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...]

¹ São considerados Público-alvo da Educação Especial (PAEE) as pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p. 39).

Tais exigências legais fortalecem as discussões acerca da formação do profissional docente. No que se refere à formação inicial, Veiga (2012) afirma que o professor deve ser capaz de entender o seu papel para que, de maneira científica e pedagógica, esteja preparado para confrontar os fundamentos que norteiam a instituição escolar, compreendendo-a como locus das interações sociais. Nesse sentido, a formação é compreendida como parte da evolução profissional de um indivíduo, sendo o caminho para saber administrar uma sala de aula no contexto escolar, além de ampliar os saberes docentes em relação ao conteúdo e à postura no ambiente educacional (VEIGA, 2014).

Consoante a esses apontamentos, as instituições de ensino superior têm buscado revisar as matrizes curriculares para que os futuros docentes possam trabalhar na inclusão de educandos PAEE. Em 2015, a Resolução n. 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu, em seu artigo 13, que os cursos de formação inicial também deverão oferecer conteúdos que abordem a transversalidade em relação à LIBRAS, Educação Especial, entre outros temas (BRASIL, 2015).

A última atualização das Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores ocorreu em 2019. No seu quarto capítulo, estabelece as normas para a organização das disciplinas dos cursos de licenciatura, as cargas horárias necessárias e o conteúdo. No quinto inciso do artigo 12, fica estabelecida a obrigatoriedade de contemplar os conteúdos sobre a trajetória da Educação Especial, bem como as concepções e projetos relacionados ao público-alvo da Educação Especial. As alterações presentes neste documento estão fundamentadas na nova Base Nacional Curricular Comum, que estabelece as normativas para a estruturação dos currículos das instituições escolares de todos os níveis de ensino (BRASIL, 2019).

As diretrizes curriculares para os cursos de Geografia, aprovadas pelo Parecer CNE/CES 492/2001, determinam que:

A Geografia, em seu processo de desenvolvimento histórico como área do conhecimento, veio consolidando teoricamente sua posição como uma ciência que busca conhecer e explicar as múltiplas interações entre a sociedade e a natureza. Isso significa dizer que possui um conjunto muito amplo de interfaces com outras áreas do conhecimento científico. Assim, coloca-se a necessidade de buscar compreender essa realidade espacial, natural e humana, não de uma forma fragmentada, mas como uma totalidade dinâmica. (CNE, 2001, p. 10)

Dessa forma, compreendemos que a Geografia, assim como qualquer outra ciência que se proponha à formação docente, deve contemplar em seus currículos disciplinas que

contribuam para um conjunto de interesses sociais, de modo que as práticas de seus serviços possam abranger todos os sujeitos que compõem as instituições escolares. Tendo em vista que a Geografia faz parte das disciplinas de ciências sociais que visam romper paradigmas estabelecidos socialmente, baseados na concretude de dados científicos, pode desvincular ideias rudimentares estabelecidas ao longo da história (PEREIRA, 2018), o que pode contribuir significativamente para o cenário da inclusão escolar.

A formação inicial que prepara o docente para a atuação na educação básica deve contemplar os conteúdos, metodologias e conhecimentos que darão suporte à sua prática em sala de aula. Dessa forma, é importante que os cursos de licenciatura cumpram as diretrizes e incluam em seus programas conteúdos sobre a Educação Especial, que capacitarão o professor a avaliar e acompanhar o desempenho e o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes, principalmente os PAEE.

Birão (2018), em seu estudo sobre a linguagem cartográfica tátil para alunos com deficiência visual matriculados em salas de aula comum, traz um levantamento geral sobre as disciplinas específicas de Educação Especial presentes nas matrizes curriculares dos cursos de Geografia do Brasil. A autora aponta que dos 157 cursos disponíveis no período de 2016 a 2017, apenas 34 tinham disciplinas voltadas para a temática.

Pinho *et al.* (2020), por meio de um ranking universitário, selecionaram 16 cursos no Brasil para compreender quais deles ofertavam disciplinas voltadas à inclusão escolar, propondo uma reflexão sobre a formação inicial desses professores. Os resultados indicaram que das universidades investigadas, apenas uma era do estado do Paraná. Compreendendo que o estado do Paraná comporta um número significativo de universidades públicas que contemplam o curso de licenciatura em Geografia, faz-se necessário entender a totalidade da realidade desses cursos no que se refere à temática apresentada, em comparação às diretrizes que norteiam esses cursos.

Em 2012, Pureza propôs-se a analisar a formação inicial dos professores de Geografia no que se refere aos Projetos Políticos Pedagógicos das IES públicas de Belém-PA, visando verificar se a proposta curricular dos cursos dessas licenciaturas contribui para a formação de professores inclusivos. Os dados obtidos mostraram que o projeto pedagógico dos cursos entende a inclusão como voltada apenas para os alunos com deficiência, demonstrando uma confusão entre o termo Educação Especial.

Paz (2018) analisou os currículos das licenciaturas em Geografia do estado do Paraná em seus aspectos gerais e estatísticos, quantificando as disciplinas e carga horária. No entanto, não foi feita uma contribuição específica para a Educação Especial; no entanto, esse estudo

poderá guiar a pesquisa que se propõe nesta dissertação, uma vez que traz várias características desses cursos.

O trabalho de Rosolém (2016) aponta que o território brasileiro contava com 224 cursos de graduação em Geografia na modalidade presencial, sendo 162 na habilitação de licenciatura. Até o momento da pesquisa de Rosolém (2016), a região Sul do país era composta por 35 cursos de Geografia, sendo o estado do Paraná o que continha o maior número desses cursos. Assim, o estado do Paraná contava com 13 deles na modalidade de licenciatura presencial, distribuídos em 9 universidades públicas, 2 federais e 7 estaduais.

Neste contexto, foi localizado um trabalho de conclusão de curso realizado por Araújo (2019) que objetivou identificar e quantificar as disciplinas que tratavam sobre a Educação Especial nos cursos de licenciatura em Geografia do estado do Paraná até o ano de 2018 e obteve como resultados um baixo índice de disciplinas. Outro ponto importante é que grande parte dos cursos verificados por Araújo, no ano de sua pesquisa, sofreram reestruturação, considerando as novas demandas da educação básica brasileira. Além disso, a autora não objetivou estudar o modelo formativo docente proposto nos documentos formativos dos cursos.

Na perspectiva de uma educação inclusiva, o professor deve, segundo Freire (1996), buscar meios diversificados para ensinar, mesmo que o modelo de ensino os condicione a uma metodologia tradicional. Entendendo que o papel do professor não é mais o de um mero transmissor de conhecimento, mas sim ser aquele que compreende as diferenças dos alunos e procura caminhos diversos para ensinar (FREIRE, 1996). A aprendizagem de qualquer discente dependerá, em boa parte, de como o professor estabelece, em seu modo de ensinar, a organização e revisões de conteúdo. É importante que os docentes identifiquem nos alunos os conhecimentos que eles já possuem, de modo a priorizar os aspectos essenciais dos conteúdos (ZABALA, 1998).

Nesse processo de ensino e aprendizagem, as ações do professor serão conduzidas, muitas vezes, por meio de sua formação inicial. Por isso, essa formação deve estar vinculada à concepção de que o atual sistema de ensino é constituído pela heterogeneidade de discentes. Sendo assim, os currículos dos cursos de formação de professores devem constituir conteúdos que promovam uma modificação em sua futura prática pedagógica (GOMES, 2017).

Considerando a importância da temática, a pesquisa a que se propõe tem como objetivo compreender a formação proposta pelos cursos de licenciatura em Geografia, tendo como foco central a seguinte indagação: A área da Educação Especial está sendo contemplada no projeto político-pedagógico e na organização curricular dos cursos de Licenciatura em Geografia das Instituições Públicas de Ensino Superior (IES) do estado do Paraná?

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar a formação do professor nos cursos de licenciatura em Geografia das universidades públicas paranaenses no que tange às proposições da Educação Especial na perspectiva inclusiva. Como objetivos específicos, buscou-se: (a) compreender o modelo de formação docente proposto no documento do Projeto Político-Pedagógico dos cursos investigados e as possibilidades de interlocução com o contexto da Educação Especial; (b) caracterizar a organização curricular, tendo em vista o papel da Geografia na Educação Especial.

2 FORMAÇÃO DOCENTE: ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA PROFISSÃO

Os desafios da educação básica em nosso país estendem-se a fatores como o processo tardio de universalização da educação, o desinteresse político, que se traduz em baixos investimentos financeiros na área, a fragilidade das entidades representativas, a ineficácia da legislação e das políticas de formação de professores, dentre outros aspectos. Nessa perspectiva, as políticas de formação de professores também têm um papel importante na qualidade do ensino; assim, é necessário investir na formação inicial e continuada dos professores, garantindo que eles possuam as competências necessárias para promover aprendizagens significativas para os alunos (DOMINGUES; BELLETATI, 2018).

Portanto, a formação do professor é fundamental para contribuir com a qualidade da educação, pois é por meio dela que os professores adquirem as habilidades e competências necessárias para atuar em sala de aula, auxiliando efetivamente no desenvolvimento dos alunos.

Considerando essas afirmações, a palavra "formação" é derivada do latim "formare", que em sua tradução literal significa forma, estar em formação e desenvolvimento pessoal, ou seja, é sempre uma construção constante de conhecimento e saber (VEIGA, 2012). A autora complementa seus pensamentos, afirmando que:

Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica (VEIGA, 2012, p. 14).

A formação de professores, do ponto de vista de Gatti *et al.* (2019), é considerada um problema social que demanda um debate minucioso capaz de contribuir para o enriquecimento da qualidade da educação básica no país. Por esse motivo, é considerado um problema social que também se associa às lacunas presentes em suas políticas e à falta de prestígio social vinculado à forma como a profissão foi construída ao longo do tempo. Colocar em debate os apontamentos que se fundamentam em torno da formação docente e de sua futura atuação remete à emergência de evidenciar a profissão.

Uma educação de qualidade perpassa também pela formação efetiva dos docentes e pela valorização ao longo de toda a trajetória acadêmica e profissional desses sujeitos. Dessa forma, o presente capítulo busca apresentar uma breve contextualização histórica e política acerca da formação inicial docente e das questões que se fundamentam na inclusão escolar dos alunos PAEE neste segmento.

2.2 CONTEXTOS HISTÓRICO DA DOCÊNCIA

A carreira docente antecede a atuação nas instituições de ensino, ocorrendo no momento do designo profissional, ou seja, transita pela formação, relações sociais, contribuição ao meio em que vive, o aprendizado contínuo com outros professores, a comunidade, os discentes e as escolas. A profissão docente não foi repentina, a qual se define apenas por estar em sala de aula, mas é o conjunto de conhecimentos adquiridos na formação inicial e os conhecimentos acumulados durante a vida pessoal (NÓVOA, 1999).

Considerando esses apontamentos, é imprescindível compreender os significados que a palavra docência carrega. Originária da palavra em latim "docere", que de acordo com Veiga (2012, p. 13), significa "[...] ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender". Atualmente, o sentido da palavra docência representa a profissão do professor que, através de seus conhecimentos acumulados em seu processo de formação inicial, continuada e de serviço, desempenha diversas tarefas que excedem o significado da docência. A palavra docência teve seus primeiros registros em português a partir do início do século XX. Isso implica dizer que o reconhecimento e os debates sobre o tema precisam de um espaço de maior evidência nos debates do campo educacional, por isso destacamos alguns pontos históricos sobre a formação de professores.

A história da formação docente no Brasil torna-se foco após a Independência do país em 1822, quando é discutida a estruturação do sistema educacional para toda a sociedade brasileira, incluindo a massa mais popular (BORGES; AQUINO; PUENTES, 2011). A data de 15 de outubro, comemorada por ser o Dia dos Professores, é devida à lei de escolas das primeiras letras ter sido sancionada em 1827, nesta mesma data. Contudo, quando os professores passaram a ser agrupados como categoria de trabalhadores, não existiam direitos assegurados a estes profissionais (NÓVOA, 1999).

Na história brasileira da formação docente, os Institutos de Educação foram promovidos ao nível superior a partir de 1934 e posteriormente esse modelo foi se espalhando por todo o território brasileiro. A atual Universidade de São Paulo (USP), por ser a primeira universidade do país, passou a ser referência para as demais que surgiram ao longo da história. O novo modelo de instituição de ensino foi inicialmente orientado pelo decreto n. 1.190, o qual ressalta que os currículos de pedagogia e licenciatura deveriam ser formados pelo modelo de "3 + 1" (BORGES, AQUINO, PUENTES, 2011).

Conforme o modelo "3+1", três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas

específicas ou conteúdos cognitivos e um ano para a formação didática. No entanto, esse modelo de formação de professores ao nível superior perdeu a referência de origem que era a base de pesquisa das escolas experimentais, responsáveis por fornecer um caráter científico aos processos formativos (GATTI; BARRETTO, 2009). Porém, na realidade que se via nos currículos, era um modelo dualista de formação como apontado por Saviani (2009):

Mas, ao serem implantados, tanto os cursos normais como os de licenciatura em Pedagogia centraram a formação no aspecto profissional garantido por um currículo composto por um conjunto de disciplinas a serem frequentadas pelos alunos, dispensada a exigência de escolas-laboratório. Essa situação, especialmente no nível superior, expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico- didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor (p. 147).

Não bastasse todas as mudanças de modelo formativo e curricular ocorridas com a inauguração das universidades, a partir de 1964, com o golpe militar, o construto da organização do ensino foi modificado, alterando também o modelo formativo do professor. A partir da lei 5.540/68, implantada neste período, o ensino passa a ser organizado em 1º grau (ensino fundamental) e 2º grau (ensino médio), sendo o Magistério responsável por formar professores que atuassem no 1º grau. Os cursos superiores em Pedagogia focaram a responsabilidade de formação de professores para atuação no Magistério, especialistas em Educação, diversificados em diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. As licenciaturas foram atribuídas ao ensino de 2º grau, que seria feito em 3 anos na licenciatura curta e em 4 anos nas licenciaturas plenas (TANURI, 2000).

A partir da LDB de 1996, as esperanças sobre o sistema de ensino e a profissão docente foram alimentadas. Porém, os resquícios históricos do descompromisso com a docência permaneceram em parte do documento, conforme estabelecido no artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (LDB, 1996).

O referido artigo foi alterado somente em 2017, por meio da lei n.º 13.415, que previu a formação docente ocorrendo exclusivamente em nível superior nos cursos de licenciatura plena. Observa-se que o processo de formação, tal como conhecido atualmente, é muito recente, carregando muitas dúvidas e incertezas sobre o modelo ideal de formação de professores, que às vezes recai no modelo tradicional de ensino vinculado aos interesses políticos. Além disso, sua construção histórica parece manter os currículos das licenciaturas com poucos espaços para

o pedagógico, alimentando os traços históricos de uma formação bacharelesca, o que mantém a segregação curricular em relação à educação especial.

Em pesquisas realizadas por Gatti e Nunes (2009) e Libâneo (2010), podem-se observar os resultados obtidos pelos autores ao analisarem os currículos dos cursos de formação de professores, evidenciando a existência de fraturas com relação à dissociação entre os conteúdos específicos e os pedagógicos. Esses apontamentos foram reforçados em outro estudo de Libâneo (2015), que verificou o desequilíbrio entre os cursos de pedagogia e os cursos das demais licenciaturas. Enquanto na pedagogia há a falta do ensino disciplinar de conteúdos específicos, nas outras licenciaturas foca-se em conhecimentos específicos, deixando de lado a parte pedagógica.

Tais apontamentos feitos pelo autor foram construídos ao longo da história da profissão docente. Se considerarmos que, no princípio, qualquer pessoa poderia ensinar, bastava apenas ter conhecimento do que seria ensinado. Depois, com a implantação dos cursos normais, reforçou-se o domínio de conteúdos específicos em detrimento do pedagógico. Em sequência, surgiram os primeiros cursos de formação superior com o modelo 3 + 1, que dividia os conteúdos do bacharelado dos conteúdos pedagógicos. Para Libâneo (2015, p. 647):

[...] um sistema de formação de professores precisa buscar uma unidade no processo formativo que assegure relações teóricas e práticas mais sólidas entre a didática e a epistemologia das ciências, rompendo com a separação e o paralelismo entre conhecimentos disciplinares e conhecimentos pedagógico-didáticos.

Complementando, Saviani (2008) chama a atenção para os modelos formativos: o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos e o modelo pedagógico-didático. O primeiro modelo refere-se a uma formação baseada na aquisição de conhecimentos específicos da área de conhecimento em que se atuará como professor. Esse modelo pressupõe que, se o professor dominar bem os conteúdos, poderá transmiti-los de forma eficaz aos alunos. Já o segundo modelo, por outro lado, enfatiza a importância da formação pedagógica e didática do professor, ressaltando que, para ensinar bem, o professor precisa dominar não apenas os conteúdos, mas também as metodologias de ensino, as teorias de aprendizagem e outros aspectos relacionados à prática educativa.

No século XX, entendia-se que ter uma formação em licenciatura era suficiente para ter uma carreira docente. Porém, como podemos observar, a escolha da docência é um processo constante que nunca termina, uma vez que envolve um aglomerado de fatores não apenas técnicos, mas também sociais (GOMES, 2008).

Souza (2009) também acredita na perspectiva de formação como um processo que se

inicia, porém, não possui um fim. Assim, tem-se a ideia de formação como um continuum, no qual a formação inicial é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional. Exigindo novos parâmetros para a formação de professores, que deve priorizar a reflexão, a criação, o conceber e a execução de projetos pedagógicos, na perspectiva do professor que participa em seu próprio processo de aprendizagem. Infelizmente, este é um princípio que, como vimos, não está sendo aplicado. O desejo de um professor reflexivo e participativo se distancia enquanto toda a carga é atribuída ao professor, como mencionado por Nóvoa (2009).

As atribuições da docência são infinitas, como apontam os saberes necessários à profissão de professor atribuída por Tardif (2012), que destaca a necessidade da combinação de diferentes tipos de conhecimentos que os professores podem ou devem adquirir ao longo de suas carreiras. Esses saberes incluem os saberes da formação profissional, que consistem nos conhecimentos educacionais e pedagógicos adquiridos durante os cursos de licenciatura, e que por vezes, na história da formação, foram dissociados.

Tardif (2012) continua sua teoria com os saberes disciplinares, que compreendem os conhecimentos das diferentes áreas de estudo; os saberes curriculares, que se referem aos objetivos, métodos e conteúdos trabalhados em cada instituição de ensino; e os saberes experienciais, que são adquiridos através da experiência do professor em sala de aula e das interações com os colegas e com o ambiente escolar. Todos esses saberes são importantes para a formação e o desenvolvimento do professor e para o sucesso da prática docente.

Em suma, a formação de professores apresenta uma série de desafios que precisam ser enfrentados. É um processo complexo que exige esforços e investimentos contínuos para garantir uma educação de qualidade que valorize a diversidade e a inclusão social, a qual os professores precisam estar preparados para lidar com alunos de diferentes origens e culturas, respeitando suas diferenças e valorizando suas individualidades. Para Lustosa e Mendes (2020, p. 2), “A formação inicial nas licenciaturas, em particular, consiste em uma etapa relevante do desenvolvimento profissional, uma vez que produz efeitos duradouros nos indivíduos”. Isso exige que a formação de professores contemple temas como diversidade cultural, direitos humanos, equidade de gênero e inclusão social. Somente assim será possível formar professores competentes e preparados para atuar em um mundo em constante transformação.

2.3 DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Desde 2002, existe um olhar direcionado para os aspectos dos currículos de formação docente no que se refere a uma formação voltada para a inclusão escolar. A partir da institucionalização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, no curso de licenciatura de graduação plena, o objetivo foi organizar a formação inicial dessa profissão (ARAÚJO; NUNES, 2020). As DCNs, definidas pela Resolução CNE/CP n.º 01, de 18 de fevereiro de 2002, quase não enfatizaram a educação especial. Foi então que, em 2015, passaram por uma reestruturação a partir da Resolução CNE/CP n.º 02. De acordo com Gatti *et al.* (2019), essa resolução trouxe mudanças significativas nas instituições formadoras, nos currículos das licenciaturas e nas posturas dos formadores. Como afirmam Pires e Cavalcanti (2018, p. 67),

Essas diretrizes constituem uma política educacional e curricular bem específicas para a produção de propostas pedagógicas em âmbito institucional-local, objetivando, dentre outros aspectos, estimular a reflexão crítica e propositiva sobre as relações da universidade com o mercado de trabalho e com a comunidade em geral, sobre o desenvolvimento didático pedagógico e os ambientes de formação, e sobre a organização e estrutura curricular até então praticada nos cursos de licenciatura.

As diretrizes destacam a importância da atuação universitária em repensar a proposta curricular de seus cursos, visando formar profissionais capazes de exercer sua cidadania, se inserir no mercado de trabalho, enfrentar as mudanças em curso e lidar com as condições de exercício profissional (PIRES; CAVALCANTI, 2018). A abordagem crítica dessa resolução considerou os professores como sujeitos que constroem conhecimento e cultura, além de possuírem valores éticos e políticos. Cabe ressaltar que, a partir dessa DCNs, passa também a ser enfatizada a formação continuada, vista como fundamental para o exercício da profissão.

A partir do Decreto n.º 8.752, de 9 de maio de 2016, definiu-se que a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica deveria garantir sua coerência tanto com as DCNs quanto com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com os processos de avaliação da educação básica e superior instituídos no país (ARAÚJO, NUNES, 2020).

Sendo assim, atualmente, a resolução que vigora é a CNE/CP n.º 2, de 2019, que estabelece as novas DCNs para a formação de professores, conhecida como BNC-formação. O processo de criação das DCNs não seguiu uma trajetória linear e ordenada, tendo em vista que cada diretriz foi influenciada por diferentes governos e setores da sociedade (SILVA; LIRA, 2022).

Ao compararmos as duas últimas diretrizes, notamos alguns retrocessos no currículo, na profissionalidade e na valorização docente. A ênfase dada à educação especial nas DCNs de 2015 foi maior do que nas DCNs de 2019, que extinguíram vários artigos sobre o assunto.

Como podemos observar no trecho abaixo, na resolução CNE/CP n.º 2/2015, existia a orientação para que os cursos de formação de professores garantissem nos currículos:

[...] conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (DCN, 2015, p. 12).

Adicionalmente, a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 também aborda a Educação Especial em outros artigos, garantindo a sua inclusão no projeto pedagógico das instituições e exigindo que os profissionais da educação tenham formação mínima para atuar nessa área. Ao analisarmos as DCNs/2019, percebe-se que vários artigos referentes à Educação Especial, presentes nas DCN/2015, foram eliminados, restringindo-se essa temática. No artigo 11 da BNC-formação (2019), os cursos deverão ser organizados em 3 grupos de conhecimento, totalizando no mínimo 3.200 horas, distribuídas da seguinte forma:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BNC- FORMAÇÃO, 2019, p. 6).

Com esta distribuição, cabe ao grupo 1 trabalhar as questões curriculares e legislações que fundamentam o sistema educacional, a didática, entre outros pontos. Além desses aspectos, na distribuição das 800 horas, é necessário promover estudos sobre marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, bem como sobre as propostas e projetos para o atendimento dos estudantes do Público-alvo da Educação Especial (PAEE) (BNC-FORMAÇÃO, 2019, p. 7). O excerto enfatiza a necessidade de estabelecer o tratamento pedagógico adequado à Educação Especial; no entanto, assim como está escrito na íntegra do documento, não é definido como isso deve ser feito. O que sabemos é que a BNC-formação deve se articular com as orientações da BNCC, que também apresenta restrições em relação à Educação Especial.

Outra questão a ser destacada é o termo “necessidades especiais”, que na verdade não é

usual na área de estudo. Deve-se sempre utilizar o termo "alunos do Público-alvo da Educação Especial (PAEE)". No grupo 1, também devem ser trabalhadas as questões da “[...] vivência e aprendizagem de metodologias e estratégias que desenvolvam, nos estudantes, a criatividade e a inovação, devendo ser considerada a diversidade como recurso enriquecedor da aprendizagem” (BNC-FORMAÇÃO, 2019, p. 8).

Em relação à diversidade, Almeida (2007) destaca a importância de discuti-la como uma forma de combater a opressão contra diferentes indivíduos. Para o autor, a luta pela diversidade não se trata apenas de reconhecer e respeitar as diferenças, mas também de uma luta política e social capaz de unir diferentes grupos em torno de um objetivo comum.

Magalhães (2001) também enfatiza a importância de construir uma cultura que valorize a diferença como elemento constitutivo das diversidades humanas, em um diálogo que permita o conflito e a construção conjunta. A autora defende que essa compreensão da diversidade é fundamental para validar a proposta inclusiva na educação. Pois, no entendimento de Mato e Mendes (2014), as diferenças são construídas na sociedade.

Enfatizar o caráter discursivo das diferenças e as relações de poder associadas à sua construção pode fundamentar práticas pedagógicas capazes de ceder espaço para as vozes silenciadas nos currículos escolares, já que a escola não se constitui como espaço apenas de reprodução sociocultural dominante, mas também de resistência e de enfrentamento da ordem estabelecida (MATO; MENDES, 2014, p. 48).

Baseado nestes pontos, entendemos que os sistemas educacionais são a porta de entrada para a compreensão e o manejo ao trato à diversidade, pois como uma construção histórica, baseada em conceitos, sociocultural e político que emerge em meio às complexas relações de poder e às crescentes desigualdades é também papel da escola em parceria com o Estado promover a igualdade na diversidade (GOMES, 2012). Para que isso ocorra é fundamental que os professores em formação tenham acesso aos fundamentos para que assim esses futuros professores sejam capazes de propagar a acessibilidade a todos.

Essas novas diretrizes foram surgindo para suprir o princípio da educação que busca atualmente, além da qualidade, a equidade de acesso a todos e a formação docente, seja ela inicial ou continuada, se fundamenta nestes princípios e nas políticas que se justificam para dar suporte a carreira docente, ainda que estes fundamentos não sejam cumpridos a rigor como é difundido (GATTI *et al.*, 2019).

É fundamental que as diretrizes tragam esclarecimentos formativos e profissional mais contundentes de valorização da profissão docente e além de ser um guia para todas as etapas da educação básica, incluindo a Educação Especial, deve direcionar esclarecimentos que diferencie um profissional bacharel de um docente. No entanto, os impasses sobre essas

colocações parecem ser infinitos, quando percebemos que a BNC- formação (2019) chegou para modificar as DCNs para a formação inicial de professores da educação básica. Isso poderia ser algo positivo considerando a constante lutas por melhorias, no entanto, esta resolução tem por finalidade ajustar os currículos de formação inicial tendo como pressuposto a (BNCC).

A BNCC deve, não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, como também deve contribuir para a coordenação nacional do devido alinhamento das políticas e ações educacionais, especialmente a política para formação inicial e continuada de professores. Assim, é imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência no contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica. (BRASIL, 2019).

Isto implica dizer, na visão de Silva (2020) e de Costa e Gonçalves (2022), que a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação), como política educacional, busca alinhar a educação pública brasileira à cultura organizacional neoliberal. Seu escopo evidencia um entendimento de formação docente e de educação distantes de uma ampla formação social e humanística, enfatizando um papel estritamente tecnicista dos professores na preparação de mão de obra para atender aos interesses do empresariado. É na formação inicial que o futuro professor deve compreender a importância e o verdadeiro papel da profissão escolhida, deixando os futuros profissionais preparados para lidar com situações reais da sala de aula. Além disso, a formação de professores precisa estar alinhada com as demandas e desafios da sociedade contemporânea, considerando, por exemplo, a inclusão de alunos do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) no sistema comum de ensino.

Um questionamento surge em relação à capacidade dos professores em formação inicial de compreender o cenário educacional inclusivo da Educação Especial, considerando que a BNCC, sendo o documento atual que orienta os setores educacionais, não parece tratar a Educação Especial como uma modalidade de ensino transversal. Ferreira, Moreira e Volsi (2020) mencionam que a BNCC descreve como objetivos reduzir as desigualdades educacionais e sociais e reconhecer a necessidade de atender às singularidades dos alunos, incluindo aqueles com deficiência. No entanto, ela não estabelece uma conexão clara entre as desigualdades educacionais e sociais e as relações sociais capitalistas antagônicas e contraditórias que permeiam nossa sociedade. Isso pode levar a uma visão reducionista e limitada do problema, na qual a escola é vista como a única responsável pelo combate às desigualdades, sem considerar os fatores estruturais que contribuem para a exclusão social de determinados grupos.

É importante destacar que a luta contra as desigualdades educacionais e sociais requer

um compromisso coletivo e um esforço conjunto de diferentes membros da sociedade, incluindo governos, escolas, famílias e comunidades. É necessário reconhecer que as desigualdades não são apenas fruto de uma má gestão escolar ou de uma falta de compromisso individual, mas sim de um sistema social que alimenta a desigualdade e a exclusão, e isso se estende às escolas. Precisamos admitir que a inclusão escolar não é uma concessão, mas um direito, e por isso é responsabilidade da escola garantir o acesso e a permanência de todos os alunos, promovendo um ambiente educacional acolhedor e acessível.

3 EDUCAÇÃO ESPECIAL: DA EXCLUSÃO AO PARADIGMA DA INCLUSÃO

Do ponto de vista científico, paradigmas são “[...] as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 1989, p. 13). Assim, podemos entender como paradigma, na perspectiva social, o compartilhamento dos valores, das crenças e das ações regidas por uma sociedade em diferentes períodos da história.

3.1 COMPREENDENDO O PARADIGMA DA EXCLUSÃO

A expressão "exclusão social" teve o seu princípio na França quando foi publicado em 1974 o livro “Os excluídos: um francês sobre dez”, de autoria de René Lenoir (LEAL, 2011). O livro retrata a exclusão como sinônimo de incômodo social que abrange grupos dos quais o Estado não se responsabilizava, como, por exemplo: migrantes de outras religiões que não seguiam o cristianismo, os nomeados doentes mentais e, em geral, a população mais carente. No que diz respeito ao termo "exclusão", o dicionário etimológico descreve como o ato de excluir ou segregar, ou seja, privar a participação de uma pessoa na sociedade. Segundo Jannuzzi (2004, p. 10),

O modo de se conceber, de se pensar, de se agir com o diferente depende da organização social como um todo, na sua base material, isto é, na organização para a produção, em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, apreendida pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica. Daí as diversas formas de o diferente ser percebido pela sociedade nos diversos tempos e lugares, que repercutem na visão de si mesmo.

Essa postura social reduz os sujeitos às suas limitações, atuando como um reforçador negativo para as pessoas do Público-alvo da Educação Especial (PAEE), privando-as de se oporem, interagirem e conseqüentemente de se desenvolverem como membros atuantes de um sistema sociocultural (BISSOTO, 2013). Percebemos, assim, que o termo "exclusão" sempre esteve atrelado a uma visão de que o problema estava centrado nos grupos minoritários e não no restante da sociedade. Como discutem Pacheco e Alves (2007, p. 243),

A forma como se “vê” o indivíduo com deficiência é modificada de acordo com os valores sociais, morais, filosóficos, éticos e religiosos adotados pelas diferentes culturas em diferentes momentos históricos. Desta forma, o preconceito relacionado à deficiência embora muitas vezes apareça com outra configuração, ainda ocorre nos tempos atuais, sendo relevante pontuarmos o percurso histórico dessa população.

Nesta perspectiva, a exclusão está presente nas diferentes instâncias sociais e engloba todos os grupos que destoam do restante de uma sociedade. Por vezes, a exclusão é silenciosa e transitória; ao excluir, deixa-se de enxergar, e ao não ver, o problema deixa de existir. A exclusão é seletiva, movimentada como um mercado de troca, onde não é excluído quem tem algo a oferecer ou quem aparenta não incomodar. A exclusão é também limitada, pois não tem em vista a compreensão de outras realidades e a resolução dos problemas de forma coletiva.

