



## **A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO DOCENTE: análise curricular no curso de Licenciatura em Geografia**

Outubro/2013

Eixo temático: Formação de Educadores  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro  
MAGALHÃES, Monalisa  
[monalisa3390@gmail.com](mailto:monalisa3390@gmail.com)  
Comunicação Oral. Texto completo.

### **RESUMO**

Nos últimos anos, as pesquisas em relação à organização curricular dos cursos de licenciatura têm promovido o repensar de várias questões, uma delas está ligada à preparação dos futuros professores em relação à educação especial na escola básica. Para a realização desta pesquisa, propôs-se investigar dois currículos de formação de professores do curso de licenciatura em Geografia – uma da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UERJ – Faculdade de Formação de Professores) e outra da Universidade Gama Filho (UGF), ambas universidades cursadas pela autora. Para tanto, a hipótese levantada foi a de que nas propostas curriculares dos cursos de Licenciatura em Geografia há ausência de estudos e debates sobre a educação especial na escola. Desta maneira, o objetivo deste trabalho foi o de refletir como a educação especial pode ser abordada nos cursos de licenciatura em Geografia, a partir da análise de duas propostas curriculares. Ainda, o que se tem percebido em grande parte das universidades brasileiras, é que a necessidade de se debater sobre a formação de professores e as questões curriculares tem provocado movimentos a que as políticas públicas educacionais coloquem em pauta e incorporem tais proposições. A falta de disciplinas obrigatórias sobre educação especial para a formação de professores na contramão à demanda crescente de alunos que possuem algum tipo de deficiência. Nos últimos anos foram sancionados os Decretos n.2 e n.4, da Resolução CNE/CEB,2002, estipulando que esses alunos frequentem turmas regulares, fato esse que exige ser enfrentado, tendo em vista sua complexidade. A metodologia adotada teve como base a pesquisa documental e bibliográfica (compreendendo a análise das propostas curriculares dos cursos acima mencionados), complementada por entrevistas com antigos e novos alunos dos cursos de licenciatura em Geografia da UERJ e UGF, com o fim de compreendermos como os professores formados por esses currículos se sentem preparados em relação às suas práticas pedagógicas, sobretudo voltadas aos alunos com necessidades especiais. Analisar a formação docente tendo como ponto de partida a educação especial é de importante contribuição para próprio processo de formação continuada.

**Palavras-chave:** Educação especial. Geografia-ensino. Currículo. Formação de professores.



## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo geral refletir sobre a formação dos professores de Geografia quanto ao trabalho com alunos com necessidades educativas especiais. Para tanto, decorre como objetivo específico a análise curricular de duas universidades que apresentam o curso de graduação em licenciatura em geografia, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro e a Universidade Gama Filho, utilizando um questionário semiestruturado para entrevistar alunos e ex-alunos de graduação das instituições supracitadas. Valemo-nos da fundamentação de Moreira e Caleffe (2006) para justificar a análise quanto à escolha de aplicação de questionários. Por se tratar de uma pesquisa de pequena escala, a princípio, o uso eficiente do tempo se tornou uma das vantagens para garantir o cuidado o rigor aprofundado no processo de análise dos dados levantados. Compreendemos que os dados coletados são apenas uma visão superficial da questão problema e muitas das respostas não explicam na totalidade da situação real.

A escolha desses currículos de ensino superior foi motivada pelo fato do autor ter sido aluno das duas universidades. Assim, durante o curso de especialização em ensino básico de geografia, ofertado pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro/Faculdade de Formação de Professores, pode-se perceber nos debates travados sobre formação inicial e continuada e também conectando com a realidade docente, a presença de forte insegurança no lidar com alunos que estão em processo de inclusão escolar.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394 de 1996), que estabeleceu a educação especial como modalidade escolar, essa se tornou o centro de debate na educação básica. Entretanto, antes mesmo dessa lei ser promulgada, diversos cursos de Pedagogia do país já mostravam preocupações ao trabalhar com a educação especial, enquanto campo de formação de professores e pesquisa. A lei esclarece a função dessa modalidade, o papel do professor (especialista ou generalista), além de assegurar direitos aos educandos e estruturas.

Sabe-se que a educação especial é a modalidade de ensino que está organizada para atender as necessidades educativas especiais de alunos que possuam peculiaridades



físicas e/ou intelectuais. Em 1994, a Declaração Universal de Salamanca preconizou uma nova mudança política, ideológica e prática sobre a educação especial, passando a nomeá-la como educação inclusiva.