Na trajetória histórica das pessoas com deficiência, sempre foram criadas concepções diferentes para justificar a deficiência dos sujeitos. Com isso, em várias partes do mundo, as sociedades sofreram influências, tirando conclusões a respeito do “diferente”. As pessoas com deficiência foram não somente excluídas do convívio social, como também eram destinadas ao radicalismo da morte, tendo em vista as suas condições físicas ou mentais, as quais não se enquadravam aos ideais de seu tempo. Como afirma Omote (2004, p. 289) ao descrever que:

A história da Humanidade revela, desde os tempos remotos, as mais variadas formas de se lidar com determinadas diferenças, alvos de alguma atenção especial, seja de temor e medo, seja de admiração e veneração. As mais variadas diferenças receberam os mais variados tratamentos no decorrer dos milênios. Condições que eram alvos de profunda abominação, podendo até levar o seu portador a formas extremas de exclusão ou de eliminação, podem, em outros tempos, tornar-se alvos de afeição e simpatia. Outras condições podem ser repudiadas em algumas comunidades e aceitas em outras, na mesma época, recebendo interpretações e eventualmente designações diferentes.

No período da Antiguidade², guerrear era subsídio para a vida das pessoas em Esparta. O apelo pelo corpo perfeito e atlético era requisito principal para sobreviver, visto que era fundamental contribuir para a sociedade desse período em batalhas (PESSOTTI, 2012). Quando esses requisitos não eram atendidos, os sujeitos que não se encaixavam no ideário da época eram eliminados. Do mesmo modo acontecia na Roma antiga, onde era dado ao pai o direito de exterminar os filhos que nasciam com algum tipo de deformidade no corpo. O autor também ressalta que na Europa, os deficientes tiveram o mesmo destino até a consolidação do cristianismo.

Já no período da Idade Média, havia uma dicotomia em relação às pessoas com deficiência, pois seriam elas escolhidas de Deus ou castigo divino; indivíduos dignos de um novo modelo assistencialista por pura bondade humana ou persuasiva por uma religião. Com o

² “Antiguidade é a nomenclatura atribuída a um dos 4 períodos em que esquematicamente se divide a história ocidental, a saber: 1. Idade Antiga – Antiguidade (de 3500 a.C. até 476 d.C.); 2. Idade Média – Medieval (do século V até o século XV); Idade Moderna - Modernidade; e, 4. Idade Contemporânea”. (HARLOS, 2012, p. 21).

advento do cristianismo, a concepção metafísica passou a ser propagada por muito tempo durante a Idade Média. A metafísica entendia a deficiência como algo que transcendia a compreensão humana, atrelando suas causas a fenômenos sobrenaturais, espirituais ou religiosos. Como exposto por Mazzotta (1996, p. 16):

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como imagem e semelhança de Deus, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo parecidos com Deus, os portadores de deficiência (ou imperfeições) eram postos à margem da condição humana.

O processo de segregação das pessoas com deficiência foi ganhando cada vez mais espaço através das doutrinas empregadas pela religião. Essa contribuição negativa da igreja reforçava ainda mais as diferenças entre os seres humanos. Os apontamentos feitos por Omote (2004), Pessotti (2012) e Jannuzzi (2012) mostram que no processo histórico das pessoas com deficiência, sempre foram utilizados diferentes argumentos para eliminar ou excluir essas pessoas. Nesse contexto, a partir do Renascimento, marca-se a ruptura da ignorância e dos pensamentos reacionários que antes eram instaurados. No entanto, apesar de a era renascentista representar um grande avanço em comparação com a Idade Média, não foi possível eliminar o preconceito que havia sido construído em torno das pessoas com deficiência ao longo de tantos séculos (SILVA, 1987).

No século XVI, a visão metafísica da deficiência se rompeu quando o médico Paracelso escreveu a obra "Sobre as doenças que privam os homens da razão", publicada em 1567 após sua morte. Embora a visão médica não estivesse consolidada nesse período, isso foi algo promissor para a época (PESSOTTI, 2012). O modelo médico de deficiência buscava uma justificativa para a deficiência, ressaltando as falhas e limitações do indivíduo conforme os padrões biofisiológicos (RIBEIRO, SILVA, 2019).

Alinhando-se a essas informações, foi nesse século que as primeiras iniciativas rumo ao atendimento educacional começaram a ser estabelecidas. Nesse período, médicos trabalhavam como tutores de pessoas com comprometimentos severos de aprendizagem devido aos vários tipos de deficiências. Esse processo instrucional foi comprovando a possibilidade de uma educação para as pessoas com deficiência. No entanto, as instituições voltadas para essas pessoas eram isoladas e foram criadas com o intuito de tratamento para os indivíduos considerados anormais³.

³ Anormais era a expressão utilizada para definir as pessoas com algum tipo de deficiências motoras, intelectuais, sensoriais, ou que apresentavam problemas de comportamento” (BORGES, 2015).

3.2 A BUSCA POR UM IDEÁRIO DE EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A partir de 1960, iniciou-se um novo pensamento sobre as pessoas com deficiência. Com o surgimento de movimentos promovidos por militantes com deficiência e por pesquisadores do Reino Unido, América do Norte e países escandinavos, surgiu o modelo social de deficiência (OLIVER, BARNES, 2012; NEPOMUCENO, 2019). Objetivando se opor ao modelo médico, o modelo social tirou o foco da lesão ou do impedimento e passou a compreender o papel das pessoas com deficiência na sociedade. Frisando que o impedimento estava na sociedade e não nas classificações das deficiências (GESSER, NUERBERG, TONELI, 2012). Com isso, as sociedades começaram a se questionar e a se preocupar com uma educação mais integradora para as pessoas com deficiência.

Além dos movimentos sociais, outros fatores influenciaram a ruptura de paradigma, como citado por Mendes (2006), que utilizou os argumentos dos benefícios na aprendizagem dos alunos com deficiência caso fossem colocados nas escolas regulares. Do mesmo modo, isso poderia promover nos alunos sem deficiência o pensamento do respeito à diversidade. Todos esses levantamentos serviram para justificar a integração das pessoas com deficiência no ensino regular, uma vez que estava acontecendo uma mobilização em várias partes do mundo em prol da igualdade. Por outro lado, a crise mundial no setor da economia que se instaurou entre os anos de 1960 e 1970 também contribuiu para a concretização da integração, uma vez que o modelo segregado representava um elevado custo aos cofres públicos (MENDES, 2006).

De acordo com Mendes (2010), colocar à prova que as pessoas com deficiência tinham condições de aprender estava tornando-se cada dia mais insuficiente. Por isso, o debate sobre “o que”, “para que” e “onde” começou a se fazer necessário. Existia então o desejo de trazer o bem-estar social para essas pessoas, bem como fazer o meio social compreender as diferenças individuais de cada sujeito, além de contribuir para o meio político e econômico.

Em 1969, é publicado o livro “Changing patterns in residential services for the mentally” que retrata as progressivas mudanças nas instituições para as pessoas com deficiência, principalmente as instituições voltadas para os deficientes mentais. Os autores Bank-Mikkelsen e Bengt Nirje, responsáveis por escrever parte do livro, trouxeram discussões sobre o princípio da normalização. Para os autores, as pessoas com deficiência deveriam ter o direito a uma vida mais próxima possível da normalidade. Esse princípio foi propagado pelo continente europeu e pela América do Norte (MENDES, 2010).

A corrente do *mainstreaming*⁴ foi propagada quando ocorreu a promulgação da Lei 94-142 norte-americana no ano de 1977. O *mainstreaming* buscava melhorias no processo de ensino e aprendizado das pessoas com deficiência, além de promover o processo de desinstitucionalização, ao passo que todos deveriam estar matriculados em instituições comuns. Mesmo com a existência do princípio da integração dos alunos com deficiência nas escolas comuns, na realidade esses alunos se mantinham isolados, tanto em classes especiais quanto em escolas especiais (OMOTE, 1999; MENDES, 2010). No Brasil, a legislação sobre a integração descrevia que:

Princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhantes possível às formas e condições de vida do resto da sociedade. (MEC, 1994, p. 22).

O que de fato acontecia era uma distorção do conceito da normalização, e foi nesse contexto que o paradigma de serviços, denominado assim por Aranha (2000), consolidou ainda mais a ampliação de instituições especializadas que tinham como objetivo aplicar intervenções para tornar as pessoas com deficiência adaptadas ao meio e assim serem aceitas pela sociedade. Essa fundamentação baseava-se na concepção de que a pessoa com deficiência tinha o direito de viver em sociedade, desde que ela se adaptasse.

Segundo Omote (1999), para que o paradigma da integração tivesse de fato cumprido seu plano inicial, era preciso fornecer as condições para todos os envolvidos no processo educacional, de modo que o termo normalidade não representasse moldar o sujeito com deficiência, mas sim a sociedade compreender a diversidade dessas pessoas. No Brasil, a integração era realizada em três fases a serem citadas: “avaliação por uma equipe de profissionais, intervenção e encaminhamento para a vida na comunidade” (RODRIGUES, CAPPELLINI, SANTOS, 2022, p. 3). No entanto, a integração escolar previa atender às necessidades das pessoas com deficiência para que essas pudessem se socializar e, posteriormente, contribuir para a vida em comunidade.

O paradigma da integração perdurou até o início dos anos de 1990, quando surgiram inicialmente nos Estados Unidos as primeiras iniciativas que caminhariam em direção a uma educação inclusiva. No entanto, as concepções fundamentais sobre um ensino inclusivo só foram concretizadas quando se iniciaram os debates internacionais sobre uma educação para todos. As orientações sobre a educação inclusiva nos moldes atuais já haviam sido pensadas

⁴ Corresponde ao significado do termo Integração quando traduzido para a língua portuguesa.

inicialmente por Madeleine C. Will em 1986. Will tinha a visão de que a educação regular deveria assumir a responsabilidade de conceber a educação para os alunos com deficiência, questionando, assim, por que o modelo de Educação Especial era separado do ensino regular; e com isso, poderia minimizar as barreiras antes impostas pelo modelo de integração, que reduzia as expectativas acadêmicas e sociais dessas pessoas (WILL, 1986).

Etimologicamente, o significado da palavra inclusão originou-se do latim *includere*, que significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço”, ou seja, explorar algo ainda desconhecido (FARIAS, SANTOS E SILVA, 2009). Percebemos que o sentido dessa palavra está cada vez mais difundido e vem gerando uma dicotomia entre a definição conceitual e sua concretização, gerando diferentes interpretações no sentido da palavra. Por isso, Mendes (2006, p. 9) esclarece que:

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças.

Levando em consideração a abrangência do paradigma da inclusão, faz-se necessário compreender o termo em suas diferentes dimensões. Nessa perspectiva, o termo inclusão transita nas diferentes instâncias sociais e é responsável por propagar discursos de aceitação à diversidade na vida em comunidade. Quando falamos de inclusão social, expressamos a representatividade de um grupo maior de indivíduos, ou seja, fazemos parte de uma sociedade composta por pessoas de etnia, idade, classe social, religião, gênero e habilidades diversificadas (UNESCO, 2009).

Nesse sentido, a inclusão no âmbito social surge com o intuito de minimizar a falta de recursos individuais e coletivos, de modo que todos tenham a suficiência do bem-estar e a garantia de seus direitos validados (FERNANDES, 2005). A inclusão social se respalda no respeito pelas diferenças dos sujeitos que constituem uma sociedade, princípio que vai ao encontro da democracia (MESQUITA, 2007). As palavras inclusão e exclusão estão cada vez mais próximas, tornando-se parte dos discursos que remetem principalmente à vida das pessoas com deficiência.

A discussão sobre os termos ficou mais evidente após o surgimento da possibilidade da atuação dos indivíduos com deficiência na sociedade, a qual estava vinculada às condições de acesso e de permanência nos serviços de bem comum (TINÔCO, 2018). Nesse cenário geral, fica evidente que a inclusão é constituinte de um contexto teórico e ideológico que não se limita

apenas a um grupo de pessoas, mas se amplia para os grupos de minorias que geralmente são excluídos socialmente e por vezes excluídos do sistema educacional.

Em 1990, as atribuições da inclusão social se difundiram para o campo educacional, o que, para Mendes (2017), ao falar sobre educação inclusiva, refere-se a grupos de minorias que devem ter garantia de direitos à aprendizagem e à permanência nas escolas. É importante destacar que a palavra inclusão precisa vir acompanhada da palavra escolar, e que não podemos referenciar os alunos PAEE como alunos "inclusos" ou "incluídos", pois esses termos referenciam como o sistema educacional se organiza e não os educandos. Esses termos têm um caráter de concessão associado à negação, que exime a escola da responsabilidade pela educação desses alunos.

Partindo do princípio de uma educação para todos e objetivando atender às necessidades de ensino e aprendizagem, foi promovida em Jomtien, Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. A conferência respaldou-se nos levantamentos realizados na década de 90, os quais expuseram dados sobre a educação. O levantamento mostrou que grande parte da população estava sem acesso à escola e mais de 960 milhões de adultos eram analfabetos ou analfabetos funcionais. Os dados também apontaram que apenas 2% da população de deficientes estava recebendo algum tipo de educação (UNESCO, 1990).

Considerando os números alarmantes, a conferência foi realizada para discutir e promover propostas de melhorias educacionais que fossem capazes de suprir as necessidades e ampliar o acesso dos sujeitos ao sistema educacional, visando uma vida escolar que promovesse o acesso e aprendizado dos grupos que estavam sendo excluídos. Na ocasião, participaram profissionais da educação de todas as partes do mundo e, por meio dessa conferência, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990). O processo de escolarização das pessoas com deficiência, fundamentado em uma educação inclusiva, vem acontecendo principalmente a partir da declaração de Salamanca. Em 1994, foi realizada na cidade de Salamanca, Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade.

A conferência teve o propósito central de analisar as melhorias a serem feitas dentro das políticas para alcançar uma educação inclusiva, instruindo as instituições de ensino a receberem todos os públicos de estudantes, principalmente aqueles com alguma deficiência (BRASIL, 1994). Foi nesse contexto que surgiu o documento reconhecido como a Declaração de Salamanca. Sua publicação fez com que o compromisso da escolarização no ensino comum para as pessoas com deficiência fosse assumido mundialmente. As principais orientações

estabelecidas na Declaração foram:

[...] firmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais (BRASIL, 1994, p. 06).

Tais apontamentos sinalizam que a escola regular seria o meio mais adequado para "combater a discriminação, criar comunidades de acolhimento, construir uma sociedade inclusiva e alcançar educação para todos" (UNESCO, 1994). Além disso, esclarecem que a escola comum deve ser o espaço principal no processo formativo do PAEE.

Diante dos desafios impostos pela legislação, alguns autores como Ferguson e Ferguson (1998) expõem dúvidas que circundam o conceito de inclusão escolar, uma vez que no decorrer do processo de vivência escolar podem surgir obstáculos, como, por exemplo, a falta de suporte governamental. Por consequência, isso pode desencadear uma série de outros problemas educacionais que afetarão alunos, professores e até mesmo o ambiente físico da instituição. Para os autores, a inclusão deve ser fundamentada na exclusividade de todos ou na exceção de alguns? Os alunos devem ficar apenas em salas comuns ou ter seu processo de ensino e aprendizagem mesclado com atendimentos especializados? Seria a inclusão um meio de ensinar a sociedade sobre o respeito à diversidade, bem como de melhorar os índices de aprendizagem? Quais são os reflexos da inclusão na vida dos estudantes que não compartilham de uma deficiência? Será que os estudos até então produzidos sobre o tema dão suporte para a efetivação da inclusão? (FERGUSON, FERGUSON, 1998).

Refletir acerca desses questionamentos se faz necessário, pois mundialmente o paradigma da inclusão tem tido compreensões distintas, assim como ocorreu com o paradigma da integração/normalização. O que não pode acontecer é esquecer que a inclusão chegou para confrontar as práticas excludentes e segregacionistas. No entanto, é importante entender que romper com o que foi construído historicamente é um processo que precisa ser constantemente trabalhado para se evoluir e ser mais do que uma dialética.

Sendo assim, de uma forma crescente a inclusão tem sido potencializada visando, entre outras conquistas, minimizar os prejuízos e as inúmeras exclusões geradas pelas práticas que exploraram e discriminaram segmentos da população ao longo da história (LOPES; FABRIS, 2013, p. 14).

Diante dos pontos elencados, percebe-se que a educação inclusiva transita por distintas concepções. Fuchs e Fuchs (1998) mencionam que atualmente existe uma visão contrária à escolarização dos alunos com deficiência no ensino comum, a qual compreende a Educação

Especial como sendo responsabilidade apenas das escolas especiais. Por outro lado, também existe a filosofia da inclusão total. Enquanto os defensores da educação inclusiva têm como objetivo compreender as necessidades e as potencialidades individuais e acadêmicas do PAEE dentro do ambiente escolar comum, os defensores da inclusão total comprometem-se apenas com os aspectos sociais do sujeito. Ou seja, não concordam com os pressupostos da educação inclusiva, que acredita que alguns alunos podem beneficiar-se de serviços especializados fora do ambiente escolar.

3.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Como vimos, as diretrizes formuladas internacionalmente apresentaram a organização de um sistema educacional para todos e, em especial, para as pessoas com deficiência. Essas ações mundiais fizeram com que o Brasil, na condição de signatário, assumisse o compromisso de implantá-las paulatinamente. No decorrer dos diferentes mandatos governamentais, foram criados decretos e legislações para firmar o compromisso de garantir o direito ao acesso à educação para as pessoas de classes mais vulneráveis.

Segundo Kassar (2011), o Brasil, motivado pelos países europeus desde o período Colonial⁵, fez com que o percurso histórico das pessoas com deficiência no país tivesse o mesmo destino: segregado ou integracionista. É importante destacar que os movimentos sociais em toda a trajetória histórica das pessoas com deficiência foram fundamentais na construção de leis e decretos que beneficiaram as pessoas com deficiência, sobretudo na fundamentação do direito ao acesso e permanência no ensino comum (MAZZOTTA, 1996; OMOTE, 1996; LIMA, 2020).

A Constituição Federal de 1988 trouxe avanços em diversos setores brasileiros, incluindo o educacional. O artigo 6º do documento reconhece a educação como um direito social. No entanto, outros artigos que tratam da educação mostram que o acesso e a permanência dos estudantes na rede de ensino ainda são desafios, como apontado por OLIVEIRA (1999).

Somente em 2009, por meio da emenda constitucional nº 59, o artigo 208, responsável por descrever o papel do Estado na educação, foi alterado para promover a ampliação do acesso ao ensino para crianças e jovens de até 17 anos, bem como para indivíduos que não tiveram a oportunidade de estudar na idade adequada.

Apesar disso, a promulgação deste documento serviu como orientação para a elaboração

⁵ Período de 1530 -1822 - marcado pela chegada dos portugueses ao Brasil para explorar os recursos naturais do país.

das legislações que iriam surgir posteriormente, sobretudo no contexto da Educação Especial. Pois em seu artigo 208, apontou que “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Na virada do século XX para o século XXI, o Brasil passou por mudanças econômicas, culturais e tecnológicas que foram propagadas mundialmente. Além desses registros, o país permaneceu na luta para combater a pobreza e melhorar a saúde e educação para sua população (LOPES, FABRIS, 2013). Um dos grandes avanços realizados no país foi o levantamento populacional, que deixou explícitas as necessidades da população brasileira, escancarando ainda mais as desigualdades e a exclusão de alguns grupos minoritários.

No mesmo período, os discursos internacionais sobre uma educação inclusiva se fizeram cada vez mais presentes e, juntamente com as reformas da política brasileira, a economia do país passou a ser financiada por agências internacionais, a mencionar:

[...] agências especializadas da Organização das Nações Unidas (ONU): o BIRD, Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (ou Banco Mundial), o Fundo Monetário Internacional, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização Mundial do Comércio (OMC), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Organização Mundial da Saúde (OMS), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (KASSAR, 2011, p. 47).

As agências multilaterais, com base nos dados estatísticos da educação brasileira, perceberam o baixo desenvolvimento do setor e pressionaram o país a promover uma Educação inclusiva para todos. Considera-se que a inclusão, enquanto princípio educacional, passou a ser de interesse econômico, seguindo a doutrina do neoliberalismo⁶, preocupada apenas com dados estatísticos do cenário educacional, na tentativa de se equiparar à realidade de países desenvolvidos (LOPES; FABRIS, 2013).

Com o intuito de seguir as normativas estabelecidas internacionalmente, o Brasil continuou a reestruturar sua legislação, principalmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no ano de 1996. Foi a partir da atual Lei nº 9.394/96 que a Educação Especial se estabeleceu como modalidade de ensino (BRASIL, 1996). Em seu artigo 58, descreve: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996).

⁶ “O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livre mercados e livre comércio. O papel do estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas” (HARVEY, 2011, p. 12).

A partir da aprovação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2006, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), o Brasil passa a seguir as normativas estabelecidas por ela e assume definitivamente o compromisso da educação inclusiva. Foi então que, em 2008, foi anunciada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, além de afirmar que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que abrange todos os níveis, também é responsável pelo atendimento educacional especializado, bem como pela disponibilização de materiais e serviços para sua realização na escola comum de ensino (BRASIL, 2008). Essa política foi um grande marco na escolarização das pessoas com deficiência e estabeleceu quem seria o público-alvo da Educação Especial: crianças e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Assim, a política estabeleceu alguns objetivos que já haviam sido apresentados no Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, em formato de 20 metas a serem alcançadas no setor da educação brasileira até o ano de 2024.

Segundo Glat e Fernandes (2005), pensar na Educação Especial é, sobretudo, desvincular-se das classificações das deficiências e das dificuldades dos alunos PAEE e identificar suas potencialidades. Neste contexto, faz-se necessário lembrar que a Educação Especial faz parte de um todo, não se fragmenta e não se planeja como secundária ao ensino comum, mas deve ser um mecanismo efetivo para os discentes que ali estão incluídos e para toda a equipe que constitui o organismo escolar, a fim de que a escola seja o suporte principal na construção de saberes na vida dos alunos PAEE.

Tais apontamentos são necessários ao considerarmos os dados oficiais da educação brasileira. O último censo educacional realizado pelo INEP (2021) aponta a evolução das matrículas dos alunos PAEE na educação básica, representada pelo número de 1,3 milhão. Esse número refere-se às matrículas em classes comuns e em classes especiais exclusivamente. Nesse contexto geral, o ensino fundamental representa 68,7% dessas matrículas. Adicionalmente, a modalidade de ensino que mais aumentou seu número de matriculados é o ensino médio, representando 84,5% em comparação com o ano de 2017. Quanto às matrículas apenas em classes comuns, elas aumentaram gradualmente, passando de 90,8% em 2017 para 93,5% em 2021 (INEP, 2021).

Os dados informados podem evidenciar um potencial no acesso dos discentes PAEE à educação comum, desde que amparados por políticas que também garantam a preocupação com a permanência desses estudantes, por meio do planejamento escolar que os integre como parte

constituente da escola. Como mencionado por Glat e Ferreira já em 2003:

Em certa medida, as condições instituintes já asseguram, em maior ou menor medida, o acesso de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais à matrícula no Ensino Básico, mas as condições de materialização da matrícula na forma de escolarização ainda estão em demanda no país, fato este que caracteriza uma situação impeditiva para a superação do estado de exclusão social (p. 61).

Entretanto, é necessário efetivar e melhorar o que está disposto nas leis e diretrizes sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, questionando o que precisa ser feito e como deve ser feito. Segundo Mendes (2010, p. 34),

[...] o futuro da Educação Inclusiva em nosso país dependerá de um esforço coletivo, que obrigará uma revisão na postura de pesquisadores, políticos, prestadores de serviços, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais para trabalhar numa meta comum que seria a de garantir uma educação de melhor qualidade para todos. É preciso construir projetos de Educação Inclusiva que respeitem nossas bases históricas, legais, filosóficas e políticas no tocante a atenção às pessoas com necessidades educacionais especiais.

É necessário reconhecer que as desigualdades não são apenas fruto de má gestão escolar ou falta de compromisso individual, mas sim de um sistema social que se baseia na desigualdade e na exclusão. É essencial criar suportes e recursos que possibilitem a participação de todos na escola. A inclusão escolar não é uma concessão, mas sim um direito, e por isso é responsabilidade da escola garantir o acesso e a permanência de todos os alunos, promovendo um ambiente educacional acolhedor e acessível.

Com isso, o professor é parte integrante desse contexto. Sendo assim, a próxima seção abordará a formação do professor de geografia em relação aos aspectos curriculares e o panorama das pesquisas sobre os currículos das licenciaturas, no que diz respeito aos aspectos da educação especial. É essencial abordar essas questões de forma crítica e incisiva, considerando os objetivos estabelecidos nesta pesquisa e as preocupações levantadas em relação à educação especial no contexto inclusivo.

4 FORMAÇÃO INICIAL NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA: PENSANDO O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DE UMA INCLUSÃO ESCOLAR ACESSÍVEL

A formação docente é uma das questões mais significativas que precisam ser enfrentadas, sendo imprescindíveis estudos mais aprofundados. Um processo concreto de formação de professores exige ações e reflexões constantes, visando à constituição de uma prática profissional competente e ética, orientada por princípios que articulem a teoria e a prática, a interdisciplinaridade, o ensino com a pesquisa, a autoria e a autonomia intelectual (CAVALCANTI, 2020). Para a autora, essas questões também assolam a formação do professor de geografia, e o que pode diferenciar é o conhecimento direcionado à área geográfica. Para compreendermos o cenário atual de formação e atuação do professor de geografia, cabe apresentar um breve histórico desses cursos no cenário brasileiro.

4.1 A GEOGRAFIA NO CONTEXTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Anteriormente ao surgimento dos cursos de Licenciatura em Geografia em instituições de ensino superior, o conhecimento geográfico já era manifestado por autoridades da época. O conhecimento geográfico já era expresso por indivíduos proeminentes da época, incluindo religiosos, engenheiros, militares e outros (FIORI, 2012). Antes dos cursos de Geografia serem de formação superior, esta ciência, segundo Rocha (1998), passou a ser uma disciplina curricular em 1837 a partir da criação do Imperial Colégio de Pedro II. Era através do ensino secundário que surgiam os professores de Geografia. A estrutura curricular empregada nesse período seguia o modelo francês, uma vez que a educação brasileira buscava um modelo exemplar para a elite da época. Com isso, a geografia ensinada no Brasil era a reprodução da realidade francesa (ROCHA, 1998).

De acordo com Rosolém (2016), Monteiro (1980) e Pereira (1955), entre os anos de 1934 e 1943, foram fundados 14 cursos de Geografia no país. Os cursos habilitavam os acadêmicos tanto para licenciatura quanto para bacharelado, sendo a região sudeste e sul com maiores concentrações destes cursos.

No ano de 1949, ocorreu o primeiro encontro Pan-Americano de consulta de Geografia e História. O evento foi marcado pela formação de um comitê, denominado “didática e divulgação geográfica”. O Comitê apontou algumas melhorias, tais como: expansão dos cursos

de Geografia de nível primário e secundário; inserção no ensino da Geografia do trabalho com relação à preservação dos recursos naturais; adequação curricular nos cursos superiores para formação de professores de Geografia e dos geógrafos (IBGE, 1949). Ou seja, como podemos perceber, a questão do perfil dos diferentes profissionais formados em Geografia já era questionada desde os primeiros cursos de Geografia.

Apesar do surgimento da graduação em geografia no início do século XX e das publicações científicas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pela Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), a geografia no campo curricular continuava seguindo o ensino tradicional (PONTUSCHKA, 2005).

Considerando o modelo formativo que dividia o currículo entre bacharelado e licenciatura, em 1960 o conselho nacional de Geografia (CNG) deu sequência ao aprimoramento de professores em cursos de formação continuada. A cada ano, se aprimorava, mas essas formações voltadas aos conteúdos educacionais e menos a uma geografia física e política (IBGE, 1965). Neste contexto, as ações governamentais estavam se direcionando para o Ensino Superior. Foi nesta época que surgiu a primeira LDB (4024/61), a qual estabeleceu as normativas para o Ensino Superior e esclareceu que o Conselho Federal de Educação (CFE) deveria determinar os currículos mínimos para esta etapa de ensino (FIORI, 2012).

Por outro lado, a década de 1960 também foi marcada pela chegada do regime militar no Brasil e isso também afetou o ensino superior, no qual o autoritarismo foi implementado. Em 1967, o IBGE passou a fazer parte do Ministério de Planejamento, diminuindo assim a produção científica dentro das instituições de ensino superior. Este foi um período em que a formação em bacharelado em Geografia teve uma maior valorização em relação à licenciatura, considerando o apreço estatístico e matemático que contribuiu com o planejamento do governo. O interesse tecnológico do regime militar foi também demonstrado quando os cursos de Geografia das instituições de ensino superior federais passaram a ser dos institutos de Geociência e não mais dentro das faculdades de filosofia (FIORI, 2012).

Para Monteiro (1980), a década de 1970 representou uma maior fragilidade no que diz respeito à formação docente em Geografia, devido principalmente à área perder sua autonomia e passar a compor os cursos de Estudos Sociais, tendo sua carga horária reduzida com a possibilidade de formação em licenciatura curta. Com essas questões em pauta, foi nesse contexto que surgiu a formação do professor polivalente, ou seja, aqueles que poderiam ministrar várias disciplinas, ainda que não tivessem formação adequada. Depois do período do regime militar, surgiram vários questionamentos sobre qual seria o modelo ideal de formação, sobretudo a formação de professores de geografia.

Em seu capítulo 207, a Constituição Federal de 1988 estabelece que as universidades devem “gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Através dela, outras legislações foram implementadas, como a LDB de 1996 e as normativas curriculares específicas para os cursos de licenciatura no ano de 2001. Apesar desses avanços, os velhos questionamentos a respeito de qual seria o perfil ideal para o professor de Geografia e do bacharel ainda se faziam presentes.

Com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, observa-se um maior entendimento da diferenciação entre bacharel e licenciado. Foi por meio dessas diretrizes que se concretizou a exigência de que os futuros professores necessariamente deveriam se formar no Ensino Superior para terem o direito de atuação. Por este motivo, em 2008, surgiu uma expansão das licenciaturas em geografia no território brasileiro, que, de acordo com Fiori (2012), representava um total de 73,8% de todos os cursos de Geografia do país. Em outras palavras, mais da metade eram cursos de licenciatura.

4.2 A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA E SUAS DIRETRIZES CURRICULARES

Cada vez mais surge a necessidade de se estudar a formação inicial de professores de Geografia no que se refere ao cenário da inclusão escolar, considerando que o ensino e aprendizado de Geografia são essenciais a todos e, neste contexto, aos alunos que fazem parte do PAEE. Considerando esses aspectos, o órgão atrelado ao Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Resolução n.º 02/2001, que institui as DCNs para a Educação Especial na Educação Básica, afirmando o que estabelece a LDB n.º 9.394/96, descreve o conceito de professores capacitados como sendo:

[...] 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, p. 5).

A formação inicial do professor de Geografia se articula como uma estratégia para proporcionar ao professor as competências e habilidades que se fundamentam por meio de pesquisas, conhecimentos teóricos, experiências, reflexão e ação. Esses elementos serão necessários para conduzir o processo educacional futuro (FONSECA, 2019). Segundo Felix e Navarro (2009, p. 03-04), as competências e habilidades esperadas dos docentes se

fundamentam 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, ideias 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.

Sendo assim, o professor precisa tornar-se consciente dos fatores que interferem em seu julgamento dos estudantes e que afetam as estratégias pedagógicas adotadas, a avaliação realizada e o modelo oferecido em relação às interações sociais em sala de aula. É necessário que os processos de formação os levem ao autoconhecimento e à busca por mudanças, no sentido de desenvolvimento de condutas eficazes para os processos de ensino e aprendizagem, tendo em vista a ampla diversidade de necessidades do alunado (VIEIRA; OMOTE, 2021). "Cabe ressaltar a importância da formação inicial do professor de Geografia como agente educacional, que propicia diversas elaborações e reelaborações dos saberes geográficos no ensino básico" (NETO; BARBOSA, p. 143, 2012).

É necessário aguçar a capacidade do professor para refletir sobre sua própria prática, autoavaliar-se e reconstruir suas condutas com autonomia, conforme a realidade que se apresenta na sala de aula. A auto-observação, a reflexão e a busca por transformação pessoal devem ser contínuas. É fundamental ampliar espaços de encontro entre os professores e destes com outros setores da escola que, em interação, possam caminhar em direção à construção de uma cultura escolar inclusiva. Conforme apontado por Queirós (2021, p. 17).

A formação acadêmica em Geografia oferecida pelas instituições superiores é de extrema importância para a capacitação profissional dos professores. Para que haja uma mudança na realidade docente diante do processo de inclusão, as instituições superiores do curso de Licenciatura em Geografia devem realizar adequações curriculares que permitam aos futuros profissionais um embasamento necessário para conduzir o processo educacional respeitando a diversidade. A partir dessa dinâmica, a Geografia como disciplina deve estar inserida nesse processo de adequação de maneira a cumprir o seu papel como disciplina escolar.

Essas reflexões são importantes quando consideramos os dados apresentados pelo INEP (2021). Em um ranking dos cursos de formação inicial, a licenciatura em geografia ocupa o 7º lugar em número de matrículas, totalizando 52.547 inscrições. Destes, 43% representam os concluintes. Os dados do INEP também apontaram que a maioria desses professores está trabalhando no ensino médio e possui complementação pedagógica na mesma área de formação. Esse entendimento se torna relevante se considerarmos que a ampliação de matrículas dos alunos PAEE ocorre em sua maioria também no ensino médio.

As diretrizes específicas para os cursos de licenciatura em geografia foram criadas em 2001. Conforme o Parecer CNE/CES 492/2001, o perfil do formando nos cursos de Geografia deve:

Compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia. Dominare aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico (BRASIL, 2001, p. 10).

O que se observa é que o perfil descrito nas diretrizes específicas dos cursos de Geografia remete a um profissional com ênfase técnica, uma vez que não há distinção clara entre as especificidades do bacharelado e da licenciatura. Existe a necessidade de revisão do documento para acompanhar os avanços e necessidades sociais, considerando que as DCNs vigentes estão sem alteração desde 2002.

Porém, em agosto de 2022, houve a tentativa de mudança das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Geografia, acusada pela comunidade de geógrafos e professores de Geografia como um ato antidemocrático, considerando que a elaboração do novo documento deveria necessariamente passar por consultas públicas com a participação de discentes, docentes, membros de entidades vinculadas à geografia e todos os envolvidos. A crítica maior que prevalece é em relação à criação de um terceiro curso superior de geografia tecnológica. Nas discussões de diversos intelectuais da área da Geografia, é exposto que isso prejudicaria o ensino, o professor e o geógrafo, modificando e reduzindo cada vez mais o pouco das conquistas e melhorias que foram construídas na história da Geografia Brasileira (OLIVEIRA, SEABRA, 2022).

Considerando que as melhorias necessárias estão no campo do debate, a descrição das competências dispostas nas DCNs é considerada um conjunto de conhecimentos e habilidades pertinentes e fundamentais para a resolução de problemas. As habilidades estão voltadas para a capacidade de realizar uma tarefa específica, enquanto as competências e habilidades estão estreitamente relacionadas e devem ser articuladas na execução das atividades docentes (PINHEIRO, ALMEIDA, 2019).

Atualmente, a estrutura da matriz curricular é baseada nas resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), mas sua elaboração e aplicação são de responsabilidade de cada instituição de ensino superior. Dentro das universidades, as diretrizes e normas nacionais são analisadas e estabelecem as regras a serem seguidas por cada curso. Nesse contexto, é perceptível que o currículo é um instrumento de poder. Portanto, a proposta da matriz curricular inclui uma variedade de componentes curriculares que, embora não limitados a eles,

determinam a forma e o conteúdo que orientam a formação profissional nos cursos de bacharelado e licenciatura em Geografia (PINHEIRO, ALMEIDA, 2019).

De acordo com as orientações das DCNs de 2001, os PPP (Projetos Políticos Pedagógicos) devem ser organizados em três núcleos:

Os conteúdos básicos e complementares da Geografia organizam-se em torno de: núcleo específico – conteúdos referentes ao conhecimento geográfico; núcleo complementar – conteúdos considerados necessários à aquisição de conhecimento geográfico e que podem ser oriundos de outras áreas de conhecimento, mas não excluem os de natureza específica da Geografia; núcleo de opções livres – composto de conteúdo a serem escolhidos pelo próprio aluno. No caso da licenciatura deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam (BRASIL, 2001).

De acordo com Felix e Navarro (2009), as competências e habilidades exercidas pelo professor em sala de aula consistem em respeitar as identidades e diferenças, utilizar as linguagens como meio de expressão, desenvolver a comunicação e a apreensão de informações, inter-relacionar pensamentos, ideias e conceitos, desenvolver o pensamento crítico e flexível, 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 ensinar.

Outro aspecto importante diz respeito ao Projeto Político Pedagógico, que, de acordo com Libâneo (2004), é o documento que apresenta a estrutura de base do curso, contemplando informações que visam atender às demandas da sociedade e as atribuições determinadas em documentos oficiais, como diretrizes e legislações. Em geral, as exigências legais sobre a educação expressam um conjunto de debates ocorridos no cenário nacional para propor melhorias na qualidade do ensino. Com as demandas expostas nas legislações, a formação inicial deve assumir o compromisso de manter seus documentos atualizados, demonstrando o cumprimento da lei e afirmando o compromisso com as necessidades sociais.

Segundo Lopes (2010), as orientações descritas no PPP devem dialogar com as ações. Considerando que ele é um documento que dispõe da descrição das melhorias a serem efetivadas no contexto educacional já existente, entende-se que todas as instituições têm objetivos e metas a serem cumpridas, o que dá importância à construção de um PPP. A autora entende que a nomenclatura dada ao documento já transmite as intenções e a importância, pois:

É **projeto** porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo.

É **político** por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir.

É **pedagógico** porque define e organiza as atividades e os projetos educativos

necessários ao processo de ensino e aprendizagem. (LOPES, 2010, p. 1).

Estas três dimensões definem e orientam o PPP, sendo capazes de formar um documento norteador e orientador para todos que fazem parte do organismo escolar ou institucional. A complexidade que se propõe na sua construção deve ser clara e concisa, de modo que não deixe espaços para dúvidas de suas verdadeiras intenções.

Conhecendo esses princípios, a preparação do professor deve atentar para os problemas que se referem ao desenvolvimento das atividades diárias dos professores, especialmente no processo de inclusão e na diversidade de alunos PAEE. Nesse sentido, é comum que o professor realize a reflexão na ação para verificar potencialidades em cada atividade que desenvolva em sala de aula, de modo que as competências e habilidades de cada aluno PAEE possam ser ponderadas.

4.3 CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

O papel do professor atualmente não é mais o de um pregador de conteúdos, pois a ele está atribuído o valor de um transmissor do saber, fazendo parte de toda a comunidade escolar, da elaboração curricular e das políticas educacionais das quais a escola faz parte (LOPES, PONTUSCHKA, 2011).

Pensando por essa ótica, cabe ao professor de Geografia criar métodos que estimulem seus alunos a desenvolverem a consciência espacial geográfica, utilizando o espaço geográfico como suporte para todos os conceitos utilizados na Geografia, tais como o espaço, a paisagem, o lugar, o território e a região (LOPES, 2014).

A Geografia compõe o currículo do ensino fundamental e médio e deve preparar o aluno para: localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade tendo em vista a sua transformação (MEC, 2006, p. 43).

Assim, a Geografia objetiva formar professores capazes de exercerem sua profissão em diversos contextos sociais e de compreenderem a movimentação que a globalização promove. Desse modo, cabe ao licenciado em Geografia a incumbência de promover um ensino no qual os alunos sejam capazes de desenvolver um pensamento crítico perante a realidade social da qual fazem parte. Considerando esses pontos, a Geografia pode ser uma ciência que forneça subsídios para que os paradigmas construídos ao longo da história possam ser rompidos em prol do bem-estar coletivo. Dessa forma, a disciplina poderá ser um meio viável para melhorar a educação dos alunos PAEE. Segundo Santos (1982, p. 9-10),

Se a Geografia deseja interpretar o espaço humano como o fato histórico que ele é, somente a história da sociedade mundial, aliada à da sociedade local, pode servir como fundamento à compreensão da realidade espacial e permitir a sua transformação a serviço do homem. Pois a História não se escreve fora do espaço e não há sociedade a- espacial. O espaço, ele mesmo, é social.

Através desses apontamentos, por meio da Geografia, podemos chegar ao entendimento do conceito de segregação socioespacial, que pode se difundir dentro dos discursos em prol de uma educação inclusiva, principalmente em relação ao grupo dos alunos PAEE. De acordo com Cavalcanti e Araújo (2017), o conceito de segregação transita na discussão sobre o direito de participar ativamente nos espaços onde ocorre a interação social. Considerando que as pessoas com deficiência ao longo da história foram segregadas e que, apesar das mudanças e avanços ocorridos no mundo globalizado, em alguns momentos ainda têm seus direitos negados, trazer a discussão sobre a segregação espacial é levar os alunos a compreenderem que todos têm o direito de acessar os serviços essenciais, considerando que a educação é um deles.

Para Freire (2019), a educação é fundamental, não somente para compreender a realidade, como também para mudá-la. Para isso, é responsabilidade do professor criar condições para que os estudantes possam formar uma leitura crítica do mundo em transformação no qual estão inseridos. Considerando as mudanças do paradigma segregacionista para o da inclusão, é indispensável que a escola seja o espaço que permita discutir criticamente os fenômenos sociais, para compreender os processos de acessibilidade ou inacessibilidade que enfrentam.

Segundo Carvalho (2012), a relevância da Geografia está na capacidade que a ciência tem em promover nos sujeitos as habilidades de observar e investigar os diferentes espaços, não sendo mais uma ciência descritiva. Como aponta Santos (2021, p. 49),

A questão que se coloca é, pois, sobretudo, uma questão de método, isto é, da construção de um sistema intelectual que permita, analiticamente, abordar uma realidade, a partir de um ponto de vista. Este não é um dado em si, um dado *a priori*, mas uma construção. É nesse sentido que a realidade social é intelectualmente construída.

Santos (2021) pregava que somente a sociedade, pensando por si, poderia ser capaz de se estabelecer como dominadora e não como dominante. Isso seria possível, segundo ele, através da produção de conhecimento, e para isso é necessário exercer a compreensão da realidade que nos cerca, considerando que o rompimento da alienação é capaz de promover reflexões sobre a realidade vivenciada. Dessa forma, entendemos que Santos, em seus diferentes estudos, pregou uma Geografia globalizada, onde os sujeitos fossem capazes de entender que os fatos que ocorrem de forma isolada fazem parte de um todo.

Para promover o ensino da disciplina de Geografia, bem como para os demais componentes curriculares, é fundamental avaliar e questionar criticamente as instituições escolares e os projetos curriculares de formação de professores de Geografia. É imprescindível situá-los no contexto político, social e econômico global. Nesse contexto, as instituições escolares, a disciplina e os professores de Geografia devem ser compreendidos em relação à sociedade na qual estão inseridos. Essa abordagem contextual se integra ao objeto de estudo da ciência geográfica, à dinâmica apresentada pela disciplina no ambiente escolar e à questão pedagógica, que envolve a conjugação de problemas do objeto, da ciência e do método de ensino (NETO; BARBOSA, p. 144, 2012).

O grande desafio na formação de professores é construir conhecimentos e atitudes que permitam lidar com situações complexas e com os processos de ensino e de aprendizagem para a diversidade (PLETSCH, 2009). A formação dos professores, além da compreensão das características e necessidades do aluno PAEE e da utilização de recursos para atendê-las, deve incluir também uma nova visão de ensino e de aprendizagem, fundamentada em atitudes favoráveis à inclusão escolar (OMOTE *et al.* 2005). Se as atitudes negativas dos futuros professores não forem abordadas durante a formação inicial, elas podem dificultar o progresso da Educação Inclusiva nas escolas (FORLIN *et al.* 2009).

4.3.1 A Educação Especial na Geografia: Formação para a uma Educação Acessível

As pesquisas sobre análise curricular nos cursos de licenciatura e a educação especial foram feitas inicialmente em outros cursos. Em 2002, por exemplo, Bueno, em conjunto com a secretaria de educação especial do MEC, promoveu o estudo intitulado “A Educação Especial nas Universidades Brasileiras”. A pesquisa ocorreu no ano das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de licenciatura, que configuravam novas propostas curriculares, exigindo suporte diferenciado para a formação de professores. Além disso, os estudos de análise curricular com o objetivo de identificar a presença da Educação Especial desde o início dos anos 2000 se justificam considerando que em 1994 a portaria ministerial n.º 1.793, em seu primeiro artigo, já recomendava:

[...] a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas (BRASIL, 1994).

Com isso, os estudos de Bueno (2002) mostraram que desde 1998, nos cursos de

formação de professores de licenciatura, 19,0% dos 58 cursos analisados tinham disciplinas sobre a educação especial. Ao analisar a região sul do país, os dados indicaram um maior número de disciplinas de educação especial incluídas no currículo de formação do professor, sendo que, dessas, apenas uma era do estado do Paraná (BUENO, 2002). Para o autor,

[...] a incorporação de disciplinas de educação especial nos demais cursos de formação de educadores também demonstra uma grande desarticulação, com grande número de cursos de formação de professores polivalentes e de licenciatura sem qualquer disciplina específica nesta área, ou com oferta de disciplinas eletivas que não atingirão a todo o alunado (BUENO, 2002, p. 65).

Nos estudos de Macedo (2010), foram analisados os cursos de pedagogia das universidades do estado de São Paulo no que diz respeito à perspectiva da educação inclusiva nos currículos desses cursos. A autora constatou que havia uma ausência significativa de discussões sobre educação especial. Isso significa que as temáticas relacionadas à educação especial não estavam sendo abordadas de forma adequada nos programas de formação de professores dessas instituições.

Esses estudos mostram que em diversos cursos, essa retórica se repete, e é necessário reestruturar os currículos existentes de forma que contemplem a educação especial como parte integrante da educação comum. Isso porque, nos estudos de Pinheiro (2020) realizados na área da geografia, aponta-se que, apesar da existência de diretrizes e dos esforços de pesquisadores em relação ao currículo desses cursos, a insegurança pós-formação é algo presente nos egressos desses cursos. Assim, o autor destaca que esse problema está relacionado com a forma como os currículos estão estruturados. Diante dos apontamentos feitos pelo autor, surgem vários questionamentos sobre a formação dos professores de geografia:

[...] Dominar conteúdos específicos sobre uma área temática é a garantia para saber ensinar a matéria? Quem forma professores nos cursos de licenciatura se formaram anteriormente para serem professores? Assumem-se e se identificam com a especificidade da profissão? Ser pesquisador de um determinado tema da Geografia é suficiente para saber ensinar e formar o professor que vai atuar na escola básica? Independente da modalidade dos cursos – bacharelado ou licenciatura – os alunos estão sendo bem formados na relação teoria e prática e conteúdo e método para exercerem a profissão docente? (PINHEIRO, p. 34, 2020).

Nesta perspectiva, Pinheiro e Almeida (2019), ao investigarem os Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em Geografia das universidades públicas da Paraíba, buscaram identificar a relação da prática como componente curricular, considerando um dos elementos formadores essenciais da interação entre teoria e prática. Os autores identificaram uma ruptura desses elementos que, para eles:

Ao estudar temas como relevo, clima, população, cidade etc. separadamente das

disciplinas específicas relativas à formação profissional (pedagógicas), muitas vezes ministradas de forma apenas técnica, sem relação com o ensino, o professor é levado a reproduzir essas práticas na escola e/ou recorrer à forma como aprendeu quando aluno da escola básica (PINHEIRO; ALMEIDA, p. 27, 28. 2019).

Como resultado da pesquisa, os autores concluíram que os PPPs investigados tendem mais para a formação de bacharel em Geografia do que para um modelo de licenciatura. Isso se deve à falta de articulação entre a teoria e as vivências escolares, bem como à falta de interação entre os conteúdos geográficos e os pedagógicos. Isso pode demonstrar uma possível fragilidade nos cursos de formação inicial de Geografia, o que se estende para a forma como os cursos foram construídos. Isso afeta principalmente quando se trata de estudos sobre um grupo específico da educação, como nas pesquisas sobre o PAEE.

Os estudos sobre Educação Especial no Brasil foram desenvolvidos tardiamente, considerando o processo histórico dessa área. A relação da Educação Especial com a Geografia é ainda mais recente. Embora seja difícil mensurar com precisão a data das primeiras produções no país que se dedicaram à Geografia para o PAEE, Pastoriza, Orlando e Caiado (2015) realizaram um levantamento do estado da arte do tema no banco de teses e dissertações da Capes, totalizando 22 estudos encontrados. As pesquisas começaram a aparecer a partir de 1993, e na investigação, as regiões Sul e Sudeste do país concentravam o maior número de trabalhos. Desses estudos, apenas um era do estado do Paraná.

Os temas mais abordados no levantamento de Pastoriza, Orlando e Caiado (2015) diziam respeito às práticas de ensino de Geografia para alunos com deficiência visual e cegueira, assim como ao tratamento da formação inicial de professores de Geografia na perspectiva da inclusão escolar. Os estudos voltados para outras pessoas do PAEE sempre foram mínimos ou inexistentes. Para Meletti e Bueno (2010), a elaboração de políticas e a ampliação das matrículas dos alunos do PAEE no ensino comum podem ter contribuído para o avanço das pesquisas nessa área.

Considerando a data de 1993 apontada como o primeiro estudo sobre o tema, podemos considerar como sendo o estudo realizado por Vasconcellos. O título de sua tese foi "A cartografia tátil e o deficiente visual: uma avaliação das etapas de produção e uso de mapas". O trabalho de Vasconcellos antecede a Plataforma Sucupira. Dessa forma, não é possível ter acesso, mas de acordo com Gierh (2015), Vasconcellos foi uma das pioneiras dos estudos voltados para a cartografia tátil no Brasil. A proposta de sua tese foi o desenvolvimento de um programa de introdução aos principais conceitos da Geografia e o uso de mapas.

Tendo em vista os interesses de estudo da presente dissertação e o que foi apresentado no levantamento de Pastoriza, Orlando e Caiado (2015), a primeira pesquisa voltada para a

formação de professores e o cenário de inclusão escolar foi realizada por Mesquita em 2007. A autora analisou os currículos das licenciaturas da Universidade Federal do Pará (UFPA) que incluíam o curso de Geografia. Sua proposta investigativa concluiu que apenas os cursos de Geografia e Educação Física tratavam da educação do PAEE em seu processo de formação de professores.

Na mesma Universidade, Pureza (2012) propôs-se a analisar a formação inicial dos professores de Geografia em relação aos projetos político-pedagógicos das IES públicas de Belém-PA, visando verificar se a proposta curricular dos cursos dessas licenciaturas contribui para a formação de professores inclusivos. Os dados obtidos mostraram que o projeto pedagógico dos cursos compreendia a inclusão como voltada apenas para os alunos com deficiência, demonstrando uma confusão entre o termo Educação Especial.

Em 2013, Magalhães, visando refletir sobre como a Educação Especial poderia ser abordada nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Gama Filho (UGM), analisou as duas propostas curriculares desses cursos e realizou entrevistas com 71 pessoas, incluindo alunos e egressos. As entrevistas foram realizadas para verificar se esses professores se sentiam preparados em relação às práticas pedagógicas para os alunos do PAEE. A autora considerou que as discussões sobre a Educação Especial nesses currículos eram insuficientes, e a entrevista mostrou que apenas 28% dos entrevistados tiveram disciplinas sobre a Educação Especial, e na disciplina de estágio, 35% tiveram contato com alunos do PAEE.

Mais recentemente, Pinho *et al.* (2020), por meio de um ranking universitário, selecionaram 16 cursos no Brasil para compreender quais deles ofereciam disciplinas voltadas para a inclusão escolar, propondo uma reflexão sobre a formação inicial desses professores. Os resultados indicaram que, das universidades investigadas, apenas uma era do estado do Paraná. Levando em conta que este estado possui um número significativo de universidades públicas que oferecem o curso de licenciatura em Geografia, é necessário compreender a totalidade da realidade desses cursos em relação à temática apresentada, em comparação com as diretrizes que orientam esses cursos.

A partir desses estudos, autores como Fonseca (2019), sentindo a necessidade de promover a sensibilização na formação inicial dos professores de Geografia em relação à inclusão de alunos do PAEE no contexto inclusivo regular, aplicaram uma formação de sensibilização na formação inicial para acadêmicos participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Participaram do estudo 60 estudantes. O curso consistiu em 5 etapas em formato de sequência didática, com o objetivo de fazer os participantes

compreenderem as dificuldades e as necessidades de cada aluno do PAEE. Com o resultado, observaram-se as dificuldades presentes na formação inicial em relação à inclusão escolar. Através dessa formação, os alunos tiraram dúvidas sobre termos e conceitos que não estavam sendo assimilados em sua formação.

Com relação aos estudos realizados no estado do Paraná, encontramos a pesquisa de Salvalágio e Araujo (2019). As autoras buscaram entender a formação inicial dos licenciados em Geografia de um dos cursos das IES públicas do estado. Elas analisaram o PPP de 2011 e realizaram entrevistas com quatro acadêmicos do 4º ano do curso, para entender como a formação estava ocorrendo em relação à educação especial. Concluíram que os acadêmicos desconhecem o significado do termo inclusão escolar, e isso as autoras relacionam com a análise do PPP, considerando que existia apenas a disciplina de Libras no curso até 2011, justificando, assim, a falta de discussões sobre o tema.

Na mesma direção, Araujo (2019) buscou analisar as matrizes curriculares e as ementas das disciplinas direcionadas exclusivamente para a questão da educação especial nos cursos de licenciatura em Geografia das Universidades públicas do estado do Paraná. A autora utilizou o termo inclusão para definir os alunos PAEE. Sua pesquisa identificou um baixo percentual de disciplinas direcionadas sobre a inclusão nestes currículos, considerando que os documentos observados datavam de 2010 até 2018. Seu objetivo principal foi aplicar questionários online para 21 professores que se formaram nesses cursos que contam com estudantes PAEE em suas salas de aula. Através disso, Araujo aponta que esses professores não se sentem preparados para atuar com os estudantes PAEE devido à falta de disciplinas sobre a educação especial em sua formação inicial. Se a pesquisa de Araujo (2019) mostra esta insatisfação dos professores, como poderia o currículo desses cursos melhorar sua proposta formativa, considerando e aproveitando sua estrutura curricular atual?

Para responder a este questionamento e pensar em uma proposta de formação básica acessível, é necessário realizar uma análise documental aprofundada. Essa análise deve identificar todos os pontos da estrutura dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), considerando tanto sua estrutura política, que se fundamenta em diretrizes, quanto a pedagógica, que estabelece o modelo e o objetivo do profissional que se pretende formar.

Além disso, é importante analisar as grades curriculares e as ementas dos cursos de formação de professores, considerando a existência das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores de 2019. Essa análise permitirá verificar as atualizações ou retrocessos desses cursos em relação à pesquisa realizada por Araujo, que analisou os documentos desses cursos até o ano de 2018. Através desses apontamentos, nossa dissertação

buscou avançar na investigação sobre a acessibilidade curricular e as possibilidades de se trabalhar com o que já está implementado. Sendo assim, cabe a nós identificar nos documentos das licenciaturas em Geografia das Instituições de Ensino Superior do estado do Paraná como e se a Geografia se articula com a educação especial em seus currículos. Essas considerações precisam ser realizadas, pois a educação especial faz parte do sistema educacional e não é isolada dele.

Na revisão da literatura realizada por Borges e Cyrino (2021), investigaram os periódicos publicados sobre o tema formação inicial e a educação inclusiva. As revistas selecionadas datavam de 2009 a 2019. Os autores verificaram que dos 49 trabalhos encontrados, 11 trabalhos eram de publicações realizadas no estado do Paraná, porém nenhum era na área da Geografia. Além disso, os resultados apresentaram que para as outras áreas do conhecimento encontradas, como a matemática e a pedagogia, os cursos verificados apresentavam estudos isolados sobre a inclusão nos componentes curriculares. O que podemos observar das pesquisas é a tendência da falta ou poucos estudos na formação inicial sobre a educação especial e inclusão.

Se considerarmos os apontamentos feitos pelo relatório de monitoramento global de educação (UNESCO, 2020), a educação inclusiva será manifesta quando as demandas dos sujeitos forem validadas. Com isso, as necessidades dos estudantes devem ser um desafio que leve a compreender as potencialidades em detrimento das necessidades aparentes. A adoção dessa perspectiva pode ser iniciada na graduação em licenciatura.

Na visão de Tonet e Castelhana (2022), este princípio não será aprendido com a inserção de uma disciplina isolada dentro do currículo dos cursos de formação inicial. Os autores salientam que, apesar das muitas barreiras enfrentadas na implementação efetiva de uma educação de qualidade aos alunos PAEE, um caminho viável seria adaptar as estruturas existentes, o que se refletiria na formação inicial também, de modo que essa formação entendesse que a educação especial faz parte do sistema educacional. Cabe, dessa forma, aos cursos de licenciatura em Geografia envolver todas as disciplinas no contexto pedagógico. Pois, como podemos observar nas reflexões de Cappellini e Mendes (2004), p. 599:

Os objetivos gerais da Educação Especial não diferem daqueles da Educação Regular, uma vez que ambas devem proporcionar ao educando, a formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades, auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para uma vida com dignidade. A Educação Especial não deveria ser vista separadamente do ensino regular como vem ocorrendo ao longo dos anos, pois ela faz parte de todos os níveis de ensino - da Educação Infantil ao Ensino Superior.

É relevante destacar que a maioria dos estudantes com deficiência (cerca de 75%) não

apresenta comprometimentos severos; portanto, pode alcançar uma boa qualidade de ensino por meio de apoio escolar, colocando-os como protagonistas de seu próprio aprendizado. Cerca de 20% desses alunos precisam de adaptações no currículo comum para conseguir acessá-lo, como os estudantes com deficiência auditiva, visual ou com nível moderado de deficiência intelectual. Por fim, os demais 5% necessitam de um ensino mais específico para atender às suas necessidades, o que não seria possível apenas na escola comum (MENDES, 2019).

Por isso, não devemos reforçar que os professores não estão sendo preparados para lidar com os alunos PAEE, por questões de não haver disciplinas específicas ou disciplinas direcionadas que articulem a educação especial com a geografia. Isso também reforça a segregação, pois a questão que impera é o currículo ser acessível a todos.

Precisamos desmistificar as diferenças e pensar em conteúdos que possam atender a todos. A questão da adaptação não pode ser vista como um foco único de se pensar a educação especial. Pois, como apontam Zerbato e Mendes (2021), a adoção de estratégias únicas visando a adaptação do currículo de base comum não foi suficientemente eficaz, recaindo sempre no fator compensatório da deficiência. O distanciamento do currículo comum torna-se inalcançável para a maioria dos estudantes PAEE se os objetivos seguirem sempre para o pensamento da adaptação.

O que deve imperar é pensar na acessibilidade de todos, assim como é abordado nos estudos de Alves, Ribeiro e Simões (2013, p. 121):

Um currículo projetado universalmente responde à diversidade existente nas salas de aula e é desenhado, desde o início, para atender às necessidades de um maior número de alunos. Proporciona ainda aos docentes a escolha de uma variedade de opções, ferramentas e estratégias que estão embutidas no currículo e nos materiais didáticos.

As condições ideais para que uma educação seja considerada inclusiva são definidas quando os grupos mais diversificados de estudantes estão socializando e desfrutando dos mesmos espaços. Além disso, deve-se considerar uma educação de qualidade que garanta o sucesso acadêmico desses alunos. Nesse sentido, o docente, como mediador do processo educativo, torna-se responsável por apresentar os conteúdos de Geografia de forma que os conceitos presentes na disciplina possam garantir a formação de um sujeito crítico e reflexivo.

5 MÉTODO

5.1 CARACTERÍSTICA DA PESQUISA

Este estudo tem como princípio a abordagem qualitativa de caráter documental. Segundo Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa documental utiliza-se de documentos de interesse como fonte. A pesquisa documental pode apresentar dados importantes que contribuirão para o campo científico, fornecendo elementos para a reflexão sobre os aspectos a serem investigados.

Conforme Gil (2008), este modelo de pesquisa permite ao pesquisador extrair dados qualitativos e quantitativos, dependendo do foco da investigação. Assim, os documentos possibilitam conhecer a realidade de maneira mais objetiva.

De acordo com a Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normativas relativas à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP as pesquisas que utilizem informações de acesso público em conformidade com a Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Essa lei regula o acesso à informação, estabelecendo em seu artigo 3º “[...] II - divulgação de informações de interesse público, independentemente de solicitações [...]” (BRASIL, 2011).

Assim, os documentos de arquivo correspondentes aos Projetos Políticos Pedagógicos, ementa e grade curricular dos cursos de Geografia são considerados documentos de domínio público, enquadrando-se nos critérios da resolução mencionada acima.

5.2 SELEÇÃO DOS CURSOS PARTICIPANTES

Entre os estados da região Sul do país, o Paraná é o estado que abriga o maior número de cursos de Licenciatura em Geografia, de acordo com o levantamento realizado por Rosolém (2016). O sistema de Ensino Superior no estado paranaense é composto por nove instituições públicas, sendo sete estaduais e duas federais. As Instituições de Ensino Superior (IES) foram incluídas no estudo considerando os seguintes critérios:

- (a) Ter o curso de Geografia na modalidade de licenciatura;
- (b) Estar credenciada pelo Ministério da Educação (MEC);
- (c) Disponibilizar os documentos curriculares: Projeto Político Pedagógico (PPP), matriz curricular e ementário no site oficial das instituições.

Para localizar e identificar os cursos credenciados, foi realizado um levantamento inicial no sistema e-MEC por meio de uma busca avançada. Foram selecionadas as opções "curso de

graduação em Geografia do estado do Paraná em atividade", incluindo categorias de busca como "gratuidade", "habilitação em licenciatura", "modalidade presencial" e "modalidade a distância". A opção "buscar por curso" gerou um resultado de 16 cursos distribuídos em diferentes instituições, que podem ser classificadas de acordo com sua categoria administrativa. Foram considerados os cursos nas modalidades presencial e a distância. Na Tabela 1 é mostrada a relação dos cursos encontrados e cadastrados no portal do e-MEC.

TABELA 2- Cursos de Licenciatura em Geografia do estado do Estado do Paraná

DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	Nº DE INSTITUIÇÃO	Nº DE CURSO PRESENCIAL	Nº DE CURSO À DISTÂNCIA
Federal	2	3	0
Estadual	7	11	1
Municipal	1	1	0
Total	10	15	1

Fonte: E- MEC (2021).

De acordo com os dados da Tabela 1, podemos observar a presença de uma IES de dependência administrativa municipal; isso, segundo os registros encontrados na busca do e-MEC. No entanto, a IES municipal não estava mais ofertando o curso, sendo assim, foi excluída do estudo. Com base nessas informações, resultaram em um total de 14 cursos na modalidade presencial e 1 curso na modalidade a distância, todos de universidades públicas do estado do Paraná.

O Quadro 1 apresenta a distribuição das Universidades e seus respectivos campi onde há a presença dos cursos de Geografia. Na sequência, será apresentado na figura 1 a distribuição geográfica dos cursos na modalidade presencial.

QUADRO 1- Instituições participantes da pesquisa

NOME DA INSTITUIÇÃO	SIGLA	CAMPI
Universidade Estadual do Paraná	UNESPAR	Paranavaí Campo Mourão União da vitória
Universidade Estadual de Londrina	UEL	Londrina
Universidade Estadual de Maringá	UEM	Maringá
Universidade Estadual do Norte Do Paraná	UENP	Cornélio Procópio
Universidade Estadual do Oeste Do Paraná	UNIOESTE	Francisco Beltrão Marechal Candido Rondon
Universidade do Centro Oeste	UNICENTRO	Guarapuava Irati
Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG	Ponta Grossa

Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG	Vários polos
Universidade Federal da Integração Latino-Americana	UNILA	Foz do Iguaçu
Universidade Federal do Paraná	UFPR	Curitiba Matinhos

Fonte: Baseado nas informações do E-MEC (2021).

FIGURA 1- Distribuição das localidades dos Cursos de Licenciatura em Geografia do estado do Paraná



Fonte: Baseado nas informações do E-MEC (2021).

5.2.1 Caracterização dos Cursos Participantes

5.2.1.1 Os cursos da Universidade Federal do Paraná (UFPR)

A Universidade Federal do Paraná foi fundada em 1912 e foi a primeira instituição a

oferecer o curso de Geografia em 1938, com a primeira turma formando-se em 1940. Na época de sua inauguração, a universidade já oferecia as habilitações em licenciatura e bacharelado. Atualmente, a universidade possui dois cursos de Licenciatura em Geografia. O primeiro curso é oferecido no campus de Curitiba e é o precursor, com um total de 3.245 horas e entrada única para bacharelado e licenciatura. Embora as habilitações tenham sido separadas desde 2014, o núcleo de disciplinas comuns permanece até o segundo ano. O curso tem 40 vagas para o período noturno e 34 vagas para o matutino. Seu projeto político pedagógico passou por três atualizações em 1998, 2008 e a última em 28 de julho de 2018, com implementação a partir de 2019.

Além disso, a UFPR conta com um campus em Matinhos, no litoral do estado, onde oferece o curso mais recente de Licenciatura em Geografia, datado de 2017. Seu projeto político pedagógico foi criado em 2015 e implementado no mesmo ano de sua inauguração. O curso possui um total de 3.230 horas e é oferecido no período noturno, com a oferta de 40 vagas.

5.2.1.2 O curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina (UEL)

A Universidade Estadual de Londrina está localizada ao norte do estado e abriga um dos cursos mais antigos de Geografia do estado, fundado em 1958 e reconhecido pelo MEC em 1960. É possível obter formação em Geografia na modalidade de licenciatura e bacharelado; ambas as habilitações estão alocadas no centro de ciências exatas. Para ingressar nos cursos, os candidatos passam por uma única entrada para as duas habilitações e, a partir do segundo ano, decidem sua formação final. Com isso, são ofertadas anualmente 80 vagas, organizadas em dois turnos: matutino e noturno.

A carga horária é de 3270 horas/aula, com 200 horas de atividades complementares, distribuídas em, no mínimo, oito semestres e no máximo dezesseis semestres. Ressalta-se que, nesta pesquisa, serão utilizadas para análise parte dos documentos de 2019, correspondendo à matriz curricular e às ementas. Essa é a versão mais recente. Para a análise do PPP, será utilizada a versão de 2018, que não foi alterada.

De acordo com o PPP do curso, a instituição atende estudantes de várias localidades. Além de Londrina, o levantamento realizado em 2016 mostrou que 28% dos estudantes vêm de outras cidades paranaenses, 12,5% de cidades do interior do estado de São Paulo, 0,7% de cidades do Centro-Oeste e 0,3% de outros locais.

5.2.1.3 Os cursos de Geografia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

O Governo Federal, em 1950, concedeu permissão para o funcionamento dos cursos de Letras Neolatinas, Geografia, História e Matemática, por meio do decreto nº 28169 de 1º de junho de 1950. No ano de 1953, os primeiros acadêmicos formaram-se. Assim, o governo federal reconheceu os cursos de Geografia, História, Letras Neolatinas e Matemática pelo Decreto n.º 32.242 de 10 de fevereiro de 1953. Quando inaugurados na década de 1950, o curso de Geografia era na modalidade de licenciatura juntamente com o curso de História, somente no ano de 1963 esses cursos se desmembraram (MIKA, 2016). Ainda segundo este autor, em 1983, a Geografia passa a ser ofertada em duas modalidades: Licenciatura e Bacharelado. O acadêmico tinha a possibilidade de formar-se concomitantemente nas duas modalidades. No ano de 2004, ocorreu a separação total desses cursos. Além dos cursos de Geografia presenciais, no ano de 2005, foi criado o curso na modalidade de Ensino à distância (EAD) (MIKA, 2016).

A Universidade Estadual de Ponta Grossa está situada no centro-leste do estado do Paraná e conta atualmente com dois cursos de Geografia na modalidade de licenciatura, sendo um presencial e outro a distância (EaD). É a única instituição pública do estado que oferece a modalidade EaD para a licenciatura em Geografia.

A modalidade do curso ofertada a distância foi criada no ano de 2005 e atende a 24 municípios espalhados por todo o território do estado do Paraná, como mostrado na Figura 2.

Para cada polo, são ofertadas 50 vagas, que são preenchidas por meio da realização de prova de vestibular. O curso passou pela 2ª reformulação curricular em 2013 e, em 2018, passou por pequenas alterações em algumas disciplinas da área educacional, sendo essa a versão que se mantém até o presente momento deste estudo. O curso tem uma carga horária de 3.345 horas, o que representa 145 horas a mais do que o curso na modalidade presencial.

O curso na modalidade presencial teve seu reconhecimento em 1953 e, em 2013, completou 60 anos, período durante o qual o curso passou pela última reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP), que está em vigência até hoje, marcando a 5ª reformulação desde a criação do curso. Apesar disso, a matriz curricular e suas ementas foram modificadas e passaram a valer a partir dos ingressantes de 2020. O curso está inserido no setor de ciências exatas e naturais, juntamente com os cursos de licenciatura e bacharelado em química, física e matemática. De acordo com a matriz curricular de 2020, o acadêmico deve cumprir o mínimo de 3.200 horas distribuídas em disciplinas semestrais, atividades práticas e saídas a campo. No entanto, o curso se organiza de maneira anual e, a cada ano, são ofertadas 40 vagas para os ingressantes cursarem no período noturno.

FIGURA 2- Cidades polos do curso de Licenciatura em Geografia à distância da UEPG



Fonte: Baseado nas informações do E-MEC (2021).

5.2.1.4 O curso de Geografia da Universidade Estadual de Maringá (UEM)

O curso na modalidade de licenciatura em Geografia foi implantado no ano de 1967 e só foi reconhecido pelo Conselho Federal de Educação cinco anos depois. Assim como o curso da UEL, o curso da Universidade Estadual de Maringá (UEM) sofreu um intervalo e retornou em 1982. Atualmente, o curso disponibiliza habilitações tanto para a licenciatura quanto para o bacharelado em entrada única. As duas primeiras séries constituem um bloco de componentes curriculares do tronco comum às duas habilitações, composto por 3676 horas. As habilitações diferenciam-se a partir do terceiro ano ou série. O curso é ministrado em regime seriado anual, com duração de quatro anos. Seu PPP foi atualizado no ano de 2018 para ser implementado no

ano seguinte.

5.2.1.5 O curso de Geografia da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

No norte do estado, encontra-se a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), que oferece o curso de Geografia desde 1966 na cidade de Cornélio Procópio. O curso passou por um período de cancelamento em 1981, mas retornou em 1997. Atualmente, os documentos curriculares foram atualizados em 2019, seguindo as diretrizes nacionais para o curso de Geografia. O curso é oferecido no período noturno, com 40 vagas disponíveis. A carga horária total do curso de licenciatura em Geografia da UENP é de 3200 horas. Além disso, a universidade oferece também a opção de bacharelado em Geografia, com carga horária de 3080 horas, também no período noturno e com 40 vagas disponíveis. Ambos os cursos possuem disciplinas comuns até o terceiro semestre.

5.2.1.6 Os cursos de Geografia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) é uma instituição que oferece o curso de licenciatura em Geografia em dois polos, um em Francisco Beltrão e outro em Marechal Cândido Rondon. O curso de Geografia em Francisco Beltrão foi fundado em 1985 e oferece 40 vagas no período noturno. Em 2016, o curso passou por uma atualização curricular e atualmente tem uma carga horária de 3.218 horas. Já o curso de Marechal Cândido Rondon, inaugurado em 1997, também oferece 40 vagas no período noturno, e sua carga horária é de 3.200 horas. Seus documentos curriculares mais recentes datam de 2016, com implementação em 2017.

5.2.1.7 Os cursos de Geografia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)

A Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) foi criada em 1990 e atualmente oferece o curso de Geografia em dois campi, localizados nas cidades de Guarapuava e Irati. O curso de Geografia em Irati foi estabelecido em 2000, mas obteve autonomia acadêmica e administrativa somente em 2003, pois antes disso funcionava como uma extensão do curso de Geografia de Guarapuava (ROSOLÉM, 2016). O curso é oferecido no período noturno, com 40 vagas disponíveis. Na última atualização curricular em 2020, foi determinado que a carga horária seria de 3213 horas a partir de 2021.

O campus de Guarapuava, por sua vez, foi fundado em 1974 e é o pioneiro na oferta do

curso de Geografia considerando os dois polos. Embora seja o curso mais antigo, é o que possui a documentação mais atualizada. As melhorias foram implementadas em 2023, com a carga horária atual do curso estabelecida em 3218 horas.

5.2.1.8 Universidade Federal da Integração Latino- Americana (UNILA)

A mais recente instituição de ensino superior do estado é a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), criada em 2010. Embora o curso de Geografia tenha sido oferecido desde o início da instituição, somente em 2015 a licenciatura em Geografia foi incorporada ao catálogo de cursos. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso foi criado neste mesmo ano e segue em vigor até o momento desta pesquisa. Com um total de 3995 horas curriculares, é o curso de maior carga horária da região. O curso é oferecido no período noturno, com regime semestral e disponibilização de 50 vagas anuais.

5.2.1.9 Os cursos de Geografia da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Os cursos de Geografia da Universidade Estadual do Paraná estão presentes em três cidades do estado: Campo Mourão, Paranavaí e União da Vitória. Apesar de os cursos fazerem parte da mesma instituição de ensino, seguem estruturas e organizações curriculares distintas. O curso de Paranavaí foi fundado e aprovado pelo MEC em 1966. Composto o Centro de Ciências Humanas e da Educação, o curso tem regime anual com disciplinas anuais e disponibiliza 40 vagas por ano. O curso funciona no período noturno e sua carga horária é de 3.240 horas relógio. Sua organização foi atualizada em 2019 e passou a valer em 2020 para novos ingressantes.

O curso do campus de União da Vitória foi fundado no mesmo ano que o de Paranavaí, porém teve seu registro aprovado pelo MEC em 1967. O curso encontra-se no setor de Ciências Humanas e da Educação. Sua carga horária também é de 3.240 horas, seguindo um regime anual com disciplinas anuais e semestrais. O curso disponibiliza 40 vagas por ano e as aulas ocorrem no período noturno. Dos três cursos de licenciatura em Geografia da instituição, este é o que apresenta a documentação curricular mais atualizada, sendo a última versão divulgada em 2021.

Por fim, o curso do campus de Campo Mourão foi fundado e regulamentado em 1984. Constitui-se como o curso mais recente entre os três. O curso faz parte do setor de Ciências Humanas e da Educação. Nos dois primeiros anos do curso, as disciplinas são compartilhadas

tanto para o curso de licenciatura quanto para o curso de bacharelado. Ao final das primeiras séries, o discente escolhe a habilitação para dar sequência em sua formação inicial. A última atualização dos documentos curriculares ocorreu em 2017, com implementação em 2018. O curso é anual, com disciplinas semestrais, distribuídas em 3.240 horas-relógio.

5.3 FONTE DOS DADOS

5.3.1 Projeto Político Pedagógico

A coleta de dados realizada através dos PPPs dos cursos analisados revelou:

- (a) O perfil do professor que se pretende formar. Esses dados foram levantados através dos conteúdos disponíveis no perfil docente, habilidades e objetivos descritos nos documentos;
- (b) O desenvolvimento de conteúdo e requisitos legais e normativos, identificando os itens destinados à Educação Especial e levando em consideração a obrigatoriedade desses conteúdos nas Diretrizes Curriculares para a formação de professores e nos demais documentos norteadores sobre a formação docente. Verificando se a forma como o curso está estruturado atende ao perfil de egresso proposto e se de alguma forma se propõe a formar profissionais para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

5.3.2 Matriz Curricular

Segundo Saviani (2011, p. 15), “currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola [...]”, no caso desta pesquisa é o que está sendo desenvolvido pelos cursos de licenciatura em Geografia, aqui representado pelos PPPs, matriz curricular e ementários. Parte deste currículo encontra-se na matriz curricular.

De acordo com o dicionário etimológico (2022), a palavra "matriz" se originou do Latim e significa “mãe”, que por sua vez, representa um guia determinante. É claro que no caso da matriz curricular ela pode ser alterada de acordo com as demandas legislativas e as necessidades do público a ser contemplado, neste caso o perfil docente a ser formado. Por meio da matriz é que se organizam as disciplinas e suas respectivas cargas horárias destinadas à teoria e à prática. Em relação às disciplinas, o resumo que destaca de forma breve e esclarecida os assuntos a serem estudados é denominado ementa e cada disciplina deve ter a sua escrita de forma objetiva, proporcionando ao leitor clara compreensão do que pode ser estudado.

Para a coleta das informações sobre a matriz curricular, foram identificadas as disciplinas oferecidas no curso que abordam conteúdos sobre Educação Especial. Para a

identificação dessas disciplinas, levou-se em consideração o título, a carga horária destinada à teoria e à prática, o ano ou semestre de oferta e a quantidade de disciplinas destinadas à temática apresentada em relação ao total de carga horária do curso.

5.3.3 Ementas

Foram analisadas as ementas das disciplinas específicas de ensino e das disciplinas específicas de geografia, verificando se a educação especial se fazia presente, considerando o uso das seguintes palavras-chave: práticas educacionais especiais; público-alvo da Educação Especial; Educação Especial; Educação Inclusiva; inclusão/exclusão; diversidade; deficiências; altas habilidades ou superdotação; transtorno global do desenvolvimento; acessível/acessibilidade; entre outras. As disciplinas foram incluídas na análise considerando qualquer temática relacionada à Educação Especial.

5.4 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS

Para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, foi elaborado um roteiro de análise textual que orientou a leitura e identificação das informações relevantes contidas nos documentos analisados.

A elaboração do roteiro para análise documental pressupõe a busca por respostas por meio da leitura crítica e exploratória dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos cursos de Licenciatura em Geografia, assim como suas ementas e grades curriculares, auxiliando na localização de informações direcionadas sobre a temática em meio à extensão de outros conteúdos presentes no documento. Deste modo, o roteiro foi elaborado antes da coleta dos dados, sendo o instrumento uma adaptação da pesquisa de Dutra (2010).

As adaptações realizadas no roteiro de análise textual foram feitas com base no entendimento obtido por meio das leituras iniciais dos documentos (APÊNDICE - A). Sendo assim, o roteiro está dividido em quatro partes. A primeira é destinada à caracterização do curso, na qual são apresentados os dados gerais, como nome da instituição, campus, data de fundação, setor, turno de oferta, etc. A segunda parte contém três questões sobre o perfil profissional que os cursos pretendem formar. Para compreender como a educação especial faz parte da proposta do PPP dos cursos, a terceira seção do roteiro de análise textual apresenta duas questões para atender a esse requisito, e para finalizar, a quarta parte do roteiro é destinada a compilar os dados referentes à organização dos componentes curriculares, como as grades curriculares e as

ementas.

Primeiramente, foi feita uma leitura exploratória dos Projetos Políticos Pedagógicos, da matriz curricular dos cursos de licenciatura em Geografia das universidades públicas do Paraná e das respectivas disciplinas e ementas, com o objetivo de organizar o material a ser pesquisado. Em seguida, foi feita a leitura preenchendo o roteiro de análise textual (APÊNDICE - A). Para a coleta dos dados, considerou-se a versão mais atualizada desses documentos, bem como seus objetivos, conteúdos e a organização curricular.

5.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados coletados foram analisados e organizados utilizando a técnica de Análise de Conteúdo, com a categorização dos dados. Segundo Franco (2005), a categorização é o processo que se refere à classificação das particularidades das informações, de acordo com suas igualdades ou diferenças, seguindo critérios. Deste modo, essas categorias podem ser pré-estabelecidas ou construídas durante o decorrer da pesquisa.

Dessa forma, nesta pesquisa, foram utilizadas as seguintes categorias: (a) Modelo formativo docente e Educação Especial: atribuições presentes no PPP dos cursos; (b) A presença da Educação Especial nos currículos dos cursos de licenciatura em Geografia do estado do Paraná; e (c) A Educação Especial como componente curricular (EECC) nos cursos de licenciatura em Geografia e as possibilidades de ampliação dos estudos sob a ótica de uma educação acessível. Conforme as análises realizadas, para a primeira categoria, têm-se as subcategorias: Respeito à diversidade.

Para a categoria de análise "A Educação Especial como componente curricular (EECC) nos cursos de licenciatura em Geografia e as possibilidades de ampliação dos estudos sob a ótica de uma educação acessível," foram considerados os dados extraídos dos componentes curriculares da área específica da educação, assim como aqueles relacionados ao ensino da geografia, disciplinas que estruturam um curso de licenciatura. A esses componentes, foram listadas 178 disciplinas na matriz curricular dos 15 cursos estudados. Realizou-se, então, um agrupamento para obter maior clareza sobre os objetivos da formação inicial de professores.

Para isso, os dados foram separados de forma que essas disciplinas pudessem ser distribuídas em categorias de análise. Portanto, os temas mais frequentes serão apresentados no quadro abaixo:

QUADRO 2- Representação das categorias das disciplinas de ensino

CATEGORIAS	REPRESENTAÇÃO
Planejamento docente	Foram consideradas as disciplinas de didática que visão instruir o trabalho do professor, através da elaboração do planejamento de aulas e afins;
Produção de material didático	São disciplinas que se propõem em elaborar materiais didáticos para suplementar os conteúdos da geografia escolar;
Prática docente	Foram consideradas as disciplinas de estágio que articula o ensino com a prática, através da observação e participação em contexto escolar;
Organização escolar	Disciplinas que objetivam estudar a organização escolar considerando o trabalho coletivo;
Comportamento educacional	As disciplinas dessa categoria trabalham a forma como os sujeitos aprendem e se relacionam na sociedade, no seu individual e no espaço escolar;
Política educacional	São disciplinas que se dispõem aos estudos das políticas educacionais
História da educação	Foram considerados as disciplinas que tratam sobre a origem da educação, suas teorias educacionais e a história da geografia educacional;
Geografia aplicada ao ensino	São disciplinas que buscam articular a geografia escolar e a prática de ensino nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio;
Pesquisa no ensino da geografia	Seleção de disciplinas que se dedicam a elaboração de pesquisas no campo educacional;
Questões raciais no ensino	Disciplina dedicada exclusivamente aos estudos das questões étnico raciais, em seus aspectos históricos e educacionais.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para identificar a presença da educação especial nas disciplinas específicas de geografia, realizou-se um agrupamento das disciplinas que apresentavam, em suas ementas, a aplicação também ao ensino. Esse agrupamento foi feito considerando os temas identificados nas áreas da geografia física, geografia humana, geografia regional, geografia urbana, geografia agrária, entre outros. Esse passo permitiu identificar quais temas da Geografia estavam sendo direcionados ao ensino, podendo ter um enfoque na educação especial ou não, mas com potencialidade para a ampliação das discussões sobre o tema investigado.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 MODELO FORMATIVO DOCENTE E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: ATRIBUIÇÕES DADAS NO PPP DOS CURSOS

Considerando a importância de uma formação em licenciatura que se fundamenta em formar professores para atuar na educação básica, seguindo os princípios estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais, esta seção teve como finalidade apresentar os resultados sobre o modelo formativo do docente estabelecido nos documentos formativos. Para isso, foram considerados os dados obtidos por meio do roteiro de análise textual, tendo como referência os itens: perfil docente, habilidades e competências, e objetivos.

Através das análises, foi possível verificar que todos os cursos seguem as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de geografia (2002). Os cursos da UNILA, UEM, UNESPAR-Campo Mourão, UNESPAR-Paranavaí e os cursos da UEPG orientam-se exclusivamente por meio dessas diretrizes. Contudo, o perfil profissional descrito tem uma abordagem predominantemente técnica, sem uma distinção clara entre as ênfases do bacharelado e da licenciatura.

Por meio dos dados, verificamos que o curso do Campus da UNICENTRO-Guarapuava implementou a nova atualização do Projeto Político Pedagógico no ano de 2023, sendo o documento mais recente dos 15 cursos analisados. Ainda assim, o curso em questão se orienta pelas DCNs de 2015, do mesmo modo que o outro campus localizado na cidade de Irati e os dois cursos da UNIOESTE, UFPR-Curitiba e UENP-Cornélio Procopio. No capítulo 5 das DCNs (2015), é ressaltado que os cursos de formação de professores precisam garantir uma formação específica em sua área de conhecimento, podendo articular e criar um perfil docente que seja capaz de trabalhar a interdisciplinaridade, metodologias de ensino e, principalmente, compreender a diversidade no sistema educacional.

Os cursos da UEL e UNESPAR-União da Vitória seguem como princípio orientador a atualização mais recente das DCNs, que é a BNC-formação de 2019. No capítulo 3, estabelece-se que deve haver o compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando desenvolver conhecimentos, competências, habilidades, valores e condutas, de modo a respeitar e valorizar a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas.

Os dados obtidos a partir da análise dos PPPs dos 15 cursos mostram que 13 deles apresentam preocupação em promover uma formação docente voltada para a valorização da diversidade no contexto da educação inclusiva. Essa preocupação pode ser observada tanto nos

perfis docentes descritos nos documentos quanto nas habilidades e objetivos propostos pelos cursos. Essa abordagem é essencial para formar professores capazes de atuar em um contexto educacional diversificado, respeitando as diferenças culturais, étnicas, de gênero e outras, e promovendo o acesso igualitário à educação e aos direitos humanos.

Observamos que, diferentemente dos demais cursos, o PPP da Universidade Estadual de Maringá não segue a estrutura padrão do documento, pois existem muitas lacunas em relação às intenções e propósitos do curso. Compreendendo que o Projeto Político Pedagógico existe para expressar suas intenções e executá-las na prática, o documento do curso deixa espaços para diversas interpretações e dúvidas, como, por exemplo: quais as habilidades e competências esperadas que o egresso deve atingir ao final do curso? Quais as justificativas que regem suas modificações e alterações? Qual o objetivo da manutenção do curso? É importante considerar esses questionamentos, pois ao olhar um objeto de estudo pela ótica proposta por esta pesquisa, é importante compreender o fenômeno em seus aspectos gerais, ou seja, quais são os objetivos de um curso de licenciatura em geografia? No entanto, se isso não é esclarecido na investigação de um documento, gera uma maior dificuldade em entender outras intenções intrínsecas presentes nos PPPs.

Pensar no modelo docente é importante se considerarmos os apontamentos realizados nos estudos de Pletsch (2009). A autora ressalta que os desafios na formação de professores consistem em construir conhecimentos e atitudes que permitam lidar com situações complexas e com os processos de ensino e de aprendizagem para a diversidade. Levando isso em consideração, é importante que a disciplina de Geografia também ofereça contribuições para o desenvolvimento do pensamento social. Nesse sentido, é fundamental que, ao final de sua formação, o professor de geografia seja capaz de organizar as competências e habilidades adquiridas e utilizá-las por meio da mediação entre suas ações, reflexões, teoria e prática. Essa reflexão se torna importante para apresentar as possíveis contribuições da disciplina de Geografia escolar para o grupo heterogêneo de estudantes que se encontra nas escolas.

Analisar o modelo docente também é contribuir para a participação cidadã dos estudantes, para que possam ter uma formação voltada para a participação de todos. Envolver os alunos em seu processo formativo é promover a democracia, ou seja, construir o conceito de cidadania (Cavalcanti, 2012).

No quadro 3, é possível observar que alguns dos cursos analisados contemplam um modelo docente baseado no respeito à diversidade. Esses dados foram extraídos dos textos sobre perfil docente, habilidades e objetivos do curso, que direcionam para a discussão sobre a diversidade escolar.

QUADRO 3- Modelo formativo: Respeito à Diversidade

RESPEITO À DIVERSIDADE			
CURSOS	PERFIL	HABILIDADES	OBJETIVO
UEPG-PRESENCIAL	X	X	
UEPG-EaD	X		
UNESPAR- CAMPO MOURÃO	X		X
UNESPAR- UNIÃO DA VITÓRIA	X	X	X
UNESPAR- PARANAVAÍ	X		X
UEL- LONDRINA	X		X
UNICENTRO- GUARAPUAVA	X	X	
UNICENTRO- IRATI	X		
UENP- CORNÉLIO PROCÓPIO	X	X	X
UFPR- CURITIBA	X	X	
UFPR- MATINHOS			X
UNILA- FOZ DO IGUAÇU	-	-	-
UEM- MARINGÁ	-	-	-
UNIOESTE- FRANCISCO BELTRÃO			X
UNIOESTE- MARECHAL CÂNDIDO RONDON	X	X	

Fonte: Adaptado de informações presentes nos PPPs dos cursos analisados.

Em relação às três dimensões do quadro 3, foi possível identificar que os cursos da UEPG contemplam temas relacionados à raça, sexualidade, classes econômicas distintas e às pessoas do PAEE; o que pode demonstrar que esses cursos estão se adaptando para formar um perfil docente que atenda às novas demandas do cenário educacional na perspectiva da inclusão escolar.

Aptidão para o ensino de crianças, adolescentes e adultos contemplando a diversidade da necessidade do sujeito aluno enfatizando o direito de igualdade social no que diz respeito a sexo cor raça posição econômica etc.[...] Sensibilidade para as questões relacionadas ao ensino da ciência geográfica (questões ambientais, sociais, econômicas, políticas e culturais e notadamente nas questões sociais que demandarem o resgate da igualdade de gênero, sexo, raça e **portadores de necessidades especiais**) (UEPG-PRESENCIAL, 2013, p. 11, 12).

Por outro lado, alguns cursos, como os três campi da UNESPAR, UEL, UENP, UNICENTRO-Irati e UFPR-Curitiba, não apresentam conceitos diretamente relacionados à Educação Especial quando discorrem sobre o perfil docente. No entanto, eles estão alinhados

com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, que destacam a importância de uma formação docente comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

“[...] o profissional formado em Geografia precisará saber integrar teoria e prática, por meio de atividades de caráter pedagógico, ensino, pesquisa e extensão, pautando a sua atuação na perspectiva da construção de uma **sociedade democrática**, que contemple o **exercício pleno da cidadania, com equidade e justiça social, respeitando as diversidades**” (UNESPAR- CAMPO MOURÃO, 2017, p. 42).

[...] valorizando as diferentes formas de saber, de cultura e de vida de modo a garantir e **respeitar a pluralidade social** (UNESPAR-UNIÃO DA VITÓRIA, 2021, p. 22).

Entender o papel social da escola em sintonia com os **valores democráticos da sociedade**; (UNESPAR-PARANAVAÍ, 2019, p. 20).

[...] buscar soluções que contribuam para o bem comum, em diálogo com a sociedade, visando a preservação e a conservação ambiental para as gerações futuras e **defesa de uma escola democrática** (UEL, 2019 p. 14).

Professores capazes de realizar debates e ações relacionados aos direitos humanos, **diversidades raciais, de gênero, sexual e religiosa** no contexto da sociedade atual e da geografia; (UENP, 2019, p. 30).

I – Ensinar os educandos **respeitando as suas diferenças** a observarem o mundo a partir de um diagnóstico preliminar da realidade vivenciada; compreender, analisar e avaliar a complexidade do mundo para explicá-la aos educandos, **respeitando a condição de diversidade**;

XII – compreender as relações entre educação e ensino de Geografia na construção de uma cidadania plena e ativa no Brasil; (UNICENTRO- IRATI, p. 2)

Conhecimento de agendas políticas, como sustentabilidade, cidadania, tolerância, internacionalismo e **direitos humanos** e as relações com a geografia; (UFPR-CURITIBA, 2018, p. 15).

Para que as intenções propostas nos documentos formativos sejam eficazes, a formação inicial precisa integrar a teoria e a prática, por meio de atividades pedagógicas, de ensino, pesquisa e extensão. Isso significa que a formação em Geografia deve ir além do conhecimento teórico e técnico, envolvendo também a promoção de valores democráticos e a compreensão da complexidade do mundo em suas diversas dimensões. É necessário ocorrer um equilíbrio, pensando nos pressupostos dispostos na Declaração de Salamanca (2004, p. 10), que discorre que professores, [...]”, possuem um papel fundamental enquanto administradores do processo educacional, apoiando as crianças através do uso de recursos disponíveis, tanto dentro como fora da sala de aula”.

Porém, para que isso ocorra, é preciso refletir que os problemas da educação brasileira não podem recair exclusivamente sobre o professor, pois, como afirmado por Domingues e Belletati (2018), é importante reconhecer que a construção histórica da educação brasileira também

interfere nos problemas enfrentados atualmente. Além disso, os professores não devem ser obrigados a solucionar todos os problemas, mas sim receber condições e apoio adequados desde a formação inicial para desempenhar seu papel de forma eficaz (NÓVOA, 2009).

No que se trata das habilidades esperadas direcionadas à diversidade no ensino, destacam-se os cursos da UEPG presencial, UNESPAR campus de União da Vitória, a UNICENTRO em Guarapuava e o curso da UFPR-Curitiba. Na UEPG presencial, por exemplo, é enfatizado que os professores devem se comprometer a promover um ensino igualitário, inclusive para do PAEE. Já a UNESPAR-União da Vitória reformulou seu modelo formativo com base no respeito às diferenças individuais. Os documentos dos cursos mencionados têm em comum a valorização da diversidade e a importância da inclusão social, seja no ambiente escolar ou na sociedade em geral.

Dominar as dimensões políticas, social, econômica, cultural, psicológica e pedagógica do cotidiano dos ambientes escolares: intervir na construção de um cotidiano escolar que promova a igualdade de acesso à **educação dos portadores de necessidades especiais**, que combata a desigualdade de gênero, raça, idade e renda (UEPG, 2013 p. 10).

Juntamente estão o compromisso ético com a vida e suas diferentes manifestações naturais e sociais, o respeito à pluralidade de indivíduos, ambientes, culturas e interações profissionais; (UNESPAR- UNIÃO DA VITÓRIA, 2021, p. 46).

j) Compreender a importância da cultura e da diversidade na organização da sociedade com vistas a desenvolver o respeito à diferença e a convivência entre diferentes grupos sociais; (UNICENTRO- GUARAPUAVA, 2022, p. 4).

Comentar Promover espaços de integração e respeito através de uma educação que promova os valores da diversidade, da atenção ao meio ambiente e dos direitos humanos (UFPR- CURITIBA, 2018, p.17).

VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras; (UENP-CORNÉLIO PROCÓPIO, 2019, p. 27).

Nesta perspectiva, pode-se verificar que a UEL, os campi da UNESPAR, UENP e UFPR-Curitiba atribuem aos objetivos questões direcionadas à importância do respeito à diversidade. Assim, observa-se que o perfil de professor que se pretende formar não se vincula à ideia de professor transmissor de conhecimento, mas também àquele que compreende os problemas do contexto educacional e se propõe a trabalhar em prol da diversidade. Já o curso UNESPAR Paranavaí aponta que o futuro professor deve entender o papel social da escola conforme os valores democráticos da sociedade.

Formar professores comprometidos com o contexto socioeducacional ao qual se inserirem para que promovam o respeito às diversidades espaciais; (UNESPAR- UNIÃO DA VITÓRIA, 2021, p. 47).

Entender o papel social da escola em sintonia com os valores democráticos da sociedade; identificar os processos pedagógicos relacionados a prática social concreta que ocorrem nas instituições escolares e também fora delas; (UNESPAR-PARANAVAÍ, 2019, p. 20).

A questão do respeito aos grupos minoritários é apresentada como um objetivo também no curso da UNESPAR-Campo Mourão. O curso exige diferentes capacidades dos futuros professores, as quais são construídas por um processo de formação que se inicia na formação inicial, mas que não se encerra nela. O documento do curso ainda destaca o comprometimento em preparar profissionais para as dificuldades que serão encontradas em seu percurso profissional.

[...] preparar profissionais sensibilizados com as diversidades socioculturais, étnicas, de gênero e de faixa intergeracional; (...) trabalhar no sentido de um processo de ensino-aprendizagem que prepare os licenciandos, na formação inicial, para atuarem no ambiente profissional como professores capazes de vencer os desafios da profissão, bem como motivados para prosseguirem os estudos na formação continuada em cursos de pós-graduação, ou na formação continuada em serviço (UNESPAR- CAMPO MOURÃO, 2017, p. 34).

No plano ético-político, buscar-se-á contemplar a multiculturalidade/interculturalidade da sociedade. Um dos desafios atualmente dentro da profissão pode ser a atuação com alunos PAEE, conforme apontado no estudo realizado por Bueno (2019) que teve como objetivo analisar as práticas dos professores da EJA na sala de aula comum e os professores da Educação Especial. A autora concluiu que os professores investigados reconheceram a importância de uma formação direcionada a questões sobre a Educação Especial, devido à falta de conhecimentos sobre o assunto. Isso implica pensar que o processo formativo, seja ele inicial, continuado ou em serviço, poderá contribuir para uma prática docente significativa junto aos alunos com deficiência.

É interessante observar que a preocupação que o curso da UEL, UENP e UFPR-Matinhos têm em preparar os futuros professores para os diferentes ambientes escolares perpassa pela diversidade, sinalizando a valorização de uma escola que trabalha em parceria para acolher e atender a todos. Conforme o Projeto Político-Pedagógico (PPP), o estudante de licenciatura em Geografia deverá desenvolver saberes em três aspectos: conceitual e técnico, voltados diretamente para os saberes geográficos, ético-político e ético-profissional que dispõem sobre:

de brasileira, o ensino visando à aprendizagem dos estudantes o compromisso com as questões ambientais, com o patrimônio histórico-cultural, e a justiça social; Na perspectiva da ética profissional, a atuação será norteada pelos princípios da transparência, espírito público, autonomia intelectual e defesa de uma escola democrática e **inclusiva** (UEL, 2019, p. 13).

Formar professores empenhados em debates relacionados às políticas e gestão da educação, **direitos humanos e diversidade étnico racial, de gênero, sexual e**

religioso contexto da sociedade atual (UENP, 2019, p. 16).

O curso tem por objetivo geral formar o licenciado em geografia com autonomia intelectual, consciência política, pensamento crítico e criativo voltado à **justiça social** que tenha como princípios de atuação o respeito às diferenças, a solidariedade, o senso crítico, as propostas populares de transformação social, os diálogos de saberes, a **superação das formas de opressão** [...] (UFPR-MATINHOS, 2015, p. 13).

Os elementos presentes nos documentos investigados indicam as orientações dispostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores, seja na versão de 2015 ou na mais recente de 2019. Em relação à resolução de 2019, os currículos dos cursos de formação docente devem considerar o preparo formativo que possibilite ao futuro docente a capacidade de respeitar e valorizar a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade (DCNs, 2019). Os esclarecimentos presentes na legislação dialogam com os apontamentos de Mesquita (2007), que afirma que a formação de professores deve incluir os esclarecimentos necessários para que o futuro docente compreenda a realidade de seus alunos. Dessa forma, é possível desenvolver a compreensão de que os estudantes são sujeitos historicamente construídos, e o processo de ensino e aprendizado é influenciado por essas construções sociais e pessoais.

Percebemos que o curso de geografia dos campi UNESPAR-União da Vitória e UENP aborda a questão da diversidade no perfil docente, em suas habilidades e nos objetivos do curso. São os únicos cursos a apresentarem essa preocupação em três tópicos de extrema importância para um documento norteador de formação de professores. Conforme foi analisado, os únicos cursos que não descrevem uma formação inicial voltada para uma compreensão do sistema educacional sob a ótica do respeito à diversidade são os cursos da federal de Foz do Iguaçu e o curso da UEM-Maringá.

Esse modelo formativo, baseado na perspectiva da diversidade, tornar-se-á efetivo de acordo com Omote *et al.* (2005), quando, na formação inicial, forem apresentados aos acadêmicos quem são os alunos PAEE, ao mesmo tempo em que é discutida a valorização desses sujeitos no ambiente escolar. Ou seja, a formação inicial precisa fornecer condições para a compreensão dos elementos que norteiam a educação especial, conforme reforçado nos estudos de Forlin *et al.* (2009).

6.2 O ESPAÇO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS PPPS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DO ESTADO DO PARANÁ

Neste tópico, foram descritas as menções sobre o tema de pesquisa dentro dos PPPs,

voltados para a questão da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Ao analisarmos toda a estrutura textual dos documentos dos cursos, percebemos que o espaço de discussão sobre a educação especial se faz pouco presente ou inexistente. Nessa busca, os cursos da UEM, UNICENTRO-Irati e UNILA-Foz do Iguaçu não trouxeram discussão sobre a Educação Especial. O único grupo de minorias destacado no curso da UNILA foram as pessoas negras. De acordo com o seu documento, "[...] o curso possui explícitas Políticas de Educação Ambiental e de Educação das Relações Étnico-raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira" (UNILA-Foz do Iguaçu, 2015, p. 10).

A UEPG presencial dispõe sobre a Educação Especial de maneira muito sucinta, apenas na descrição da inserção de disciplinas. Nos demais pontos, como na justificativa do documento, não traz mais apontamentos sobre a temática. Isso difere dos apontamentos encontrados na pesquisa de Ranzan, Mendes e Denari (2021), em que as justificativas dos PPPs demonstraram a necessidade de trabalhar com os alunos PAEE no que se refere aos posicionamentos presentes na Lei de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

A partir de 2007, segundo o documento da UEPG presencial, o curso inseriu a disciplina de LIBRAS no currículo, fortalecendo as preocupações do campo educacional diante das novas demandas de inclusão. Nas palavras do curso, a proposta do colegiado buscou ir além das exigências legais, inserindo a disciplina de educação inclusiva para atender à crescente demanda da escola de educação básica. Percebemos que, para o curso, a inserção de duas disciplinas em sua estrutura curricular se faz suficiente para que os futuros professores entendam sobre as questões da Educação Especial. O que, na verdade, é um conjunto de fatores que promoverá uma formação adequada para estas questões.

[...] também destacamos, mesmo que por força de lei, a inserção da disciplina de Libras, fortalecendo as preocupações do campo educacional diante das novas demandas da inclusão. Na presente proposta o colegiado buscou ir além das exigências legais, inserindo a disciplina de Educação Inclusiva para atender à crescente demanda da escola de Educação Básica. (UEPG-PRESENCIAL, 2013 p. 6).

Em concordância com estes apontamentos, o curso UNESPAR- União da Vitória traz a preocupação em ofertar disciplinas que contemplem conteúdos de abordagens étnico-raciais de direitos. Além de indicar que todos seus discentes cursarão a disciplina de LIBRAS, o documento considera a temática essencial para a formação dos futuros docentes, visando alcançar o desenvolvimento da cidadania. O documento do curso, complementa que “por meio da educação e do ensino de Geografia, seja possível transformar e reescrever as espacialidades no sentido da dignidade e da autonomia para todos” (UNESPAR-UNIÃO DA VITÓRIA, p.

18).

No que diz respeito às concepções de ensino, os documentos institucionais atestam a necessidade de que os projetos pedagógicos dos cursos contemplem conteúdos que permitam o desenvolvimento da cidadania. Para tanto, garante-se, por exemplo, nos programas de ensino das disciplinas os conteúdos e abordagens Étnico-Raciais e de Direitos, além da Educação Ambiental. Garante-se também que todos os alunos curse disciplina de LIBRAS (UNESPAR-UNIÃO DA VITÓRIA, 2021, p. 15, 16).

O curso, além de abordar a questão da Educação Especial no ensino, também se estende às discussões de pesquisa e extensão, sendo o único curso analisado com essa característica. No campo da pesquisa, o curso possui uma linha de investigação denominada "Dinâmica da paisagem, exclusão social e ensino da Geografia", a qual investiga assuntos relacionados à Geografia Humana e inclui a Educação Especial.

Dimensões Sociais, Intersubjetiva e Auto-Reflexiva do Processo educacional entendidas como Processo Integral. Representações Gráficas do Ensino. **Educação Especial**. Educação Geográfica. Espaço, Cultura e Linguagens. Dinâmica e Degradação da Paisagem. Matas Ciliares. Educação Ambiental. Exclusão Social, Catadores de Retornáveis (Lixo) e (In)Visibilidade Social. (UNESPAR-UNIÃO DA VITÓRIA, 2021, p. 306).

No que se refere à extensão, o curso tem como objetivo promover ações que contribuirão para as pessoas da região onde o curso está localizado. De acordo com o seu documento, serão realizadas ações voltadas para as seguintes questões:

[...] direitos humanos, terceira idade, medicina preventiva, formação continuada, formação e lideranças dos movimentos sociais e populares, egressos de estabelecimentos penais, pessoas com necessidades especiais, infância e adolescência; (UNESPAR-UNIÃO DA VITÓRIA, 2021, p. 89)

No curso da Universidade Federal do Paraná, Campus de Curitiba, o seu documento dedica um tópico específico para esclarecer a presença da disciplina de Libras e de outras disciplinas que abordam temas transversais. O documento esclarece que, embora a disciplina de Libras seja obrigatória, ela está presente em seu currículo com o propósito de contribuir para uma formação que compreenda a diversidade no ensino.

“[...] Em virtude da necessidade de uma formação de professores mais humanística e de valores sociais críticos que permitam um diálogo intenso e qualificado com seus futuros alunos no ensino médio e fundamental” (UFPR-CURITIBA, 2018, p. 33).

Incorporar as temáticas da diversidade étnico-racial, gênero e sexualidade, assim como dos direitos humanos e da educação ambiental mediante disciplina específica para uma formação dos futuros professores, capazes de enfrentar os debates candentes da diversidade social e do respeito ambiental na escola (UFPR-CURITIBA, 2018, p. 33).

O campus da Universidade Estadual do Centro-Oeste - Unicentro Guarapuava apresenta

tópicos que justificam a presença da disciplina de Libras e de conteúdos sobre as questões étnico-raciais e direitos humanos. No entanto, a presença desses conteúdos no documento se esclarece para o cumprimento da legislação, e isso difere do posicionamento atribuído no PPP da UFPR - Curitiba. "Assim, em consonância com a Resolução CNE/CP 1/2004 e o Parecer 008/2012 - CNE/CP, a educação das relações étnico-raciais e o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes" e para "[...] cumprir o que determina a legislação nacional, a presente proposta de grade curricular inclui a disciplina de Libras" (UNICENTRO - GUARAPUAVA, 2022, p. 72,) bem como o tratamento dos direitos humanos (UNICENTRO - GUARAPUAVA, 2022, p. 71,). Como apresentado, esses temas serão tópicos de discussão em algumas disciplinas pontuadas pelo curso.

O fato de cumprir com as exigências legais não faz com que um curso ou uma instituição esteja comprometido com as questões sociais vigentes no país. Pois até mesmo as legislações atuais encaminham-se cada vez mais para um retorno a uma educação alinhada a uma cultura organizacional neoliberal, que questiona o papel do Estado na administração pública. Isso pode ter impactos significativos na formação inicial dos professores, podendo vir a se tornar um modelo formativo exclusivamente para atender às necessidades do mercado de trabalho, desviando-se de uma formação humanizada alinhada aos interesses da população, majoritariamente pobre, como ressaltado por Silva (2020), Costa e Gonçalves (2022).

O curso de Licenciatura em Geografia da UNIOESTE - Francisco Beltrão inclui a disciplina de Libras em sua grade curricular desde 2014, em cumprimento à legislação. Da mesma forma, as disciplinas que abordam a cultura afro-brasileira e as relações étnico-raciais também fazem parte do currículo do curso.

atender exigências da legislação em vigor (Diretrizes Curriculares Nacionais, Lei Estadual nº. 17505/2013, Lei Federal nº. 9795, de 27 de abril de 1999, Resolução 270/2011- CEPE e outras normatizações), também se fazem necessárias alterações como fim de contemplar em disciplinas da grade curricular do curso o Ensino de Libras e a inclusão de conteúdos pertinentes: à Educação Ambiental; a aspectos referentes à História e Cultura afro-brasileiras e africana e às relações étnico-raciais presentes na formação histórica de nosso país/Nação" (UNIOESTE-FRANCISCO BELTRÃO, 2016. p. 7).

Corroborando essas ideias, o curso da UNIOESTE - Marechal Cândido Rondon realizou a sua atualização curricular baseada na Resolução CNE/CP 02/2015. De acordo com o documento do curso,

As principais alterações nesta proposta se referem ao Art. 13, parágrafo 2, que indica a necessidade de serem abordados, na formação de licenciados, conteúdos relacionados a Direitos Educacionais de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas, Diversidade de Gênero e Sexual, Diversidade Religiosa e

Diversidade de Faixa Geracional e Direitos Humanos. Todas as proposições atentam também para a Resolução CNE/CES 14/2002 e para as Diretrizes da Educação Básica (UNIOESTE- Marechal Cândido Rondon, 2016, p.5).

O respeito à diversidade deveria sobrepor-se a qualquer legislação. Se a preocupação social fosse o foco, esses esclarecimentos estariam descritos em todos os PPPs dos cursos analisados. Claramente, as influências da política educacional também repercutem na graduação.

Ao analisarmos o PPP da UNICENTRO - Guarapuava, podemos notar que houve uma atualização recente. Entretanto, é possível perceber que quanto mais atualizado está um documento curricular, mais pode estar em consonância com os desejos da educação neoliberal, que tem ganhado força no país há algum tempo. Isso nos leva a refletir sobre a influência da política educacional nos currículos dos cursos analisados. Seu PPP traz um tópico denominado "Estratégias para articulação com o mundo do trabalho" (UNICENTRO - GUARAPUAVA, 2022, p. 11), o qual pode demonstrar a falta de preocupação social em atender às necessidades humanas em detrimento das necessidades do mercado, ao descrever "Assim percebe-se a necessidade da melhora da qualidade da educação, bem como a oferta de educação profissional que qualifique o trabalhador para atender as necessidades do mercado" (UNICENTRO - GUARAPUAVA, 2022, p. 11). Considerando as dificuldades enfrentadas pelos grupos de minorias, sejam eles pessoas do PAEE ou não, esse modelo de construção curricular para a formação de futuros professores dificulta ainda mais o encaminhamento das melhorias educacionais.

Na tentativa de focar apenas no mercado, deixamos de lado muitas vezes o bem-estar social. É importante ressaltar que um país que não trata seus habitantes como cidadãos também não é considerado desenvolvido, como discutido por Santos (2021). Pensar na expansão da educação e no público que será contemplado é pensar de forma política, pedagógica e social, considerando o papel da escola e a função do profissional docente.

A retórica que permanece é perceber nos discursos que a educação é sempre alvo de apontamentos de melhorias; no entanto, como isso será feito é sempre uma lacuna. Diferentemente do discurso sobre a educação profissionalizante, que vem com a explicação clara de "qualificar mão de obra para o mercado de trabalho", no final, as melhorias que nunca são expostas têm claramente o mesmo significado e objetivo, ainda que não sejam explícitos. Com isso, percebemos que os documentos curriculares, em sua maioria, são mais políticos do que pedagógicos.

Quando o curso da UNICENTRO – Guarapuava aborda a questão da acessibilidade em

relação aos recursos humanos e infraestrutura, afirma que seus espaços são adaptados para as pessoas com deficiência. Em relação ao apoio estudantil para essas pessoas, o documento alerta que, quando necessário, existe um setor que presta auxílio, inclusive apoio psicológico e social.

O que se pode observar é que não é apresentado o nome do setor responsável nem quais são os objetivos e intenções. Isso é algo muito importante de ser esclarecido para os alunos que irão necessitar dos serviços prestados, pois por falta de informação, podem passar o curso inteiro tendo suas necessidades negligenciadas. Ter um setor de apoio não é sinônimo de acessibilidade e inclusão, mas sim como a informação é disseminada, deixando principalmente claro quais são os atendimentos prestados e qual é o público que deve ter esse acesso, pois como pode ser visto no trecho do curso, são prestados atendimentos para "algumas necessidades especiais" (UNICENTRO - GUARAPUAVA, 2022, p. 79). Isso deixa o entendimento de que nem todas as pessoas do PAEE serão atendidas por este serviço.

O DEGEO/G, particularmente, não possui nenhuma estrutura voltada ao atendimento dessa necessidade. Entretanto, todos os espaços que utiliza (fls. 95 a 100) estão plenamente adaptados ao atendimento de portadores de necessidades especiais. Além disso, sempre que necessário, contacta o Setor de Assistência Estudantil para atendimento a alguma necessidade especial que possa surgir, inclusive atendimento psicológico e social (UNICENTRO- GUARAPUAVA, 2022, p. 79).

O curso de Geografia da UENP, localizado no campus de Cornélio Procópio, presta apoio às pessoas com deficiência e especifica o público atendido por esse serviço em seu PPP. Além disso, o curso oferece suporte especializado quando necessário, e apoio psicológico. É interessante salientar que o PPP do curso esclarece que este atendimento será realizado para que o estudante do PAEE seja incluído, de modo que possa compreender os conteúdos da geografia que são apreendidos ao longo de sua formação.

O curso de Geografia da UENP – Campus Cornélio Procópio -, via a instituição, também prevê o apoio e acompanhamento aos estudantes com necessidades especiais tais como surdez, baixa visão, cegueira e deficiência física entre outros problemas semelhantes através do encaminhamento aos centros especializados de acordo com a demanda dos alunos e do fornecimento de monitoria especializada, a ser solicitada junto às instâncias superiores da universidade. Também há previsões, via a instituição, de acompanhamento psicopedagógico aos estudantes com dificuldade de aprendizagem, visando o nivelamento dos discentes e melhorias na aprendizagem dos conteúdos trabalhados no curso (UENP- CORNÉLIO PROCÓPIO, 2019, p. 112).

O reflexo da visão social presente no curso da UENP se manifesta nas normativas do estágio obrigatório e não obrigatório, como pode ser observado nos trechos que seguem:

Art. 33. O estágio proporcionado ao estudante com necessidades especiais deve ser realizado em contexto idêntico ao que atenda aos demais estagiários, levando-se em conta os seguintes requisitos:

-Compatibilização das habilidades do estudante com necessidades especiais às

exigências da função;

-Adaptação de equipamentos, ferramentas, máquinas e locais de estágio às condições do estudante com necessidades especiais, fornecendo recursos que visem garantir a acessibilidade física e tecnológica e a prestação de assistência que se fizer necessária durante o período de estágio (UENP, 2019, p. 141).

Percebemos que o curso trabalha com a perspectiva de proporcionar condições para que seus alunos que fazem parte do PAEE tenham as mesmas oportunidades de formação que os demais estudantes. Ao mencionar que o ambiente e as disciplinas de estágio devem atender às condições do estagiário, evidenciam que seu modelo formativo busca garantir o que está previsto na lei, mas também demonstra que seus futuros professores estão fundamentados em uma formação humanizada. No que diz respeito ao estágio não obrigatório, o curso oferece garantia para que os alunos do PAEE estendam seu prazo de atividade.

Parágrafo único. O Estágio Supervisionado Não Obrigatório relativo a cursos que alternam teoria e prática, nos períodos em que não estão programadas aulas presenciais, poderá ter jornada de até 40 (quarenta) horas semanais.

Art. 18. A duração do Estágio Supervisionado Não Obrigatório, na mesma Unidade Concedente, não poderá exceder 2 (dois) anos, exceto quando se tratar de estudante com necessidades especiais (UENP, 2019, p. 161).

A garantia de acessibilidade dentro do curso para os alunos do PAEE, no que se refere à arquitetura, se limita à descrição de rampas de acesso. Caso o estudante necessite de atendimento educacional especializado, é necessário solicitar a assistência, embora não seja mencionado como esse pedido deve ser feito. A existência de lacunas no atendimento aos alunos do PAEE sempre gera dúvidas, uma vez que nem sempre as legislações deixam claro o que de fato pode ser feito para essas pessoas.

O posicionamento do curso em relação ao contexto educacional, que levou às alterações e melhorias em seus documentos, derivou do acompanhamento observado ao longo de sua trajetória. Isso difere dos demais cursos, pois percebe-se que atender à legislação não é o fato central das mudanças, mas sim atender às necessidades dos futuros docentes e da educação básica. É claro que, como qualquer outro curso, as legislações são usadas para fundamentar a redação do documento, mas não são utilizadas como uma mera obrigação.

O próprio documento salienta que, ao observar o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, determinadas pela Resolução n.º 2/2015, foi possível encontrar elementos que fornecessem subsídios para que o curso pudesse ancorar sua visão em uma perspectiva de igualdade e equidade.

materializa relevantes elementos para a formação de professores inicial e continuada que também foram ao encontro das percepções do Colegiado de Geografia, dentre elas o atendimento a debates pertinentes a as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa

geracional e sociocultural como princípios de equidade em sua estrutura curricular e, em todo o projeto pedagógico (UENP-CORNÉLIO PROCÓPIO, 2019, p. 23).

O curso oferecido pelo campus da UNIOESTE - Francisco Beltrão destaca que seus espaços proporcionam condições de mobilidade para pessoas com deficiência, visando à acessibilidade.

[...] com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações (sala de aula, sala de professor, laboratório, biblioteca, gabinete de trabalho, layout de laboratório de ensino, mini auditório, auditório, espaços de convivência, praças de alimentação e instalação sanitária), dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (art. 8º do Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, Lei nº 10.098, de 8 de novembro de 2000) (UNIOESTE- FRANCISCO BELTRÃO, 2016, p. 7).

Todas essas condições apresentadas pela UNIOESTE-Francisco Beltrão estão fundamentadas nas legislações. Além disso, apontam que a acessibilidade é provida na parte pedagógica com a adaptação de conteúdos e materiais didáticos. O curso ainda conta com o Programa de Educação Especial (PEE), que fornece apoio estudantil para pessoas com deficiência, garantindo que elas possam ser acompanhadas e tenham sua permanência assegurada na universidade. Conforme o PPP do curso, o PEE compreende que “Acessibilidade pressupõe a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, atitudinais e a promoção de tecnologia assistida para esses estudantes” (UNIOESTE-FRANCISCO BELTRÃO, p. 8). Esse programa também inclui o atendimento aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, e seus objetivos e finalidades se estendem ao curso de licenciatura em Geografia do campus de Marechal Cândido Rondon, desta mesma instituição.

A UFPR-Matinhos descreve em seu PPP como ocorrem as “condições de acesso para as pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida” (UFPR-MATINHOS, 2015, p. 25). Demonstrando o seu comprometimento com os alunos do PAEE, o curso conta com o apoio do LABNAPNE - Laboratório do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais. Esse centro de apoio pretende assegurar o acesso e a permanência de discentes, docentes e técnicos administrativos com necessidades especiais relacionadas a questões educacionais ou de acessibilidade, dentro da Universidade. Para isso, o laboratório conta com uma equipe multiprofissional, composta por membros de diversas áreas de conhecimento interessados na inclusão educacional. O LABNAPNE também busca participar de capacitações em parceria com a comunidade local e regional para promover a inclusão, acessibilidade e tecnologias assistivas. Além disso, oferece alternativas e suporte aos estudantes do PAEE e aos servidores para a participação nas atividades acadêmicas (UFPR-MATINHOS, 2015). Segundo o

documento do curso, o LABNAPNE

[...] tem a responsabilidade de planificação e efetivação das tipologias de inclusão demandadas bem como a observação, divulgação e problematização da política pública de inclusão escolar advinda do Ministério da Educação e Cultura – Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP e da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (UFPR-MATINHOS, 2015 p. 25-26).

A UFPR está em constante processo de adaptação para garantir a acessibilidade em suas instalações, oferecendo rampas móveis e seguindo normas técnicas que asseguram serviços como elevadores e banheiros adaptados nas novas edificações. Além disso, a universidade disponibiliza recursos tecnológicos, como intérpretes de Libras e laboratórios de informática acessíveis, para garantir a inclusão de todos os estudantes (UFPR-MATINHOS, 2015).

Os cursos da UNESPAR que contam com o Centro de Educação em Direitos Humanos (CEDH) têm como objetivo dar suporte aos grupos vulneráveis que historicamente são excluídos dos meios sociais. O centro busca contribuir para a inclusão e permanência dessas pessoas no ensino superior. O CEDH é constituído por três núcleos: Núcleo de Educação para Relações Étnico-Raciais – NERA; Núcleo de Educação para Relações de Gênero – NERG; e Núcleo de Educação Especial Inclusiva – NESPI. O curso de Campo Mourão afirma que participa de algumas ações do NESPI, com o propósito de diagnosticar situações de educação inclusiva no curso e discutir alternativas para o ensino, aprendizagem e permanência dos estudantes.

Apesar de a UEPG não apresentar em seu PPP a presença de um núcleo apoiador das necessidades dos grupos de minorias, o curso na modalidade presencial se orienta pela Resolução CEPE n.º 72/2011, que regulamenta procedimentos para atendimento e acompanhamento de pessoas com necessidades especiais nos cursos acadêmicos. O curso também menciona a normativa mais antiga relacionada à Educação Especial, sendo a Portaria ministerial n.º 1793/1994. Essa portaria aborda questões sobre os aspectos éticos da normalização e integração de pessoas com necessidades educacionais especiais. Criada em 1994, em seu artigo 2º, já recomendava a inclusão de conteúdos referentes aos aspectos éticos, políticos e educacionais sobre a normalização e integração de pessoas com deficiência, nos diversos cursos de graduação, incluindo as licenciaturas. A antecipação do curso da UEPG presencial, incluindo duas disciplinas direcionadas ao tratamento das pessoas PAEE, pode ser justificada pelo seguimento desta portaria.

Os documentos da UEPG-EaD e da UFPR-Curitiba, de maneira implícita, apontam para a importância de uma formação inicial de qualidade que auxiliará a minimizar a exclusão social, trazendo a questão da exclusão social como um impeditivo do acesso à educação. Os

documentos preveem a promoção de uma educação inicial de qualidade que contribuirá para que os futuros professores atuem em prol do acesso à educação de qualidade, para que eles próprios não atuem como docentes excludentes, mas sim como integradores sociais.

A exclusão social impossibilita grande parte da população de partilhar dos bens e recursos oferecidos pela sociedade [...], ocasiona a falta de acesso à educação, segurança, justiça, cidadania e representação política [...] O atual momento histórico está a exigir profissionais com conhecimentos e habilidades cada vez mais complexos e diversificados, que só podem ser desenvolvidos na escola: flexibilidade intelectual, domínio de diferentes códigos e linguagens, criatividade, adaptação a situações novas, etc. Tais competências devem integrar a formação do professor, para que ele seja capaz de mediar satisfatoriamente o processo ensino/aprendizagem (UEPG- EAD, 2013, p. 6).

Renovação na formação do licenciado em Geografia, para uma formação nos desafios da diversidade e do respeito social, na capacidade de leitura espacial de uma sociedade em contínua transformação, nas novas tecnologias e na aplicabilidade dos seus conhecimentos (UFPR- CURITIBA, 2018, p. 10).

Para o curso UNESPAR - Campo Mourão, as garantias dos direitos humanos devem passar também pela universalização da educação básica brasileira. Assim como no curso da UEPG - EaD, a formação de professores deve ser prioridade para que ela possa ter qualidade e poder contribuir efetivamente no processo inclusivo. Nesse sentido, o curso se propõe a formar docentes para a cidadania e o respeito à diversidade cultural, discurso este que complementa suas visões sobre o perfil ideal de professor, apontado no tópico anterior.

A ampliação dos direitos e garantias individuais e coletivas que caracterizam o desenvolvimento humano tem passagem obrigatória na universalização da educação básica no Brasil. Nesse sentido, a formação de professores torna-se uma exigência que não pode ser deixada para segundo plano. A garantia do ensino superior público e de qualidade, e, conseqüentemente, a elevação da escolaridade, torna-se peça fundamental para a redução da exclusão social e cultural (UNESPAR- CAMPO MOURÃO, 2017, p. 19).

Adicionalmente, o curso reforça a importância da reformulação do documento, visando a garantia dos direitos humanos nas diferentes instâncias, buscando a igualdade dos grupos de minorias, que devem fazer parte do cenário de uma educação inclusiva. Neste mesmo viés, o curso da UNESPAR - Paranavaí acredita que a escola pode ser um lugar de minimização da exclusão social, entendendo que o professor de Geografia faz parte desse contexto. Cabe a ele contribuir com a redução das desigualdades no tratamento dos conteúdos, nas metodologias e na articulação de parcerias com outros professores que compõem a escola.

As mudanças realizadas no Projeto Pedagógico de Curso visam a melhoria na qualidade da educação, a ampliação do acesso à educação pública de qualidade, a redução da desigualdade social, a promoção dos direitos humanos em todas as suas dimensões, a garantia de um meio ambiente saudável e equilibrado, a igualdade étnico-racial e de gênero, a promoção e a defesa da criança, do idoso e **dos portadores de necessidades especiais** (UNESPAR- CAMPO MOURÃO, 2017, p. 20).

A **redução da exclusão social** e cultural perpassa o ambiente escolar, este, se faz necessário à medida que o entendemos como direitos individuais e coletivos em prol do desenvolvimento humano [...] (UNESPAR-PARANAVAÍ, 2019, p. 9).

Nos apontamentos gerais do curso da UEL, não encontramos descrições no documento que deixassem explícitas suas intenções direcionadas ao discurso sobre a Educação Especial. No entanto, ao olharmos para os requisitos legais e normativos utilizados na construção do PPP, isso se justifica.

[...] buscar contemplar no processo de formação de professores a pluralidade social Brasileira, a superação da situação de desigualdade, injustiça social, especialmente a que recai sobre grupos sociais específicos como negros indígenas, o respeito aos direitos fundamentais das pessoas e as questões ambientais. o reconhecimento dessas premissas como aspectos fundamentais da discussão teórica inerente a formação de educadores está baseado em ampla literatura da área das ciências humanas e até certo ponto poder ser expresso no conjunto de temas e questões implicadas no debate sobre o multiculturalismo e interculturalíssimo (UEL, 2017, p. 30).

Vale ressaltar que, ao ler os PPPs, foi possível perceber as intenções dos cursos. Em outras palavras, o que está em discussão são as propostas de desenvolvimento que se pretendem implementar, e não o que está sendo efetivamente desenvolvido nos cursos de licenciatura das universidades públicas do estado do Paraná, objeto desta pesquisa.

Além disso, como apontado por Mesquita (2007), é importante pensar que a construção ou reestruturação do PPP deve ser pensada além da localização geográfica do curso, mas deve levar em consideração os contextos e as mudanças educacionais e políticas.

6.3 A EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO COMPONENTE CURRICULAR (EECC) NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA E AS POSSIBILIDADES DE AMPLIAÇÃO DOS ESTUDOS SOBRE A ÓTICA DE UMA EDUCAÇÃO ACESSÍVEL

A seguir, apresentaremos os resultados obtidos por meio da análise das matrizes curriculares e das ementas das disciplinas.

A organização curricular de alguns cursos praticamente não mudou desde o modelo 3 + 1 estabelecido em 1939, no qual os três primeiros anos eram destinados a disciplinas específicas de bacharelado, e o último ano era voltado para a licenciatura. Atualmente, esse formato se apresenta como 2 + 2, mas ainda mantém uma divisão curricular complexa.

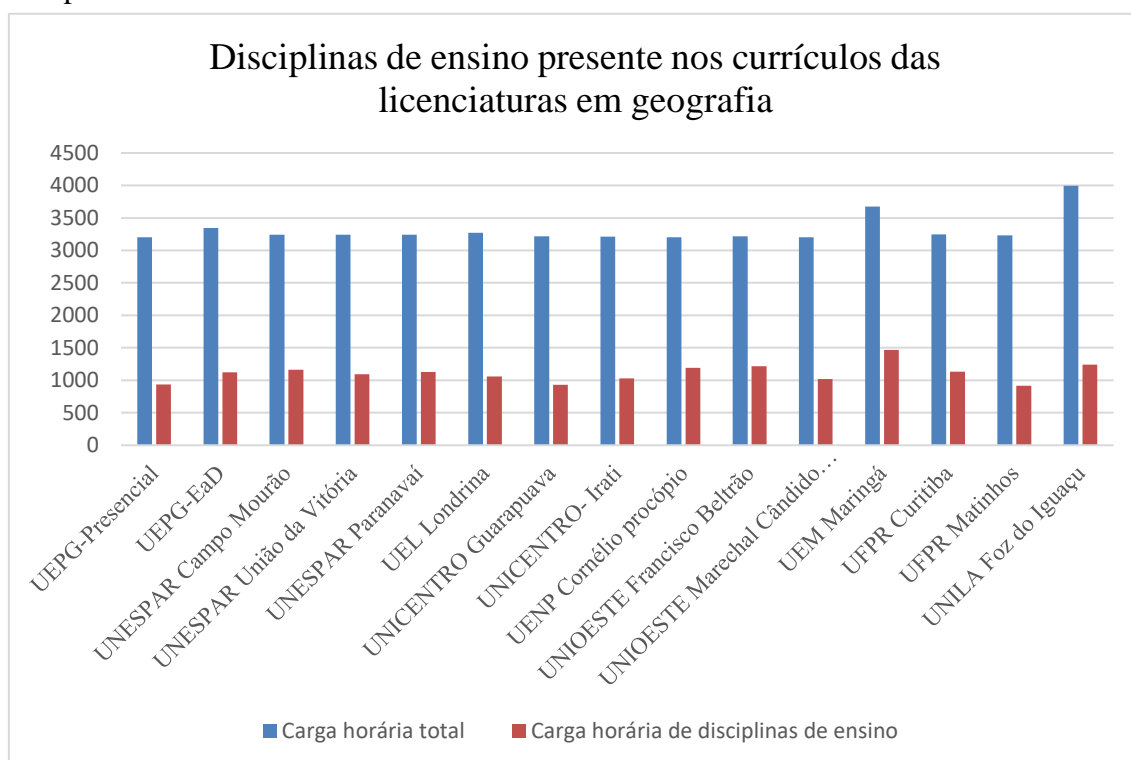
Esse modelo de 2 + 2 é baseado na Base Nacional Comum para a Formação (BNC - 2019), que prevê três divisões de carga horária, totalizando 3.200 horas. No entanto, o problema é que essas divisões não devem dissociar os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos na organização curricular das licenciaturas.

É importante salientar que os cursos da UNESPAR - Campo Mourão e UFPR - Curitiba oferecem a entrada única, ou seja, seus dois primeiros anos são de disciplinas comuns entre as duas áreas de conhecimento, e a escolha entre bacharelado e licenciatura ocorre apenas no 3º ano de curso.

Os cursos da UEL - Londrina e UEM - Maringá, apesar de terem entrada única, se organizam de outra forma. No curso da UEL - Londrina, a escolha ocorre a partir do segundo semestre, onde já são introduzidas disciplinas de ensino. Quanto ao curso de UEM - Maringá, não é especificado; porém, ao analisar a matriz curricular, nota-se que as disciplinas de ensino passam a ser ofertadas no segundo ano de curso. Esse modelo de entrada única pode tornar os currículos segregados, em que os componentes curriculares específicos seguirão separados do pedagógico. Essa divisão também foi identificada nos estudos de Gatti e Nunes em 2009 e Libâneo em 2010 e 2015.

O Gráfico 1 ilustra a proporção entre a carga horária total de cada curso e o espaço concedido às disciplinas de ensino. Dentro do conjunto dessas disciplinas, estão presentes as disciplinas específicas da educação especial, como veremos adiante.

GRÁFICO 1- Carga horária total dos cursos: comparativo com a carga horária destinada aos componentes curriculares de ensino



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em linhas gerais, podemos verificar um baixo percentual de disciplinas de ensino em

comparação às disciplinas específicas da geografia. Considerando o princípio da garantia do direito à educação básica relacionado ao acesso, à permanência e à apropriação do conhecimento por qualquer pessoa, é preciso que a formação inicial de professores consiga dar a autonomia aos saberes específicos da geografia, mas que esses saberes sejam atrelados ao ensino-pedagógico (VIEIRA; HERNANDEZ-PILOTO; RAMOS, 2017).

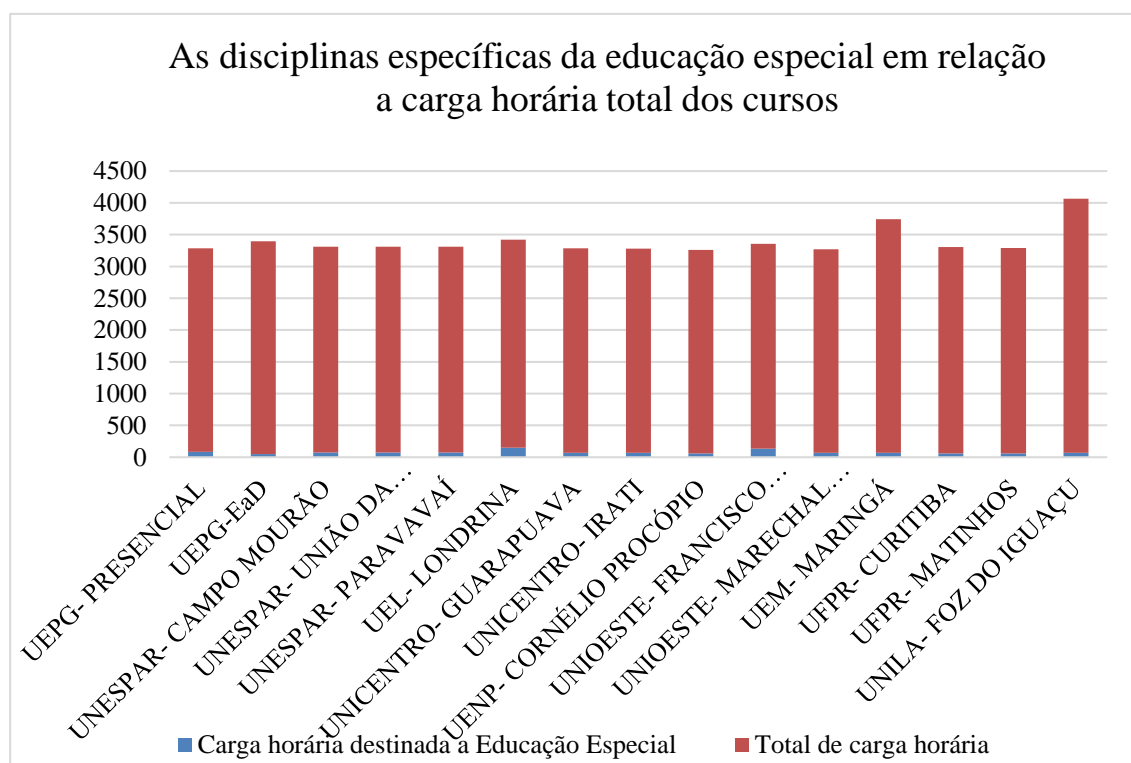
Para que os egressos dos cursos de formação inicial não carreguem inseguranças para dentro da sala de aula, é importante que os currículos desses cursos sejam inclusivos, atrelando a geografia ao pedagógico, como apontou Pinheiro (2020). Da mesma forma, essa preocupação também foi apontada na pesquisa de Pinheiro e Almeida (2019), na qual os conteúdos da geografia estão mais dissociados do pedagógico.

Dentro dos componentes curriculares de ensino, é de fundamental importância que as disciplinas específicas sobre a educação especial estejam presentes nos currículos. Considerando os resultados obtidos por Salvalégio e Araujo (2019), os acadêmicos de geografia em licenciatura do 4º ano não compreendiam o significado do termo inclusão escolar, dado como os componentes curriculares eram organizados, pois era presente somente a disciplina de Libras. A formação inicial preparada para uma escola acessível deve ser pensada e organizada para compreender que os princípios da Educação Especial são os mesmos da Educação Regular, ou seja, deve proporcionar ao aluno uma formação necessária para desenvolver suas potencialidades, autorrealização e preparo para uma vida com dignidade (CAPPELLINI; MENDES, 2004).

Ao observarmos os dados em relação ao total de disciplinas dos 15 cursos, comparados ao número de componentes curriculares específicos da educação especial, percebemos que todos os cursos oferecem o mínimo exigido dentro das políticas de formação, conforme podemos observar no Gráfico 2.

Nota-se que o curso que apresenta a maior soma de duas disciplinas é o da UNIOESTE, no campus de Francisco Beltrão. O curso conta com a disciplina de Libras e a disciplina de Educação Especial e Inclusiva. Apesar disso, a maior carga horária destinada a uma única disciplina é do curso da UEL, que atribui 90 horas para a disciplina de “Educação Geográfica para Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais”. A carga horária dessa disciplina é distribuída entre aulas teóricas e práticas como componente de ensino, destinando 60 horas para visitas técnicas e aplicação de projetos em instituições que atendem alunos com deficiência intelectual visual e auditiva.

GRÁFICO 2- O espaço da Educação Especial nos cursos De Licenciatura em Geografia



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Por outro lado, os cursos com menor carga horária total são os da UEPG presencial, UENP Cornélio Procópio e UNIOESTE - Marechal Cândido Rondon, com 3.200 horas, o mínimo exigido pelas DCNs dos cursos de formação de professores. Apesar disso, no curso da UEPG presencial, foram somadas 85 horas de componentes curriculares sobre a educação especial, sendo 51 horas destinadas à disciplina de Libras e 34 horas para a disciplina de Educação Inclusiva.

Em comparação com a análise realizada por Araujo (2019), constatamos algumas mudanças nos currículos dos cursos de licenciatura em Geografia, no que se refere aos componentes específicos da educação especial. As mais significativas ocorreram nos cursos do campus de Maringá, que não apresentou nenhuma disciplina na pesquisa de Araujo. Também no curso da UEL, houve aumento na carga horária da disciplina de Libras e foi adicionada mais uma disciplina. O único curso que sofreu atualização curricular depois da pesquisa de Araujo e não sofreu mudanças foi o curso da UFPR, no campus de Curitiba. Os demais cursos ampliaram a carga horária das disciplinas existentes ou mantiveram o ano de oferta.

Em geral, todos os cursos oferecem a disciplina de LIBRAS e se fundamentam nos requisitos legais do Decreto Federal número 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei número 10.436 de 2002. No capítulo III, artigo 9.º deste decreto, dispõe sobre

os prazos e a porcentagem para a efetivação gradual da disciplina de LIBRAS, estipulando o prazo final de dez anos a partir de sua publicação, ficando assim definido o ano de 2015 (BRASIL, 2005).

Conforme apresentado no Quadro 4, a disciplina de LIBRAS está presente em todos os cursos como disciplina obrigatória de formação básica geral, conforme previsto na lei. Entretanto, o curso presencial da UEPG desenvolve essa disciplina remotamente. Dos 15 cursos analisados, cinco oferecem a disciplina de Libras no 3º ano. O curso da UNILA diferencia-se ao oferecer a Libras em formato de duas disciplinas divididas no 2º e 3º ano do curso, como pode ser observado no Quadro 4. O ano de oferta é relevante, pois na visão de Souza (2017), o ideal seria que todas as disciplinas que tratam do PAEE fossem desenvolvidas antes do período de estágio obrigatório. Nesta perspectiva, o 5º semestre dos cursos poderia ser o ideal, considerando que os acadêmicos já teriam conhecimentos teóricos mais consolidados para poder articular a Geografia com conceitos da Educação Especial na vivência escolar.

QUADRO 4- Disciplinas específicas da Educação Especial

CURSOS	DISCIPLINA	ANO DE OFERTA	CARGA HORÁRIA
UEPG-PRESENCIAL	Libras	4º ano	51h
	Educação inclusiva	4º ano	34h
UEPG-EaD	Libras	4º ano	51h
UNESPAR- CAMPO MOURÃO	Libras	3º ano	72h
UNESPAR- UNIÃO DA VITÓRIA	Libras	4º ano	72h
UNESPAR- PARANAÍ	Libras	4º ano	72h
UEL- LONDRINA	Libras	4º ano	60h
	Educação Geográfica para inclusão de alunosNEE	4º ano	90h
UNICENTRO- GUARAPUAVA	Libras	4º ano	68h
UNICENTRO- IRATI	Libras	3º ano	68h
UENP- CORNÉLIO PROCÓPIO	Libras	3º ano	60h
UFPR- CURITIBA	Libras	4º ano	60h
UFPR- MATINHOS	Libras	4º ano	60h
UNILA- FOZ DO IGUAÇU	Libras	2º ano	34h
		3º ano	cada
UEM- MARINGÁ	Libras	3º ano	68h
UNIOESTE- FRANCISCO BELTRÃO	Libras	3º ano	68h
	Educação Especial e inclusiva	4º ano	68h

UNIOESTE- MARECHAL CANDIDO RONDON	Libras	4º ano	68h
--	--------	--------	-----

Fonte: Baseado em informações presentes nos PPPs dos cursos analisados.

Cada curso atribui a carga horária que julga necessária. A maior carga horária destinada à disciplina de Libras foi apresentada pelos campi dos cursos da UNESPAR. O campus de União da Vitória distribui a carga horária de 72 horas: 64 horas teóricas e 8 horas para a prática. Apesar de o curso da UNESPAR - União da Vitória apresentar apenas uma disciplina que trabalha com o público específico, que são as pessoas surdas, podemos encontrar, dentre as 20 disciplinas optativas, uma que estuda a diversidade das pessoas no ambiente escolar: Educação Inclusiva e Educação Especial. A disciplina é denominada "Geografia e Diversidade" e é composta por 72 horas de aulas distribuídas entre teoria e prática. Esta disciplina poderia assumir um caráter obrigatório, considerando a relevância dos temas a serem estudados ao cursá-la.

O curso da UEL é o único que destina a carga horária das disciplinas sobre a educação especial à prática como componente curricular, onde 30 horas da disciplina de LIBRAS são destinadas à "observação e vivência em uma instituição com alunos surdos para o uso cotidiano da LIBRAS" (UEL, 2017, p. 10). Isso difere do discurso presente no PPP da UNESPAR - Paranavaí (2021, p. 12), afirmando que "a formação em Libras do acadêmico de Geografia permite prepará-los de maneira que se possa contemplar as necessidades dessa Educação Especial, considerando a comunicação entre pessoas com a língua de sinais no cotidiano do ensino-aprendizagem".

No entanto, a inserção de apenas uma disciplina não é suficiente para entender toda a complexidade que envolve a Educação Especial, como salientam Costa e Lacerda (2015), que, apesar de a LIBRAS fazer parte dos currículos das licenciaturas, não resolve a problemática da educação de surdos no país; porém os autores, ao mesmo tempo, entendem que isso poderá contribuir para uma verdadeira mudança neste cenário, através da visibilidade para as discussões que cercam o ensino para estudantes surdos.

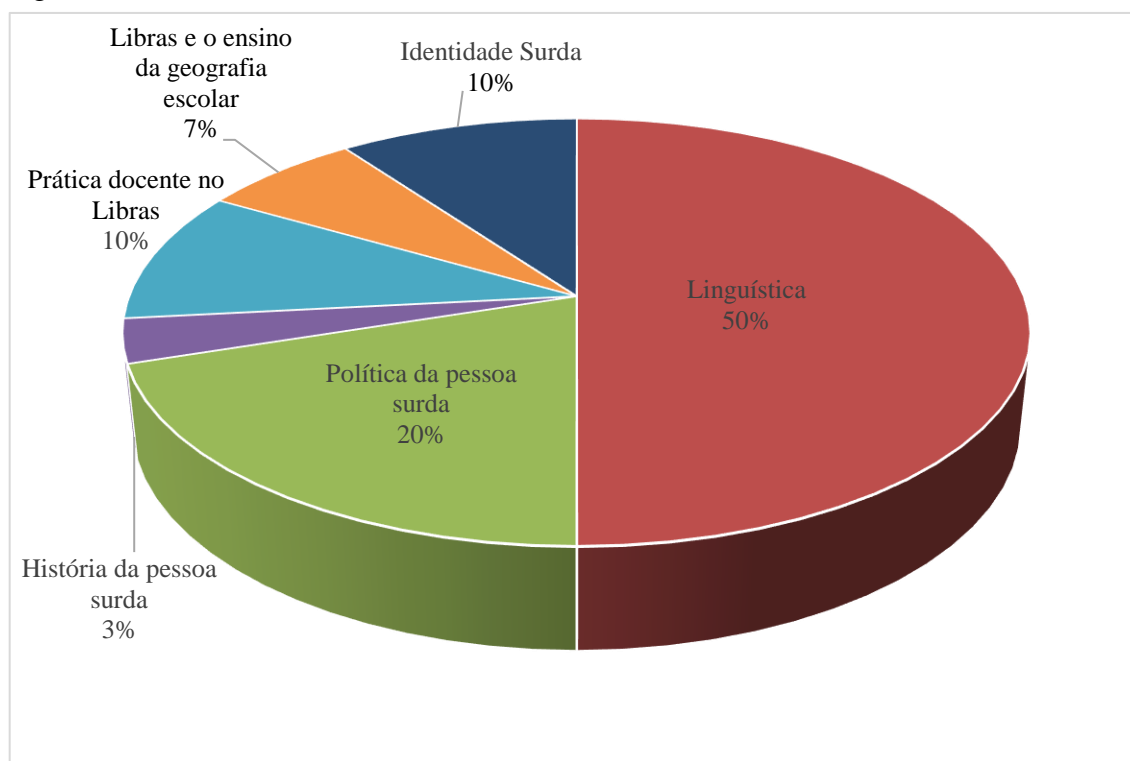
Os dados apresentados na pesquisa de Monteiro *et al.* (2012) apontaram que os cursos não haviam afirmado o compromisso legal com a implementação da Libras nos currículos, pois essa disciplina apareceu como optativa nos currículos de licenciaturas analisadas. Além disso, as autoras apontam que esses resultados afirmam a invisibilidade das pesquisas sobre esse tipo de temática. Nesta direção, os estudos realizados por Giroto, Martins e Lima (2015) sinalizaram que, apesar de o decreto representar um avanço na formação inicial dos professores não especialistas, o fato de ele ter sido elaborado anterior à nova organização educacional na

perspectiva inclusiva faz com que muitos aspectos apresentados neste decreto ainda sejam negligenciados nos cursos de formação inicial de professores.

O estudo recente sobre análise curricular, realizado por Dong (2020), descreve que a disciplina de LIBRAS foi encontrada nos três cursos analisados pela autora, sendo ofertada no último ano e sendo a única disciplina voltada à Educação Especial em dois desses cursos. Percebemos que, em relação aos estudos realizados em 2012 e 2015, está ocorrendo um avanço curricular no que se refere à inserção da disciplina de Libras.

Os resultados do presente estudo apontam que as ementas da disciplina de Libras seguem critérios diferentes, mesmo que os cursos façam parte da mesma instituição. Visto que a legislação deixa a cargo dos cursos definirem sua organização, como pode ser visto no Gráfico 3.

GRÁFICO 3- Temas estudados nas disciplinas de libras dos cursos de licenciatura em geografia

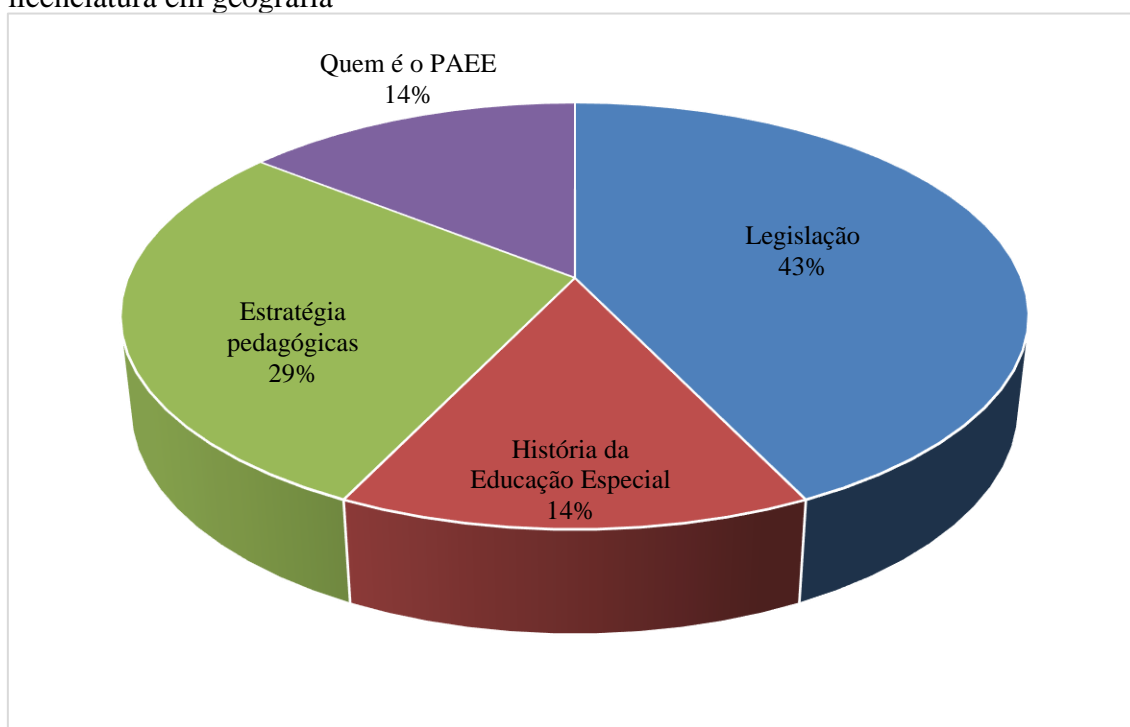


Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O curso da UEL também se preocupa com a questão histórica e a prática docente dentro da Libras, assim como os cursos da UENP e da UFPR, campus Curitiba, também descrevem em sua ementa o trabalho docente. Os campi da UNESPAR, Paranavaí e Campo Mourão buscam articular a LIBRAS com os conteúdos da Geografia que serão trabalhados na escola. Outro tópico muito importante que vem sendo tratado na disciplina de Libras é a identidade surda, presente nas ementas dos cursos da UENP, nos dois campi da UFPR e na UNILA.

Com relação aos cursos que oferecem mais de uma disciplina sobre Educação Especial, o curso presencial da UEPG traz em sua disciplina de “Educação Inclusiva” temas sobre a história da Educação Especial, inclusão escolar, inclusão social e marcos políticos relacionados às pessoas com deficiência. No trabalho de Borges, Santos e Costa (2019), os resultados mostram que, apesar de termos diretrizes que orientam a organização curricular dos cursos de formação de professores, cada curso tem sua interpretação e se organiza de diferentes formas, dispondo de suas disciplinas sobre o tema da Educação Especial, muitas vezes de caráter optativo, com baixa carga horária e até mesmo demonstram confusão de conceitos, tratando a questão da inclusão apenas como sinônimo da Educação Especial. No Gráfico 4, podemos observar a distribuição das temáticas estudadas nas disciplinas de Educação Especial.

GRÁFICO 4- Temas estudados nas disciplinas de educação especial nos cursos de licenciatura em geografia



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Por outro lado, a disciplina “Educação Geográfica para a Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais” do currículo do curso da UEL e a disciplina “Educação Especial e Inclusiva” da UNIOESTE - Francisco Beltrão, além de abordarem em suas ementas questões voltadas para a política, história da Educação Especial e história da educação inclusiva, diferenciam-se ao abordar a função do professor de Geografia no contexto da inclusão, especialmente em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais (PAEE). Além disso, existe a possibilidade de realizar adaptações dentro da disciplina de

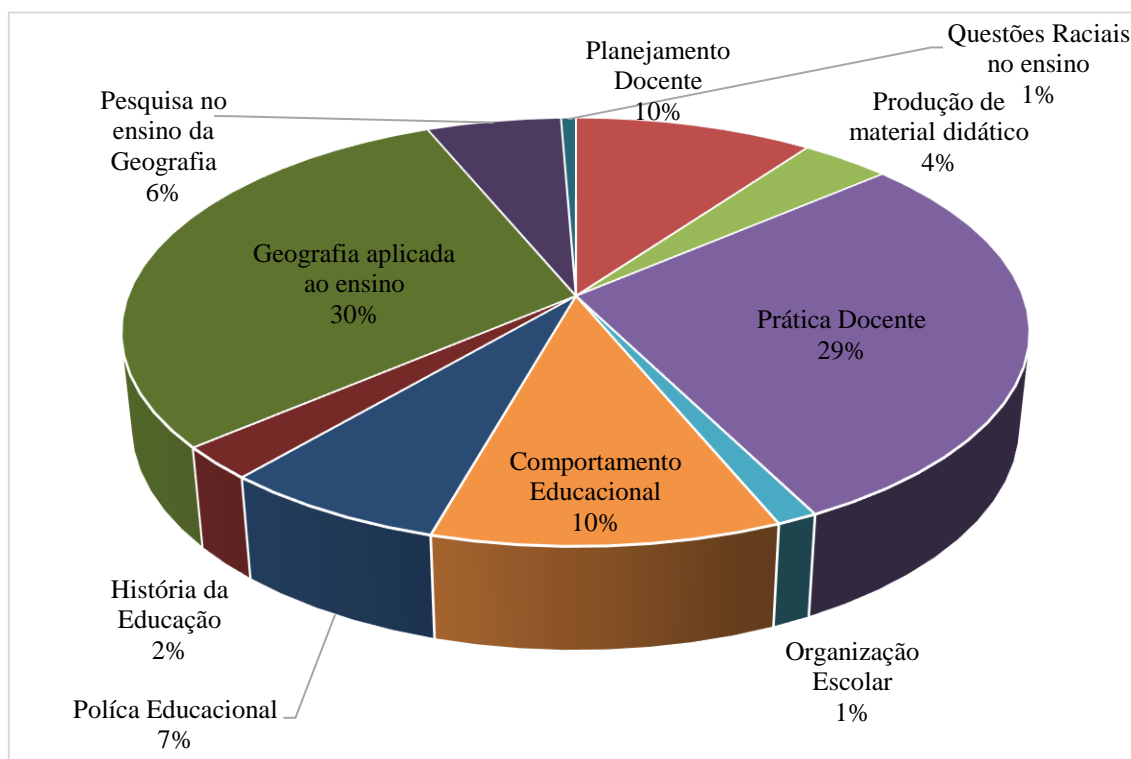
Geografia quando necessário. O curso da UEL representa o único a apresentar essa preocupação em relação ao papel do professor em relação aos alunos PAEE.

A diferença nas duas ementas é que no curso da UNIOESTE - Francisco Beltrão, é descrito que será estudado quem são os alunos PAEE. O que podemos perceber em comparação com os estudos de Araujo (2019) é que, apesar de mais de 70% dos documentos curriculares terem passado por atualizações e reformulações, o percentual de disciplinas e carga horária destinadas à Educação Especial continua muito baixo.

6.3.1 A Diversidade nas Disciplinas de Ensino nos Cursos de Licenciatura em Geografia

As análises dos componentes curriculares de ensino apontaram dados referentes às disciplinas específicas da Educação Especial, mas também por meio das ementas foi possível verificar que outras disciplinas estudam a temática. Através dos dados apresentados no gráfico 5, é possível observar que os temas mais frequentes nos cursos são “Geografia aplicada ao ensino” e “Prática docente”.

GRÁFICO 5- Distribuição as temáticas estudadas nas disciplinas de ensino



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

É importante salientar que a categoria de disciplinas sobre “Geografia aplicada ao ensino” não é distribuída de forma homogênea entre todos os cursos, sendo a UENP - Cornélio Procópio a que contempla o maior número de componentes curriculares dessa categoria,

totalizando seis disciplinas. UEM - Maringá e UNIOESTE - Marechal Cândido Rondon contabilizam cinco disciplinas, enquanto as demais variam entre uma e quatro disciplinas.

É relevante ressaltar que existem disciplinas específicas para o ensino da Geografia Física nos cursos presenciais da UEPG, UNICENTRO - Guarapuava, e o curso da UENP que divide entre uma e duas disciplinas. As disciplinas sobre o ensino da Geografia Humana estão presentes nos cursos da UNICENTRO - Guarapuava, UENP e UEM, que também se dividem entre uma e duas disciplinas. A disciplina de Cartografia Escolar é comum aos currículos da UNICENTRO - Guarapuava, UENP e aos dois campi da UNIOESTE. A disciplina de Geotecnologias Aplicadas ao Ensino de Geografia e a disciplina da matriz curricular dos cursos da UNESPAR - Campo Mourão, UNILA, UEM e nos campi da UNIOESTE, com a diferença de que o campus de Francisco Beltrão a divide em duas etapas. Além disso, o campus da UNIOESTE - Marechal Cândido Rondon oferece a disciplina de Pedagogia Aplicada ao Ensino de Geografia, e o curso da UEPG oferece Geologia Aplicada ao Ensino de Geografia.

Todas as disciplinas que visam articular a Geografia no ensino podem servir de suporte ao futuro professor, pois, como apontado nos estudos de Vitalino (2008), os professores de cursos de licenciatura demonstraram a necessidade de conteúdos sobre a Educação Especial como parte de todas as disciplinas de ensino. Por isso, é importante pensar na formação de professores como uma “unidade”, como afirmado por Libâneo (2015). Isso implica em superar a separação dos conhecimentos disciplinares dos conhecimentos pedagógico-didáticos.

A categoria de "Prática Docente" está presente em todos os cursos, considerando que são disciplinas de estágio obrigatório que comprometem no mínimo 400 horas da carga horária total, devido à obrigatoriedade prescrita nas DCNs (2019). Em relação às disciplinas de estágio, dois campi da UNESPAR, Campo Mourão e Paranavaí, trazem legislações sobre a organização do estágio obrigatório e não obrigatório, permitindo que sejam realizados na Educação Especial. No entanto, ao verificar as ementas dessas disciplinas, não encontramos evidências de que através delas o acadêmico será subsidiado com o ensino necessário para entender as questões que norteiam a Educação Especial. Em pesquisa realizada por Magalhães (2013), somente 35% dos alunos e egressos tiveram a oportunidade de lidar com alunos PAEE no estágio supervisionado.

Todos os 15 cursos contam com disciplinas classificadas na categoria de "Comportamento Educacional". Na análise comparativa das ementas, verificou-se que somente os cursos da UEPG na modalidade a distância, UNICENTRO - Irati e UNIOESTE - Marechal Cândido Rondon abordam tópicos sobre Educação Especial nessas disciplinas. A UNICENTRO - Irati também engloba os estudos de outros grupos minoritários que por vezes

são excluídos do sistema educacional. Por isso, é importante estudar as relações de gênero e étnico-raciais.

Apesar de o curso UNESPAR - Paranavaí não evidenciar em suas ementas que tratará questões relacionadas à Educação Especial nesta disciplina, ao verificarmos as referências bibliográficas utilizadas, identificamos três obras: "A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva"; Fonseca (1987) "Educação Especial" e Mantoan (1997) "A Integração de Pessoas com Deficiência". Essas referências mencionadas estão no topo da lista de leitura obrigatória da disciplina, o que nos leva a compreender que, em algum momento da disciplina, essa questão será abordada.

Conceito e objetivos da psicologia da educação. Psicologia: contexto atual. Aspectos constitutivos do desenvolvimento humano. Concepções teóricas em psicologia do desenvolvimento na infância e na adolescência: físico, emocional, cognitivo, moral e social. Importância, aspectos e fatores. Principais abordagens teóricas em psicologia do desenvolvimento e da educação e respectivas implicações na atuação do professor. A aprendizagem: fatores que interferem na aprendizagem. **Educação para portadores de necessidades especiais: inclusão, dificuldades** (UEPG-EAD, 2018, p.).

História do desenvolvimento da Psicologia como campo e suas relações com a educação; matrizes filosóficas da psicologia da educação e seus desdobramentos. Desenvolvimento humano e processos educativos em diferentes abordagens da psicologia e suas articulações com as principais teorias pedagógicas hegemônicas e contra hegemônicas. Medicalização dos aspectos educacionais. **Contribuições da Psicologia para a educação inclusiva, necessidades educacionais especiais, relações de gênero, étnicas e raciais** (UNICENTRO-IRATI, 2020, p.).

Psicologia da Educação (3º ano 68h): Introdução aos conceitos básicos da Psicologia da Educação. Análise dos fundamentos da Psicologia da Aprendizagem e suas implicações no processo educacional. A contribuição da psicologia para a Educação. Dimensões psicossociológicas do processo ensino aprendizagem: instituições sociais, grupos e sua dinâmica, a sala de aula. As relações entre homem que ensina e o homem que aprende: **as dificuldades de aprendizagem. Educação especial** (UNIOESTE-MARECHAL CÂNDIDO RONDON, 2016).

Todas as ementas abordam o tema da Psicologia da Educação e sua relação com o desenvolvimento humano e o processo de aprendizagem. Elas discutem a importância da psicologia para a compreensão dos aspectos psicossociológicos envolvidos no processo educacional e na relação entre o professor e o aluno. Além disso, as ementas também abordam a inclusão do PAEE como temática. Por fim, é destacada a importância das diferentes teorias e abordagens em psicologia do desenvolvimento e da educação para a atuação do professor em sala de aula. Considerando que esses cursos oferecem apenas a disciplina de Libras como específica da Educação Especial, por meio desses componentes curriculares, é possível ampliar o entendimento sobre os alunos PAEE.

Em relação às disciplinas analisadas que tratam sobre “Política Educacional”, foram

encontradas em 11 cursos. As disciplinas presentes na UNESPAR - Campo Mourão, UNIOESTE - Francisco Beltrão e UEPG - EaD trazem tópicos que pretendem estudar a educação no viés da educação inclusiva, ao apontar grupos específicos da educação. Essa disciplina busca analisar a trajetória da construção da educação em seus aspectos políticos e fundamentais.

Conceito e histórico de cidadania. Direitos e deveres do cidadão. Ética. Cidadania e trabalho. Cidadania e educação. **Diretrizes para o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais. Princípios e características da educação inclusiva.** Aspectos éticos, políticos e **educacionais da inclusão sócio pedagógica.** Aspectos psicológicos, biológicos e sociais do uso de drogas lícitas e ilícitas. Dependência. Prevenção, recuperação, tratamento (UEPG-EAD, 2018, p. 25).

A estrutura da Educação Básica e a Política educacional brasileira. A Base Curricular Nacional Comum e as mudanças no ensino. Estatuto da Criança e Adolescente, Políticas de Educação Ambiental, de **Educação inclusiva**, de **Educação no campo**, de **Educação indígena** e de **Cultura Afro**. Projeto Político Pedagógico (UNESPAR-CAMPO MOURÃO, 2018, p. 67)

A relação entre Estado e Educação: análise da política educacional brasileira tendo como base a legislação de ensino, as políticas públicas e o contexto nacional e internacional. A formação dos profissionais da educação no contexto estadual e nacional, e legislação referente aos Direitos Educacionais de Adolescentes e Jovens em cumprimento de Medidas Socioeducativas, aos **Direitos Humanos**, bem como dos processos históricos e geográficos que lhe deram origem (UNIOESTE FRANCISCO BELTRÃO, 2017, p. 31)

As discussões sobre política educacional nos cursos de licenciatura são importantes, considerando que elas podem proporcionar aos egressos uma visão crítica sobre o sistema educacional e sua organização, levando em consideração a relação entre a educação e a sociedade, principalmente compreendendo qual o papel do educador nesse contexto. O conhecimento político-educacional pode tornar a educação mais acessível e igualitária, pois desde 1990, com a implementação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, têm-se proposto uma ampliação de acesso e melhorias educacionais (UNESCO, 1990).

Outro tema analisado foi a “História da Educação”, a qual aborda componentes curriculares que complementam os estudos sobre política educacional. Essa temática foi encontrada em quatro cursos, com destaque para a descrição da ementa da disciplina da UEPG a distância. Nesta disciplina, espera-se estudar a educação em Direitos Humanos e diversidade.

Fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos da educação. A educação e sua relação com a cultura, trabalho e poder. **Educação em Direitos Humanos e Diversidade.** Epistemologias da Educação. Teorias e concepções pedagógicas. (UEPG- EAD, 2018, p. 5).

Os temas em destaque ilustram a importância da proposta de uma educação que considere a diversidade cultural, étnica, de gênero e outras formas de diversidade existentes na

sociedade. Considerando o princípio da educação em Direitos Humanos, que consiste em conscientizar sobre os direitos democráticos e sua relação com a educação, o processo educativo contribui para a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade.

Com isso, o que deve prevalecer é a educação, valorizando a diversidade e promovendo a igualdade e o respeito às diferenças, para que todos os indivíduos tenham as mesmas oportunidades e possam exercer sua cidadania de forma plena. Pois, como mostram os estudos de Jannuzzi (2004), a maneira como olhamos para as diferenças está estritamente ancorada na organização social e suas relações. Assim, a compreensão da diferença não é algo estático, podendo os aspectos relacionados às pessoas com deficiência (PAEE) serem modificados e melhorados também por meio da formação inicial.

Na categoria de disciplinas de “Geografia Aplicada ao Ensino”, foi encontrado o maior número de disciplinas, totalizando 48 distribuídas nos 15 cursos. Os cursos da UNESPAR - União da Vitória, os dois campi da UNICENTRO, o campus da UNIOESTE de Marechal Cândido Rondon e a UEL trazem nas ementas dessas disciplinas tópicos importantes a serem discutidos dentro da educação e, principalmente, na educação geográfica, como podemos observar nos trechos abaixo.

Educação formal e não-formal. Documentos oficiais, legislações específicas e currículo da Geografia Escolar. Documentos institucionais de estágio da UNESPAR. Função social da Geografia na Educação Básica e Superior. Fundamentos teórico-metodológicos e tendências no Ensino da Geografia. Organização, seleção e transposição didática dos conteúdos. Interdisciplinaridade, educação ambiental, **direitos humanos e questões étnico-raciais**. Estratégias e metodologias no processo de ensino- aprendizagem. Planos de aula e seus elementos. Cotidiano escolar e seus desafios. Aulas de coparticipação e regência. Papel da pesquisa científica na práxis do professor (UNESPAR-UNIÃO DA VITÓRIA 2021, p. 78).

Organização do trabalho docente: planejamento, currículo, planos de ensino e análise de instrumentos de ensino e avaliação. Fundamentos metodológicos do ensino de Geografia Humana. Aprendizagem e mediação didática na construção de conceitos geográficos. O ensino de Geografia da educação básica: tendências atuais. Uso de diversas fontes de informações e linguagens no ensino de Geografia Humana. Utilização de situações-problema e da pesquisa escolar para o ensino de Geografia Humana. Geografia e interdisciplinaridade. Ensino de **Geografia, relações étnico-raciais e os Direitos Humanos** (UNICENTRO- GUARAPUAVA, 2023, p. 29).

Introdução às bases teóricas e conceituais da abordagem social e cultural na geografia. Espaço e manifestações culturais. Cultura, territorialidade, **gênero e identidade na dimensão espacial**. Espaço vivido e aprendizagem significativa. Espaço, **diversidade e grupos sociais**. **Inclusão da diferença e dos direitos humanos no ambiente educacional**. **Relações étnico-raciais, cultura e ensino da Geografia** (UNICENTRO- GUARAPUAVA, 2023, p. 25).

[...] **A educação geográfica em contextos inclusivos**. O reconhecimento e a **valorização da diversidade no Ensino de Geografia**. Relações entre o conhecimento científico e os saberes populares na conformação do currículo realizado nas escolas. Diversidade étnico-racial, de gênero, faixa geracional e religiosa na escola. Educação para a Democracia e Direitos Humanos. Direitos educacionais de

adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (UNICENTRO IRATI, 2020, p. 6-7).

Diversidade cultural e desigualdades sociais na escola. Processos de ensino em contextos educacionais diversos e desiguais. Ensino de Geografia em contextos educacionais inclusivos. A linguagem cartográfica no Ensino de Geografia. A linguagem gráfica e a estatística no Ensino de Geografia. Jogos pedagógicos no Ensino de Geografia. Ensino de Geografia e arte. Recursos audiovisuais no Ensino de Geografia. Tecnologias da informação e da comunicação no Ensino de Geografia (UNICENTRO IRATI, 2020, p. 6-7).

A Geografia escolar na educação básica e na formação do cidadão. Os conceitos geográficos e o raciocínio espacial, sua relação com o cotidiano e o processo de ensino aprendizagem. Elementos da formação dos professores de Geografia e o seu contexto profissional. O livro didático de Geografia. Direitos Educacionais de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de medidas Socioeducativas. **Diversidade de Gênero e sexual. Diversidade Religiosa e Étnico-racial. Diversidade de Faixa Geracional e Direitos Humanos** (UNIOESTE MARECHAL CÂNDIDO RONDON, 2017, p. 25).

Fundamentos da pedagogia dos projetos e abordagens e multi-inter e transdisciplinar no contexto da gestão participativa. Legislação Educacional Brasileira. Níveis e modalidades de ensino. Gestão Escolar. **Gestão Democrática. Educação para Direitos Humanos.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Projetos integrados e sua aplicação no ensino de Geografia. Trabalho de Campo (UEL, 2019) p. 86).

As ementas apresentadas apontam excertos sobre a educação inclusiva, abordando questões relacionadas à diversidade cultural, étnico-racial, de gênero e sexual, de diferentes faixas etárias, religiosas e aos direitos humanos. A contribuição dessas disciplinas, além de tratar sobre o ensino da Geografia na educação básica, pode levar a reflexões sobre os diferentes públicos que frequentam as escolas comuns. Isso ocorre ao pensar na educação como um direito social que evidencia a necessidade de a escola adaptar-se às múltiplas diversidades do público a ser atendido, como apontado por Vieira, Hernandez-Piloto e Ramos (2017).

Através dos dados obtidos pelos componentes curriculares, podemos verificar a existência de pesquisas direcionadas ao ensino da Geografia em alguns cursos. A esta categoria de disciplina denominamos "Pesquisa no Ensino da Geografia", a qual estava presente em apenas 7 dos 15 cursos.

Salientamos que o curso da UEL, campus de Londrina, desenvolve o Trabalho de Conclusão de Curso por meio dos resultados obtidos no estágio supervisionado, ou seja, o TCC é resultado da observação e participação em contexto educacional, conforme documento do curso:

[...] essa atividade acadêmica visa capacitar o estudante para a elaboração e apresentação de trabalho científico, na forma escrita, relacionado ao ensino de Geografia. Bem como, articular os conhecimentos adquiridos ao longo do curso de Geografia com a realidade profissional e capacitar o estudante a elaborar reflexões teórico metodológicas relativas a questões que subsidiarão sua prática profissional em sala de aula (UEL, 2018, p. 113).

A UEPG à distância, Unicentro-Guarapuava e UENP têm como objetivo elaborar projetos de pesquisa em Educação Geográfica com base na realidade escolar. Os cursos de UNICENTRO - Irati e o curso da UFPR - Matinhos têm como objetivo a elaboração de projetos de intervenção didática na educação básica. O ementário do curso de Irati dá espaço para discutir as possibilidades das pesquisas em ensino de Geografia ocorrerem com os alunos PAEE ou com outros grupos de minorias que frequentam a escola, como podemos observar no trecho abaixo:

Elementos fundamentais de didática para a educação básica. Práticas pedagógicas e diversidade no Ensino de Geografia. A pesquisa em educação e no Ensino de Geografia. O professor pesquisador e a prática da pesquisa na escola básica. Os referenciais teórico-metodológicos subjacentes às pesquisas em Ensino de Geografia. Prática de observação e pesquisa no Ensino de Geografia. Interdisciplinaridade no Ensino de Geografia. Metodologia de Projetos no Ensino de Geografia. Elaboração de projetos de intervenção didática na educação básica (UNICENTRO IRATI, 2020 p. 10).

Para finalizar a apresentação das categorias que sugerem discussões importantes acerca das questões ligadas a uma educação inclusiva, vale aqui ressaltar a categoria "Questões Raciais". Essa categoria foi definida com base em uma única disciplina que faz parte dos componentes curriculares do curso da UENP - Cornélio Procópio. A disciplina aborda as relações étnico-raciais na educação.

A construção do racismo e as conceituações de raça/etnia, etnocentrismo, racismo/preconceito/discriminação, identidade, democracia racial. As políticas afirmativas e as legislações. Os currículos, a pesquisa em educação e as produções didáticas junto às relações étnico raciais (UENP- CORNÉLIO PROCÓPIO, 2020, p. 67)

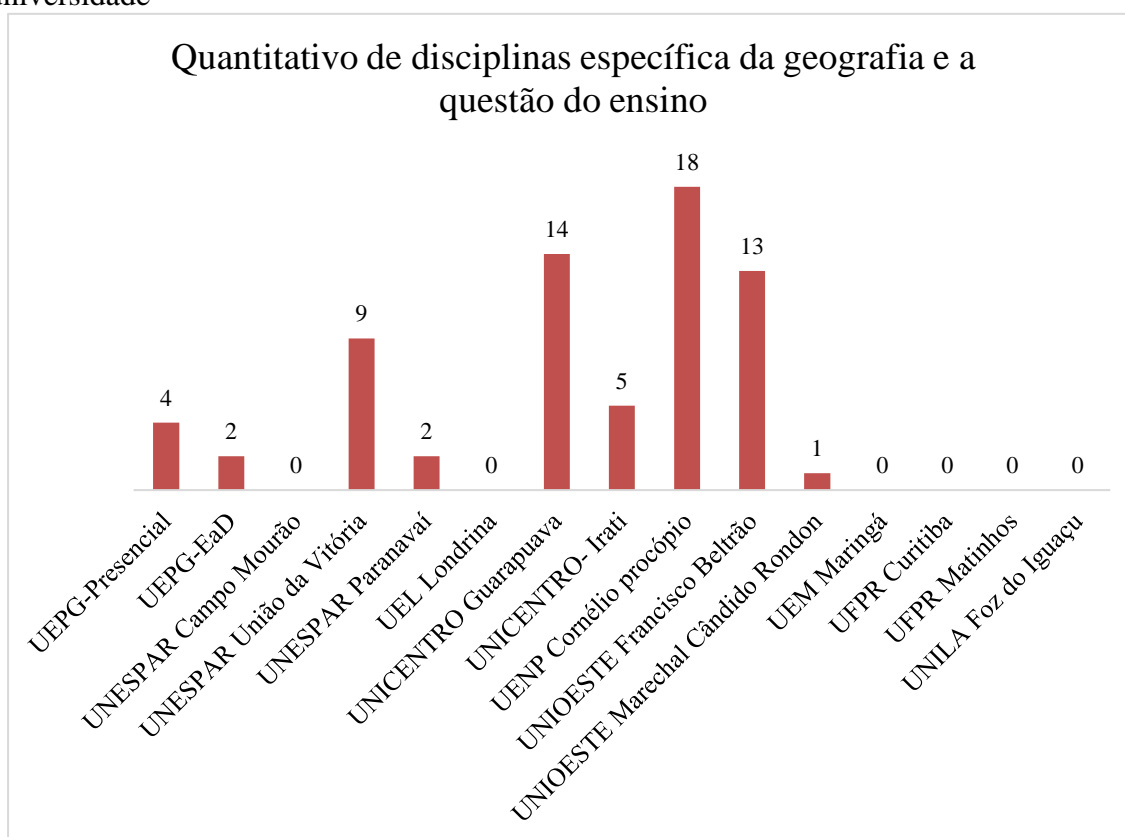
Apesar dos baixos índices de estudos sobre a Educação Especial indicados pelas matrizes curriculares e pelo ementário das disciplinas dos cursos analisados, os dados nos apresentam possibilidades de estudar a heterogeneidade em diferentes grupos de disciplinas, principalmente aquelas de caráter pedagógico. O que é necessário realizar é, de fato, a ampliação da articulação das disciplinas específicas da Geografia com as disciplinas de ensino.

Com base na lista das categorias de disciplinas, percebemos que "Planejamento Docente", "Produção de Materiais Didáticos", "Prática Docente" e "Organização Escolar" não apareceram nas disciplinas que tratam especificamente das questões da Educação Especial. Além disso, mesmo que as outras categorias apresentem um número menor de estudos sobre uma Educação Inclusiva, esses dados provavelmente não são satisfatórios para que a formação inicial consiga ser o ponto de partida para desmistificar a diversidade no sistema de ensino.

Essas percepções se tornam mais claras quando observamos as disciplinas específicas

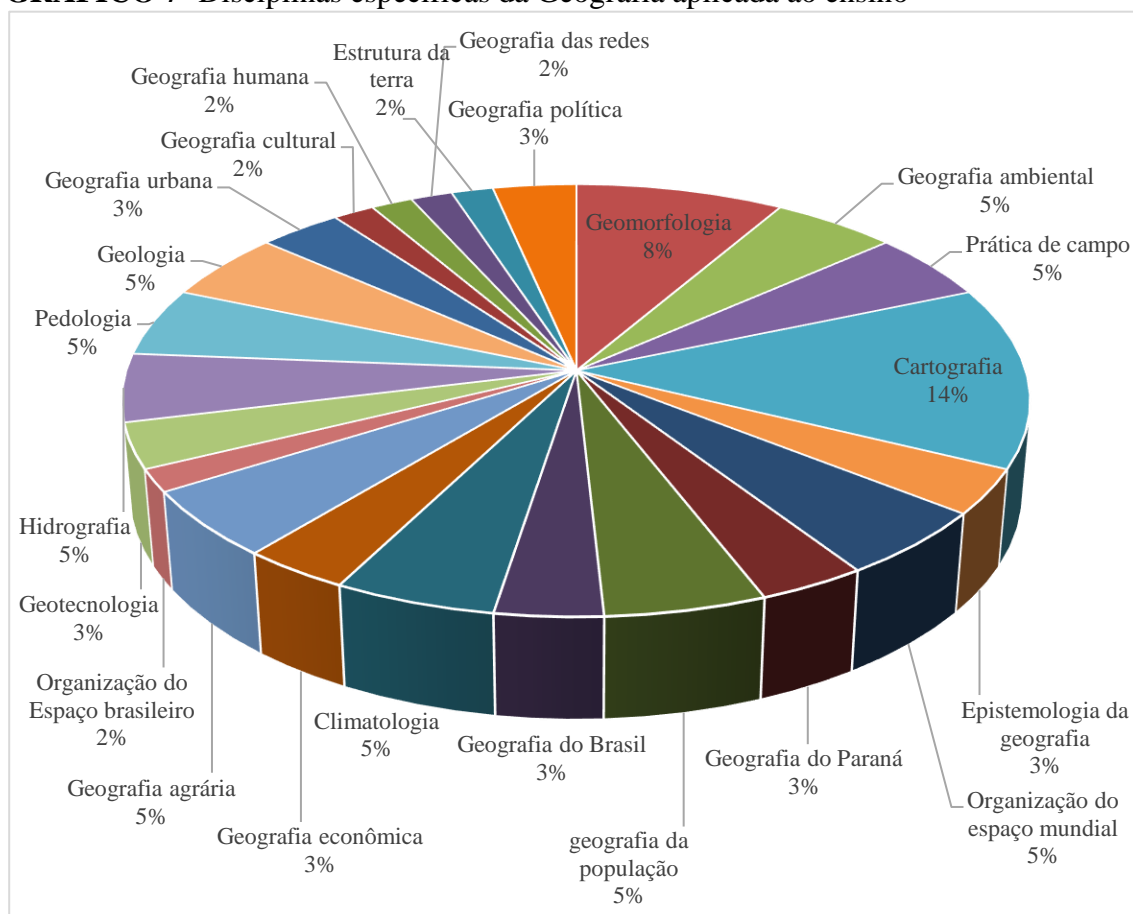
de Geografia, que, como já observado no Gráfico 1, constituem a maioria dentro dos cursos de licenciatura em Geografia das universidades analisadas. No entanto, os dados mostraram que os cursos da UEM, UEL e as universidades federais não descrevem nos ementários de seus componentes curriculares específicos a interação com o ensino. Os demais cursos trazem, em algumas ementas, o termo "aplicada ao ensino". Isso significa que pode ou não estar ocorrendo essa fusão entre o ensino e a Geografia. Os Gráficos 6 e 7 apresentam a porcentagem referente às disciplinas específicas de Geografia aplicadas ao ensino e suas respectivas universidades.

GRÁFICO 6- Total de disciplinas específicas da Geografia aplicada ao ensino em cada universidade



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

GRÁFICO 7- Disciplinas específicas da Geografia aplicada ao ensino



Elaborado pela autora (2023).

Como podemos perceber, a maioria das disciplinas que buscam articular os conceitos da Geografia são as de Geografia Física, como, por exemplo, cartografia e geomorfologia, que estão mais presentes nos currículos dos cursos. No entanto, são nas ementas das disciplinas de Geografia Humana que se concentram a maioria dos tópicos relacionados à diversidade no ensino.

Do total das disciplinas analisadas, foram encontradas 6 disciplinas distribuídas entre os 9 cursos que possuíam disciplinas específicas de Geografia e que, de alguma forma, se aplicavam ao ensino. As ementas dessas disciplinas abordam diversos aspectos da Geografia, desde a Geografia da população até a Geografia política, organização do espaço brasileiro, epistemologia da Geografia e Geografia Cultural.

Quanto aos Direitos Humanos, algumas ementas fazem referência direta, como na disciplina "População, Diversidade e Ensino de Geografia", que trata especificamente do tema, enquanto outras disciplinas abordam o assunto de forma mais indireta, como a disciplina "Organização do Espaço Brasileiro", que destaca a formação e organização do território brasileiro no contexto das relações étnico-raciais e dos Direitos Humanos. O objetivo de estudar

os Direitos Humanos é promover uma educação que valorize a diversidade, o respeito aos direitos fundamentais e a cidadania.

Geografia da População: Estudos e abordagens de população na Geografia. Teorias e concepções sobre a população. População e classes sociais. A dinâmica populacional. Os processos migratórios e a mobilidade territorial. A população brasileira e as desigualdades regionais. População e diversidade. **Diversidade cultural**. População e modo de vida. **Diversidade religiosa**. **Diversidade étnico-racial**. **Diversidade de gênero**. Diversidade sexual. População, **as políticas de inclusão social e o direito à cidadania**. **População diversidade** e ensino de Geografia (UNESPAR- UNIÃO DA VITÓRIA, 2021, p. 74).

População e movimentos migratórios: Bases teóricas e conceituais da geografia da população. Métodos e técnicas de estudos populacionais. Estatuto do Idoso. Dinâmica populacional, mobilidade do trabalho e movimentos migratórios. Populações tradicionais. Questões étnico-religiosas-raciais e a mobilidade populacional. Migrações internacionais e migrações internas no Brasil. População e **Direitos Humanos**. O ensino de geografia da população (UNICENTRO-GUARAPUAVA, 2022, p. 25).

Geografia política e escalas de poder: Fundamentos da Geografia Política e da Geopolítica. Espaço, poder e território. Estado, nação e escala. Os sistemas políticos e de governo. Organização territorial do Estado: o pacto federativo e as escalas de poder. Poder político e atores sociais. Representação política. Geografia política e direitos: espacialidades das normas e das exceções. Cidadania e participação. Diálogos da Geografia Política e da Geopolítica. O ensino de Geografia Política. Trabalho de Campo Curricular. Relações Étnico-Raciais, **Direitos Humanos** e Geografia Política (UNICENTRO-GUARAPUAVA, 2022, 34).

Organização do espaço brasileiro: Formação histórica e ocupação do espaço brasileiro. Integração econômica do espaço brasileiro: Industrialização, urbanização, modernização da agricultura, movimentos migratórios, planejamento regional, hierarquias e redes espaciais. O Brasil e a globalização. A divisão territorial do trabalho e as desigualdades regionais no Brasil. As políticas públicas territoriais e a reorganização do espaço nacional. A estruturação das grandes regiões geoeconômicas: Nordeste, Amazônia e Centro-Sul, com enfoque no Paraná. O espaço brasileiro no ensino de Geografia. Formação e organização do território brasileiro no contexto das relações Étnico-Raciais dos **Direitos Humanos**. Trabalho de Campo Curricular (UNICENTRO- GUARAPUAVA, 2022, p. 37).

Epistemologia da Geografia: A institucionalização da Geografia científica. Evolução e escolas do pensamento geográfico. Principais paradigmas e conceitos geográficos. Tendências recentes do pensamento geográfico. A Geografia brasileira. Aplicação de temas voltados para o ensino de Geografia em consonância com o debate acerca das relações étnico-raciais e dos **direitos humanos** (UENP-CORNÉLIO PROCÓPIO, 2019, p. 47).

Geografia Cultural: A epistemologia da Geografia cultural: gênese; histórico; definições; conceitos; abordagens contemporâneas e pesquisa. Conceituações de Cultura, **Identidade e Diversidade** e suas manifestações no espaço geográfico. Contribuições da Geografia Cultural e o Ensino de Geografia (UENP-CORNÉLIO PROCÓPIO, 2019, p. 80).

A UNIOESTE-Francisco Beltrão se destaca por apresentar, em suas ementas de disciplinas de Geografia, uma abordagem específica sobre como os conteúdos serão aplicados ao ensino, além de promover a elaboração de materiais didáticos voltados para o aprendizado

dos alunos. Essa preocupação em desenvolver uma metodologia de ensino que considere a aplicabilidade dos conteúdos é um diferencial importante do curso, uma vez que possibilita aos estudantes uma formação mais completa, voltada para a prática docente. Além disso, a promoção da construção de materiais didáticos contribui para o desenvolvimento de recursos pedagógicos mais adequados e eficazes, os quais podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem da Geografia.

Geografia do Brasil II: Cenários regionais. Espaço brasileiro: permanências, mudanças e contradições. **Recursos didáticos e metodologias para o Ensino da Geografia do Brasil** (UNIOESTE-FRANCISCO BELTRÃO, 2016, p. 30).

Geomorfologia dinâmica: Abordagem de fatores exógenos de formação do relevo, processos erosivos físicos e químicos, modelos conceituais a respeito do desenvolvimento de superfícies geomórficas e às mudanças climáticas do Quaternário na evolução das paisagens. Desenvolvimento de atividades práticas como componente curricular **voltadas ao ensino e materiais didáticos**, referente a os Conteúdos geomorfológicos (UNIOESTE-FRANCISCO BELTRÃO, 2016, p. 30).

Geografia agrária II: Questão agrária brasileira, movimentos sociais e lutas no campo. Políticas públicas e dinâmicas de desenvolvimento na agricultura. Educação do campo. Produção de material didático para o ensino de Geografia (UNIOESTE-FRANCISCO BELTRÃO, 2016, p. 33).

Geografia urbana II: Estruturação e Reestruturação Urbana. Problemas urbanos. Desigualdade Socioespacial. Direito à Cidade. **Recursos didáticos e metodologias para o Ensino da Geografia Urbana** (UNIOESTE-FRANCISCO BELTRÃO, 2016, p. 33).

Verificamos que muitas disciplinas de Geografia estudam grupos de minorias, mas não incluem os alunos do Público-alvo da Educação Especial (PAEE). Além disso, os dados mostraram que as disciplinas específicas de Geografia, em sua maioria, não são direcionadas para a aplicação ao ensino. Ou seja, se não temos disciplinas como cartografia, geologia, geomorfologia, climatologia, entre outras tantas, que se fundamentam e se preocupam com o ensino, isso também explica o motivo de não termos essas mesmas disciplinas direcionadas ao PAEE. De acordo com Pinheiro e Almeida (2019), ao estudar temas específicos da Geografia sem considerar a formação pedagógica, os futuros professores podem se concentrar apenas no conteúdo técnico da disciplina, sem aprender como aplicar esse conteúdo de forma eficaz no ensino.

Reiterando o pensamento de Zerbato e Mendes (2021), não será na adaptação curricular da educação básica que os alunos PAEE serão de fato contemplados, mas sim por intermédio de um planejamento docente com práticas universais. Para isso, a formação inicial precisa ofertar saberes que possam atender a todos. Pensando nessas proposições, Alves, Ribeiro e Simões (2013) reforçam que uma educação acessível deve se fundamentar em um currículo

universal. Isso dará condições aos professores de poder planejar de forma segura. Ressaltamos que apenas 5% dos alunos PAEE necessitam de um apoio que se estende fora da escola, ou seja, a maioria desses alunos tem condições de desfrutar dos mesmos currículos que os demais. Nessa perspectiva, é através da articulação entre os conhecimentos da Geografia, a Educação Especial e o didático-pedagógico na formação inicial que esse modelo universal se fará efetivo na escola comum.

Através dos dados aqui apresentados, verificamos que o modelo docente formado pela maioria dos cursos se fundamenta nas DCNs, nos quais identificamos um professor que será capaz de trabalhar considerando a diversidade no ensino. Apesar disso, notamos que a estrutura textual dos PPPs apresenta pouco ou nenhuma discussão em relação aos conteúdos sobre a Educação Especial.

Os dados dos componentes curriculares mostraram que é oferecido o mínimo de disciplinas e conteúdos exigidos por lei sobre a Educação Especial, o que entra em conflito considerando o modelo formativo que os cursos se propõem a formar. Percebemos também a ruptura dos conhecimentos específicos da Geografia com os saberes pedagógicos que fundamentam a formação de licenciatura, o que pode não corroborar para uma formação de professor para o contexto de uma educação acessível. Há dentro dos currículos analisados muitas possibilidades, porém é preciso antes romper com as segregações curriculares que ainda se fazem presentes nos documentos analisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a presente pesquisa analisou a formação do professor nos cursos de licenciatura em Geografia das universidades públicas paranaenses no que diz respeito às proposições da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Ao analisar o perfil docente, os objetivos e as habilidades, verificamos que os cursos descrevem um docente capaz de compreender a diversidade do contexto da educação básica. Isso poderia contribuir para a Educação Especial. No entanto, todos os documentos norteadores precisam manter a coerência e consistência em todos os aspectos que fundamentam o político e o pedagógico de seus projetos, o que neste estudo se mostrou insuficiente. A presença consistente e adequada de conhecimentos relacionados à Educação Especial por parte dos egressos depende também da existência de uma formação inicial que considere, em seus princípios norteadores, o contexto da educação inclusiva.

Para que isso ocorra, é preciso inicialmente compreender que os documentos formativos, como os PPPs, não são flutuantes, ou seja, não existe um padrão que se possa seguir. Cada instituição deve considerar a realidade territorial, espacial, social e cultural, buscando identificar padrões de necessidades formativas, para que dessa forma seja trabalhada a formação de professores com base nas demandas de cada localidade.

Grande parte das pesquisas nesse tema têm se concentrado nos cursos de Pedagogia, mas é essencial refletir sobre a escassa discussão sobre o contexto da Educação Inclusiva nos demais cursos de licenciatura. Considerando que a legislação brasileira prevê o acesso e a permanência dos alunos PAEE nas escolas regulares, e esse direito tem sido cada vez mais exigido na realidade escolar.

Entendemos as limitações dos estudos em documentos, mas também compreendemos a importância dos Projetos Políticos Pedagógicos de uma instituição, pois a ele é atribuída a função de mediar as ações na prática. Contudo, sugere-se a realização de futuras pesquisas, de forma que as proposições descritas nos PPPs sejam observadas na realidade dos cursos investigados.

Destaca-se ainda uma diferença significativa entre a formação inicial de professores e a realidade das instituições de ensino básico, especialmente no que diz respeito à Educação Especial, o que pode implicar em diversas atribuições, como foi possível identificar nesta pesquisa, levantando novas questões.

A ausência da Educação Especial é sintoma de uma formação de professores feita à revelia de uma não teorização sobre o que é a escola, ou seja, não a considera como uma

instituição social. Isso se traduz no afastamento dos conhecimentos específicos da Geografia dos conhecimentos pedagógicos. Nesse enredo, o professor vai construindo um abstracionismo pedagógico, se apropriando dos conteúdos e métodos construídos nas universidades para serem aplicados nas escolas. A problemática por trás disso é que a escola fica em segundo plano na materialização dos conhecimentos, onde se cria uma utopia de escola nos cursos de formação de professores. Isso gera, por vezes, uma frustração que se estende por toda a carreira docente, uma vez que essa formação não está se fundamentando nas necessidades reais.

As teorias que fundamentam os saberes docentes na literatura enfatizam a necessidade de que a formação docente seja desenvolvida em contexto, ou seja, se as práticas docentes serão executadas no interior das escolas, é preciso teorizar e entender o que a escola representa em seus diferentes contextos.

Esse debate se intensifica quando tratamos dos cursos de licenciatura em Geografia, considerando o seu papel como disciplina social que aborda a produção do espaço, território e as múltiplas escalas dos processos sociais.

Pensando na Educação Especial e nas diferentes demandas que cada pessoa do PAEE tem, isso exige uma imersão no dia a dia escolar para entender os diferentes sujeitos em suas singularidades e trajetórias. É preciso desvincular a ideia de que a escola é um espaço neutro ou apenas um recipiente de ações, e começar a entendê-la em sua complexidade social, que inclui sujeitos diversos e desiguais. Somente a formação em lócus pode articular uma reflexão legítima sobre a prática, sendo possivelmente um caminho essencial para pensar a Educação Especial como uma das múltiplas dimensões do trabalho docente.

A tendência repetida nos estudos sobre análise de documentos de formação de professores precisa considerar que, mesmo que a presença da Educação Especial fosse suficiente em relação às discussões essenciais sobre o tema na formação docente, isso não mudaria radicalmente essa formação. Pois na realidade, existe um limite no entendimento do corpo docente formado fora da escola. Isso propaga a ideia de falta de preparo, uma vez que, na realidade, ninguém é preparado fora de contexto. Sendo assim, talvez o problema da ausência do debate sobre a Educação Especial nos cursos de formação docente esteja na concepção de pensar a formação hegemonizada desses cursos. Onde não se consegue superar a profunda negação do cotidiano escolar, tornando defasado o debate nos cursos de licenciatura e banalizando a complexidade educacional.

REFERÊNCIAS

ALVES, M, RIBEIRO, J. SIMÕES, F. Universal Design for Learning (UDL): contributos para uma escola de todos. **Indagatio Didactica**. 5(4). p. 121-146. 2013. Disponível em:< <https://doi.org/10.34624/id.v5i4.4290>>. Acesso em: mar. 2023.

ARANHA, M. S. F. Inclusão social e Municipalização. In: MANZINI, E. J. (org.). **Educação Especial: Temas Atuais**. Marília: Unesp Marília Publicações. 2000.

ALMEIDA, Mauro W. de. Lutas Sociais, desigualdade social e discriminação racial. **Revista Crítica Marxista**. São Paulo, Ed. Revan, v.1, n.24, 2007, p.98-101.

ARAÚJO, R. M. B.; NUNES, C. M. F. Formação de professores na América Latina: apontamentos introdutórios. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. v. 12, nº. 23. p. 13-22. 30 abr. 2020.

ARAUJO, C. C. V. **Formação docente para educação inclusiva: os currículos das licenciaturas em geografia das universidades públicas do Paraná em 2018**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Geografia) - Universidade Federal da Integração Latino- Americana, Foz do Iguaçu, 2019.

BIRÃO, F. C. G. **Geografia para todos: linguagem cartográfica tátil na sala de aula comum**. 2018.105 f. Tese (Doutora) – Universidade Federal de São Carlos, 2018.

BORGES, F, A. CYRINO, M, C, DE C, T. Análise de investigações brasileiras que discutem a formação inicial de professores em uma perspectiva inclusiva. **Revista Areté**. ISSN: 1984-7505. Manaus. v.15, n.29, jan-jul. 2021.

BORGES, M, C. AQUINO, O, F. PUENTES, R, V. Formação de professores no brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-Line**. Campinas, n. 42, p. 94-112, jun 2011. ISSN: 1676-2584.

BORGES, W, F, SANTOS, C, da, S.; COSTA, M, da P, R, da. Educação Especial e formação de professores: uma análise dos projetos pedagógicos de curso (PPC). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 138-156, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.4i1.11067.

BUENO, J, G, S. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2002.

BUENO, M, B. **Educação de jovens e adultos: formação continuada colaborativa entre professores da educação especial**. f. 143. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)- Universidade Federal de São Carlos, 2019.

BRASIL. Constituição Federal 1988. Brasília: DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 de jun. 2022.

BRASIL. **Convenção dos direitos das pessoas com deficiência**. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-

[cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](#)>. Acesso em: 20 ago. 2022.
BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. INEP. **Censo da Educação Básica 2021**: notas estatísticas. Disponível em:<https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_2021.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005.
BRASIL. Plano nacional de educação. LEI N° 010172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001. Acesso em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Disponível em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 03 nov. 2020.

BRASIL. Organização Das Nações Unidas (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 nov. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Obrigatoriedade da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)** nos currículos dos cursos de formação de professores. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004/2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 02 nov. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Resultados do Censo Escolar 2019**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6874720. Acesso em: 01 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. **Parecer CNE/CES 492/2001. de 9 de setembro de 2001**. Brasília. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 12. ago. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais**

para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 12. ago. 2021.

BRASIL, Portaria Ministerial nº 1793 SEESP/MEC, de dezembro de 1994.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 3ª Versão do Parecer de 18 de set. de 2019. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuidade Professores da Educação Básica. Brasília, DF, set. de 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei no 12.527, de 18 de novembro de 2011. **Regula o acesso à informação**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm>. Acesso em: 25. out. 2021.

CARVALHO, D. R. As práticas espaciais do percebido, concebido e vivido nos municípios de Lisboa e Sintra. **Revista de geografia** (UFPE). v.29. n. 3, 2012.

CAPELLINI, M, F, V, L; MENDES, G, E. Formação Continuada de Professores para a Diversidade. **Revista Educação**. v. XXVII, n. 54, set/dez. 2004, pp. 597-615. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.

CAVALCANTI, L. DE. S. ARAÚJO, M. V. P. Segregação socioespacial no ensino de geografia: um conceito em foco. **Revista Acta Geográfica**. Boa Vista, ed. Especial. p. 140-159, 2017.

CAVALCANTI, L, DE, S. A “**geografia do aluno**” como referência do conhecimento geográfico construído em sala de aula. Campinas. Papyrus. p. 45-47. 2012.

COSTA, O, S; LACERDA, C, B, F, de. A implementação da disciplina de Libras no contextodos cursos de licenciatura. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10. n.esp, p. 741-757, 2015. ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee. v10. nesp. 2015.

COSTA, C. C. D.; GONÇALVES, S. R. V. O processo de construção da BNC-Formação a partirde seu contexto de influência. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Belo Horizonte. Vol. 14, nº. 29 (p. 13-24) 30 abr. 2022. ISSN: 2176-4360. DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v14i29.566>.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE-CNS. **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais**. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 25. out. 2021.

DOMINGUES, I. BELLETATI,V, C, F. Políticas curriculares e expansão de cursos de pedagogia: sentidos da formação do professor. **Revista Internacional de Formação de**

professores. V.3. n.2, p.377-400. Abr/jun, 2018.

DONG, P, B, DE, M. **Análise da formação inicial nas licenciaturas com relação à educação especial e habilidades sociais educativas.** 2020. F. 109. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). – Universidade Federal de São Carlos.

DUTRA, E. **Possibilidade para a articulação entre teoria e prática em cursos de licenciatura.** 2010. 354 f. Dissertação (Mestre) -Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

ENAP. Escola Nacional de Administração Pública. **Introdução ao Federalismo e ao Federalismo Fiscal no Brasil.** Disponível em: <chrome extension://efaidnbmnmbpajpcglclefindmkaj/https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/3182/1/M%C3%B3dulo%201%20%20Conceitos%20introdut%C3%B3rios%20sobre%20federalismo%20e%20federalismo%20fiscal.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

FARIAS, I. SANTOS, A. SILVA, E. **Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolas.** In: DÍAZ, F., et al., orgs. Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 39-48. ISBN: 978-85-232-0928-5.

FELIX, F, A. NAVARRO, E, C. Habilidades e Competências: novos saberes educacionais e postura do professor. **Revista Interdisciplinar.** Disponível em: <https://docplayer.com.br/3732982-Habilidades-e-competencias-novos-saberes-educacionais-e-a-postura-do-professor-skills-and-abilities-new-knowledge-of-teacher-education-and-posture.html>. Acesso em: 30 mar. 2023.

FERREIRA, M. MOREIRA G, J, A, DA, S. VOLSI, M, E, F. Políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no brasil: em discussão a base nacional comum curricular (BNCC). **Revista Inclusiones** .7 (1):10 - 34. 2020.

FERGUSON, D, L.; FERGUSON, P, M. The future of inclusive educational practice: construtive tension and the reform potencial for reflective reform. *Childhood Education*, v. 5, p. 302- 308, 1998.

FERNANDES, A, T. **Para uma sociedade inclusiva no exercício da plena cidadania.** 2005. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/20457> . Acesso em: 15 de jul. 2022.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. ed. 53°. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FIORI, V. **As condições dos cursos de licenciatura em Geografia no Brasil:** uma análise territorial e de situação. Tese (doutorado em Geografia humana) – Universidade de São Paulo. f.361. 2012.

FONSECA, R. L. A prática da sensibilização na formação inicial de professores de geografia para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira De Educação Em Geografia**, 9(18), 125–147. 2019.

FORLIN, C. LOREMAN, T. SHARMA, U. EARLE, C. Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13603110701365356>. Acesso em: 20. Mar. 2023.

FUCHS, D.; FUCHS, L, S. Competing visions for educating students with disabilities: inclusion versus full inclusion. *Childhood Education, Annual Theme*, p. 309-316, 1998.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2.ed: Líber Livros Editora, 2005.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. (Pesquisa, 9). ISSN 19846010.

GATTI, B, A. BARRETTO, E, S, DE, S. ANDRÉ, M, E, D, A, DE. ALMEIDA, P, C, A, DE. **Professores do BRASIL: Novos cenários de formação**. Brasília. UNESCO. 2019. 351 p. ISBN: 978-85-7652-239-3.

GLAT; R. FERNANDES; E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**. n. 1, 2005, MEC/ SEESP.

GIEHL, F, C. **Contribuições de um programa educacional de introdução à linguagem cartográfica tátil para alunos com cegueira**. 2015. 155 f. Dissertação (Mestre) – Universidade Federal de São Carlos, 2015.

GESSER, M. NUERNBERG, A, H. TONELI M, J, F. A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. **Revista Psicologia & Sociedade**, n. 24(3), p. 557-566, 2012.

GIROTO, C, R, M; MARTINS, S, E, S, de O; LIMA, J, M, R, de. Formação de professores e inserção da disciplina Libras no ensino superior: perspectivas atuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10. n. esp, p. 741-757, 2015. ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v10.nesp.2015.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, A. L. L. A formação inicial de professores no contexto da sala de aula inclusiva: Desafios e possibilidades de incluir alunos que apresentam deficiência. **Revista Educação Inclusiva**. v.01. n. 01. P. 29-36. 2017.

GOMES, N, L. Desigualdades e diversidade na educação. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul.-set. 2012.

GOMES, C. S. **Profissão e ação docente: reflexão acerca da profissionalização do professor eventual**. 2008. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

HARLOS, F, E. **Sociologia da deficiência: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, 2012.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo, Edições Loyola. 2011. 2º. ed.

IBGE. I Reunião Pan-Americana de consulta sobre Geografia. **Revista Brasileira de Geografia. Noticiário**. Rio de Janeiro, Ano XI, nº 3, Jul/set. 1949, p. 451-464.

IBGE. Curso de férias para aperfeiçoamento de professores de Geografia do Ensino Médio. **Revista Brasileira de Geografia. Noticiário**. Rio de Janeiro, ano VII, nº 2, jan-mar, 1965, p. 175-179.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Censo da Educação Superior. **Censo da Educação Superior**. Disponível em: chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 13. Mar. 2023.

JANNUZZI, G. DE. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed, Campinas: Autores Associados, 2012.

JANNUZZI, G. DE. M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira de Ciências e Esporte**. Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

KASSAR, M, DE C, M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 17, p. 41-58, maio-ago. 2011. Edição Especial**.

KUHN, T, S. A estrutura das revoluções científicas. Trad. Beatriz Vianna Boeira e Leal; G. F. **Exclusão social e ruptura dos laços sociais: análise crítica do debate contemporâneo**. Florianópolis-SC. Ed. UFSC, 2011.

MARCONI, M, DE, A. LAKATOS, A, M. **Fundamentos de Metodologia científica**. Ed. 5ª. São Paulo. Atlas S.A. 2003.

LIBÂNEO, J. C. O Planejamento Escolar e o Projeto Pedagógico Curricular. In: **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5ª Edição. Goiânia: Editora Alternativa, 2004. p. 147-202.

LIBÂNEO, J, C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

LOPES, C. S. **O professor de Geografia: saberes e identidade**. VII Congresso Brasileiro de Geógrafos, 2014, p. 1-12. ISBN: 978-85-9853-04-1.

LOPES, C. S. PONTUSCHKA. N. N. Mobilidade e construção de saberes na prática pedagógica do professor de geografia. **Revista Geosaberes**. ISSN: 2178- 0463. V. 2. N. 3, 2011. p. 89- 104.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte. 2013.
LOPES, N. O que é o Projeto Político Pedagógico (PPP). Disponível em:

<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/560/o-que-e-o-projeto-politico-pedagogico-ppp>. Acesso em: 12 out. 2022.

LOPES, M. M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018. 170 f. Dissertação (Mestre) – Universidade Federal de São Carlos, 2018.

LUSTOSA, A. V. M. F; MENDES, E. G. A formação inicial de professores para a educação especial na perspectiva da teoria da subjetividade. **Eccos -Revista Científica**, São Paulo, n. 54, p.1-16, 2020.

MAGALHÃES, M. **A Educação Especial e a Formação Docente: Análise Curricular no Curso de Licenciatura em Geografia**. In: XI ENCONTRO DE PESQUISADORES DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: Currículo: Tempos, Espaços e Contextos, 11, 2013, São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 2013. p. 01-14.

MAGALHÃES, R. C. B. P. Construindo um olhar multicultural sobre a educação inclusiva: primeiras aproximações. In: **Reunião anual da ANPED**, 24, 2001, Caxambu. Rio de Janeiro: ANPEd, 2001. Tema: Intelectuais, conhecimento e espaço público. Disponível em:<<http://www.anped.org.br/reunioes/24/P1566139621984>. DOC>. Acesso em: 5 mar. 2023.

MACEDO, N. N. **Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas**. 2010. F. 141. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MAZZOTTA, M. J, DA, S; SOUZA, S, M. ZÁKIA L. Inclusão Escolar e Educação Especial: considerações sobre a política educacional brasileira. *Estilos da Clínica*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 96-108, 2000. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141571282000000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 jul. 2022.

MELETTI, S.M.F.; BUENO, J.G.S. Escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006). In: **Reunião anual da ANPED**, 33, 2010, Caxambú. 2010. p. 1-17.

MENDES, E, G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2010.

Mendes, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 27(22). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3167>. 2019.

MENDES, E. G. **Sobre alunos "incluídos" ou "da inclusão": Reflexões sobre o conceito de inclusão escolar**. In S. L. Victor, A. B. Vieira, I. Martins (Orgs.), *Educação especial inclusiva: Conceituações, medicalização e políticas* (pp. 60-83). Campos dos Goytacazes, RJ: BrasilMulticultural. 2017.

MESQUITA, A, M, A. **A formação inicial de professores e a educação inclusiva: analisando as propostas de formação dos cursos de licenciatura da UFPA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, 2007.

MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, 2006.

MEC. Ministério da Educação. **Instituições de Educação Superior e cursos cadastrados.** E-mec, 2014. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 nov 2022.

MIKA, E. C. **O processo de transformação do curso de Geografia em Ponta Grossa: da institucionalização até 2013.** 2016. 68 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Geografia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

MONTEIRO, C, A, de, F. **A Geografia no Brasil (1934- 1977): avaliação e tendências.** São Paulo: IGEOG-USP, Série Teses e monografias, nº 37, 1980.

MONTEIRO, S, S.; SANTANA, J, A, de S; RINALDI, R, P; SCHLÜNZEN, E, T, M. Língua brasileira de sinais – libras na formação de professores: o que dizem as produções científicas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7 n. 4 - 2012, p. 120-128, set., 2012. ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee. v7. n4. 2012.

MATOS, S, N, MENDES, E, G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional.** Vitória da Conquista. v. 10, n. 16. p. 35-59. jan./jun. 2014.

MEC. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio.** Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, 2006.

NEPOMUCENO, M, F. **Apropriação no Brasil dos estudos sobre deficiência: uma análise sobre o modelo social.** Tese (Doutorado em Educação e docência) – Universidade Federal de Minas Gerais.

NETO, F, O, L. BARBOSA, M, E, S. Desafios na formação inicial do professor de Geografia: reflexões acerca da teoria e da prática. **Geosul, Florianópolis**, v. 27, n. 53, p 139-161, jan./jun.2012.

NÓVOA, A. **Profissão Professor.** 2 ed. Porto, 1999.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do Futuro Presente.** Educa Lisboa, 2009.

OLIVER, M. BARNES, C. Back to the future: the World Report on Disability. **Disability & Society.** v. 27, n. 4. 2012, p. 575–579.

OLIVEIRA, J. C.; SEABRA, R. **Após críticas, Conselho Nacional de Educação admite ampliar debate sobre novo currículo de geografia.** Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 20 jan. 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/902553-apos-criticas-conselho-nacional-de-educacao-admite-ampliar-debate-sobre-novo-curriculo-de-geografia/>. Acesso em: 13fev. 2023. Brasília: 2021.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial.** v. 10. n.03, p. 287-308, 2004.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. **Revista Ponto de Vista.** v. 01. n. 01, p. 4-

13,1999.

OMOTE, S. OLIVEIRA, A, A, S, DE. BALEOTTI, L, R. MARTINS, S, E, S, DE, O.
Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. Paidéia, 15(32), 387-398.2005.

PAZ, O. L. de. S. Análise Preliminar das Matrizes Curriculares de Cursos de Licenciatura em Geografia no Paraná. **Revista Perspectiva geográfica.** v. 13, n. . 18, p. 2-14, jan.-jun., 2018.
PACHECO, K. M. DE. B; ALVES, V. L. R. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de Paradigma. **Revista Atrica Fisiatrica**, São Paulo, v.14, n14, p.242-248. 2007. Doi: 10.11606/issn.2317-0190.v14i4a102875.

PESSOTI, I. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. São Paulo: Ed. da ABPEE, 2012.
Revista do Ministério Público do Trabalho, n. 21, março, 2001, p. 160-173.

PEREIRA, José Veríssimo da Costa. A Geografia do Brasil. In: AZEVEDO, Fernando (org.).
As ciências no Brasil. V. 1. São Paulo: Melhoramentos, 1955, p. 315-412.

PINHEIRO, A, C. **Formação docente em geografia: uma problematização necessária.** In:
PINHEIRO, A, C. SOUZA, V, C, de. Formação e práticas docentes em educação geográfica.
p. 26-41.2020.

PINHEIRO, A, C; ALMEIDA, D, L, R, DE. **Currículo e formação de professores de geografia na paraíba.** In: SILVA, A, B, DA; GUTIERRES, H, E, P. GALVÃO, J, DE, C.

PARAÍBA Pluralidade e Representações Geográficas 2. v. 2. Campina Grande. EDUFCG,
2019.p. 15-31.

PIRES, L. M.; CAVALCANTI, L. DE S. Flexibilização como princípio curricular da formação de professores de geografia. **Revista Brasileira De Educação Em Geografia**, 8(15), 63–86. 2018.

PLETSCH, M, D. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas.** Educar, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR.

PINHO, T. A. S. SIVA, L. R. T. da. BARBOSA, B. G. S. ALMEIDA, t. D'a. **O ensino de geografia na perspectiva da educação inclusiva:** uma análise da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura. Cnedu VII Congresso Nacional de Educação. UFPE. Maceio-AL. 2020.

PUREZA, M. G.B. **Desvelando o território da educação inclusiva na formação inicial de professores de geografia:** os projetos pedagógicos da UFPA e IFPA em análise. 2018. f. 200. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará. Belém. 2018.

QUEIRÓS, K, V, S. **Educação inclusiva, formação docente e ensino de geografia.** INHUMAS – GO 2021. Trabalho de conclusão de curso de Especialização em Docência na Educação Básica e Profissional – IFG/Câmpus Inhumas, p. 29. 2021.

M. E.; MENDES, M. J. G.; DENARI, F. E. Formação inicial pública em educação especial no

Brasil: uma análise sobre os projetos políticos pedagógicos. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 2, p. 1135-1150, maio/ago. 2021. e-ISSN: 1519-9029. DOI:<https://doi.org/10.22633/rpge.v25i2.15192>.

RIBEIRO, L. L.; SILVA, R. M. A educação especial nas políticas educacionais brasileiras: uma abordagem histórica. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. v. 27, n. 2, p. 1-36. 2019.

ROSOLÉM, N. P. **Os cursos de geografia nas instituições públicas de ensino superior do paraná: uma ênfase na aplica o da semiologia gráfica nos currículos das disciplinas cartográficas**. 2016. f. 237. Tese (Doutorado)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emo o**. ed. 4 . São Paulo: Universidade de São Paulo, 2021.

SANTOS, M. **Espaço e sociedade (ensaio)**. ed. 2 . São Paulo: Vozes Ltda, Petrópolis. 1982.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproxima es**. 11  ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 4 – 22.

SAVIANI, D. Forma o de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educa o**. v. 14 n. 40 jan./abr. p.143-155. 2009.

Silva, P, P, da. Lira, S, M, de. Forma o docente inicial e experiências inclusivas no curso de geografia da UFCG. **Revista Educa o Inclusiva**. edi o contínua v. 7.n. 2. 2022 ISSN 2594-7990.

SILVA, M, G, DA. **Análise Textual**. Disciplina de Metodologia Científica. OLWA UNIVERSITY. Pedras de Fogo – PB. 2015.

SILVA, O, M. **A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje**. CEDAS. 1987.

SILVA, K, A, C, P, C, da. A (de) Forma o de Professores na Base Nacional Comum Curricular. In: UCHOA, Antonio Marcos da Concei o; LIMA,  tula de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. (orgs.). **Reformas Educacionais: avanço ou precariza o da educa o pública?**.

SOUZA, C, S. DE. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de forma o inicial. **Revista Multidisciplinar da UNIESP: Saber Acadêmico**. N. 8. ISSN 1980-5950. p. 35-45, dez. 2009.

SOUZA, C. J. A (in)visibilidade da Educa o Especial no currículo: os Projetos Pedagógicos de Cursos de licenciatura do Instituto Federal de Goiás. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educa o**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 804-819, mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI:<https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14916>. 2017.

TANURI, L. M. História da forma o de professores. **Revista Brasileira de Educa o**. São Paulo n  14, p. 61-193. Mai/jun/jul/ago. 2000.

TARDIF, M. **Saberes docente e forma o do professor**. Vozes Editora, 13  edi o, 2012.
TINÔCO; S. **Inclusão escolar: análise de consensos e dissensos entre Pesquisadores brasileiros da educa o especial**. Tese (Doutorado em Educa o Especial) - Universidade

Federal de São Carlos, 2018.

TONET, J, J. CASTELHANO, F, J. Desafios e perspectivas da educação inclusiva em geografia no ensino regular brasileiro. **Caderno Intersaberes**. Curitiba. v. 11, n. 35, p. 56-81, 2022.

UEL. Universidade Estadual de Londrina. **Reformulação do Projeto Político do curso de geografia em Licenciatura a ser implementado a partir de 2019**. Universidade Estadual de Londrina. 2019. Disponível em: http://www.uel.br/prograd/documentos/resolucoes/2018/resolucao_130_18.pdf <Acesso em: 20 de out. 2022.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia 5ª reformulação**. Pró- reitoria de graduação. Disponível em: <https://www2.uepg.br/prograd/wp-content/uploads/sites/19/2021/12/Lic-em-Geografia.pdf>. Acesso em: 21 de out. 2022.

UEPG. Universidade Estadual de Ponta Grossa. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia. Pró- reitoria de graduação**. Disponível em: <https://www2.uepg.br/prograd/wp-content/uploads/sites/19/2021/12/Lic-em-Geografia-PPC-EAD-2.pdf>. Acesso em: 20 de out. 2022.

UNESPAR. Universidade Estadual do Paraná- campus Campo Mourão. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia**. Universidade Estadual do Paraná. Disponível em: <https://campomourao.unespar.edu.br/graduacao/ciencias-contabeis/arquivos/projeto-pedagogico-de-curso-ciencias-contabeis>. Acesso em: 21 de out. 2022.

UNESPAR. Universidade Estadual do Paraná- campus União da Vitória. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia**. Disponível em: https://uniaodavitoria.unespar.edu.br/ensino/graduacao/geografia-2022/ppc_3240_horas_geografia_2021-daia-gemelli.pdf. Acesso em: 21 de out. 2022.

UNESPAR. Universidade Estadual do Paraná- campus Paranavaí. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia**. Disponível em: <https://prograd.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/cursos/paranavai/ppc-de-geografia-pvai.pdf>. Acesso em: 21 de out. 2022.

UNICENTRO. Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná campus Guarapuava. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia**. Pró- reitoria de ensino. Disponível em: https://www3.unicentro.br/proen/wp-content/uploads/sites/41/2023/03/PPC-Geografia_Lic-G-2023.pdf. Acesso em: 25 de out. 2022.

UNICENTRO. Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná campus Irati. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia**. Pró- reitoria de ensino. Disponível em: <https://sgu.unicentro.br/pcatooficiais/imprimir/BB55813B>. Acesso em: 25 de out. 2022.

UENP. Universidade Estadual do Norte do Paraná. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia.** Universidade Estadual do Norte do Paraná. Disponível em https://uenp.edu.br/images/campus/storage-ccp/graduacao/geografia/ppc_-_geografia_-_2019.pdf. Acesso em: 25 de out. 2022.

UNIOESTE. Universidade Estadual do Oeste do Paraná campus Marechal Cândido Rondon. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia.** Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/prograd-outros/cursos-campus-todos/mcrcampus?campi=0&curso=MCR0011>. Acesso em: 25 de out. 2022.

UNIOESTE. Universidade Estadual do Oeste do Paraná campus Francisco Beltrão. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia.** Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/prograd-outros/cursos-campus-todos/campusbeltrao?campi=0&curso=FB0033>. Acesso em: 25 de out. 2022.

UEM. Universidade Estadual de Maringá. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia.** Disponível em: http://www.dge.uem.br/graduacao-1/resolucao_111_18_reformulacao-projeto-pedagogico.pdf. Acesso em: 25 de out. 2022.

UFPR. Universidade Federal do Paraná campus Curitiba. **Currículo novo: projeto pedagógico dos cursos de geografia (licenciatura e bacharelado) 2019.** Disponível em: <https://geografia.ufpr.br/portal/graduacao-2/curriculo-novo-projeto-pedagogico-dos-cursos-de-geografia-licenciatura-e-bacharelado-2019/> Acesso em: 30 de out. 2022.

UFPR. Universidade Federal do Paraná campus Matinhos. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia.** Disponível em: <https://litoral.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2016/08/PPC-Geografia-Vers%C3%A3o-Final-AlteradoCoord-geral-estagio-of-11fev2016-1.pdf> Acesso em: 30 de out. 2022.

UNILA. Universidade Federal da Integrada Latino-Americana. **Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia.** Disponível em: https://portal.unila.edu.br/graduacao/geografia-licenciatura/PPC_GeografiaLicenciaturaApensao111.pdf. Acesso em: 30 de out. 2022.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2022.

UNESCO. **Tornar a educação inclusiva.** organizado por Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros. – Brasília: UNESCO, 2009. 220 p. ISBN: 978-85-7652-090-0.

UNESCO. Organização das Nações Unidas. **Relatório de monitoramento global da educação 2020, América latina e Caribe: inclusão e educação: todos, sem exceção.** ISBN: 978-92-3-700017-5. 2020.

VEIGA, I. P. A. **Profissão Docente: Novos sentidos, novas perspectivas.** 2. Ed. Campinas-SP: Papyrus, 2012.

VIEIRA, C, M.; OMOTE, S. Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: Formação e Mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Bauru, v.27, e 0254, p.743-758, 2021.

VIEIRA, A, B.; HERNANDEZ-PILOTO, S, S, de F.; RAMOS, I, de, O. **Currículo e educação especial: direito à educação para crianças público-alvo da educação especial**. In: VICTOR, S. L.; VIEIRA, A. B.; OLIVEIRA, I. M. de (org.). Educação especial inclusiva: conceituações, 43 medicalização e políticas / organizadores. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p 106-125.

VITALIANO, C, R. **Diagnóstico das necessidades de preparação dos professores de cursos de licenciatura para incluir estudantes com necessidades especiais e formar professores aptos a promover a inclusão**. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES E. G.; HAYASHI, M. C. P. I. Temas em educação especial: múltiplos olhares. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES/PROESP, 2008. p. 246-255.

WILL, M, C. Educating Children with Learning Problems: A Shared Responsibility. **Sage Journals**. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001440298605200502>
Acesso em: 22. ago. 2022.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. 1. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZERBATO, A, P. MENDES, G, E. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Revista Educação pesquisa**, São Paulo, v. 47, ed. 233730, 2021.

**APÊNDICE A – Roteiro Para Análise Textual De Documentos Norteadores Dos Cursos
De Licenciatura Em Geografia**

CARACTERIZAÇÃO DO CURSO:

Nome da instituição:

Código de identificação da pesquisa:

Sigla da instituição:

Campus:

Data de fundação:

Setor:

Regime:

Número de vagas:

Turno de oferta:

Carga horária total do curso:

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:

Ano da última atualização do documento: _____

1. Perfil do profissional a ser formado:

(Verificar se a forma como o curso está estruturado atende ao perfil de egresso proposto e se de alguma forma se proponha a formar profissionais para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva)

1.1 Qual é o perfil do egresso que o documento apresenta?

1.2 Qual as habilidades e competências o documento apresenta aos egressos?

1.3 Qual o objetivo apresentado pelo documento?

2. A educação especial como parte da proposta do PPP:

(Verificar se o documento faz referência à Educação Especial na formação inicial de

professores)

2.1 O PPP apresenta em sua organização menções sobre a educação especial? (podendo ser de maneira explícita ou implícita) Descreva:

2.2 Quais os requisitos legais e normativos sobre a educação especial o documento apresenta?

GRADE CURRICULAR E EMENTA

3A educação especial como componente curricular (EECC):

O documento contempla disciplinas em sua grade curricular com nomes relacionados a educação especial?

SIM

NÃO

Se sua resposta for sim, complete:

Disciplina 1

Nome: _____

Carga horária: _____

Ano ou semestre de oferta: _____

obrigatória optativa

Disciplina 2

Nome: _____

Carga horária: _____

Ano ou semestre de oferta: _____

obrigatória optativa

(*caso encontre mais de duas disciplinas, este campo pode e deve ser ampliado)

3.2 O documento do curso apresenta nas ementas das disciplinas conteúdos relacionados com a educação especial?

Nome da disciplina 1:

EMENTA:

Carga horária:

Ano ou semestre de oferta:

obrigatória optativa

Nome da disciplina 2:

EMENTA:

Carga horária:

Ano ou semestre de oferta:

obrigatória optativa

(*caso encontre mais de duas disciplinas, este campo pode e deve ser ampliado)

3.3 É possível encontrar nas referências bibliográficas das disciplinas mençãode livros, artigos etc. que remetem a educação especial?

Nome da disciplina 1: Referência bibliográfica:Carga horária:

Ano ou semestre de oferta:() obrigatória () optativa

Nome da disciplina 2:

Referência bibliográfica:

Carga horária:

Ano ou semestre de oferta:

obrigatória () optativa

3.4Considerando que a Geografia é uma disciplina que permite trabalha com a interdisciplinaridade e a transversalidade, é possível identificar disciplinas com potencialidades para trabalhar questões sobre a educação especial?

(baseado na leitura do PPP, emente e grade curricular)

Nome da disciplina 1:

Ementa:

Nome da disciplina 2:

Ementa:

(*caso encontre mais de quatro disciplinas, este campo pode e deve ser ampliado)

3.5A longo da análise dos documentos: PPP, ementa e grade curricular, foi possível identificara existência da articulação entre o conteúdo específico da Geografia com os conteúdos da educação especial?

3.5Observações e anotações complementares:

(Baseado em Dutra, 2010).