Essa nova terminologia consolidou-se com base nos debates sobre os direitos humanos e, também é reflexo da Declaração Mundial de Educação para Todos, que permitiu o ressignificar do que se entende por educação especial, dando-lhe um caráter inclusivo e integrador. A educação inclusiva pode ser entendida como uma possibilidade de garantir as mesmas condições de acesso e permanência igualitária a todos os alunos, respeitando as possibilidades particulares de diversos possíveis contextos. A Declaração de Salamanca redimensionou a educação especial para que seu alunado seja respeitado e que sua ação seja focada de nova forma.

No cotidiano docente são encontrados alunos em processo de inclusão escolar. Autismo, deficiência física e deficiência intelectual são fatores presentes em sala de aula. Quando o autor e o professor estão diante do desafio de lidar com esta inclusão, necessária aos seus alunos, sua memória docente recorre, automaticamente, à formação inicial no curso de licenciatura e se depara com a insegurança do que ensinar e como ensinar a um aluno em processo de inclusão e integração escolar.

Segundo Giroux (1988), o professor pesquisador deve ser visto como um profissional intelectual, pois uma vez que a prática é somada ao uso da mente, o professor se torna um profissional reflexivo, com dedicação aos valores do intelecto e o fomento da capacidade crítica dos jovens. E, além disso, o professor deve ser visto como um intelectual transformador que educa seus estudantes a serem críticos e cidadãos ativos. O professor de geografia tem como função mediar o conhecimento do aluno para construir uma aprendizagem significativa e ativa do aluno. Straforini (2008) diz que:

A geografia, necessariamente, deve proporcionar a construção de conceitos que possibilitem ao aluno compreender o seu presente e pensar o futuro com responsabilidade, ou ainda, preocupar-se com o futuro através do inconformismo com o presente. Mas esse não pode ser visto como algo parado, estático, mas sim em constante movimento. (STRAFORINI, 2008).



Nesse sentido, tendo como referencial a importância da construção de um posicionamento crítico em sala de aula, deve-se questionar cada professor a que tome consciência da questão, e por consequência, a que adote novas posturas inclusivas em relação ao alunado, sobretudo, em um mundo em constantes mudanças, e assim ser participante no processo de construção de cada aluno cidadão. Não é exclusividade da geografia esta função. Temos que ter em mente que é necessário um esforço inter e transdisciplinar para que se chegue à cidadania ideal. É papel de toda a comunidade escolar caminhar em direção a esse sentido.

Para que a escola seja um espaço ideal de inclusão social, que possibilite a educação igualitária para todos, ela precisa estar preparada para construir uma comunidade inclusiva e estabelecer valores inclusivos, é preciso que a escola deixe de excluir para poder incluir e integrar. E desta forma, formar cidadãos.

Segundo Santos (2002), os conceitos de inclusão e integração podem ser vistos sob diferentes óticas. A primeira está relacionada com o sujeito que é inserido, a segunda de quem pretende inserir, a terceira está vinculada ao sujeito que planeja a inserção da pessoa em um determinado contexto. Tais perspectivas são importantes para discutirmos o papel real da inclusão escolar e a função do professor dentro dessa realidade.

As escolas especializadas em receber alunos com necessidades educativas especiais contribuíram muito para que esta parcela da população recebesse de maneira justa a educação básica e todo o suporte necessário para o processo de escolarização se realizasse. Escolas como Instituto Benjamin Constant, Instituto Nacional de Educação de Surdos e Escolas Pestalozzi, são instâncias estatais essenciais no paradigma educativo brasileiro. Entretanto, a mudança de posicionamento político que a Declaração de Salamanca estabeleceu contradiz a funcionalidade dessas escolas. Como já foi dito, as mesmas são escolas especializadas e não escolas inclusivas, porque atendem somente ao público portador de necessidades educativas especiais.

Para que possam cumprir as novas leis legitimadoras da escolarização, as escolas de todo o país precisam estar preparadas com o suporte físico e profissional necessário. Este é um quadro mais amplo a que apresentamos, mas voltando ao objetivo deste texto, o enfoque é considerar os alunos que já se encontram em sala de aula. Aqueles que ao



invés de procurarem escolas especializadas, muitos por não terem suporte para tal, estão em escolas particulares e públicas recebendo educação de professores generalistas.

Os professores generalistas são aqueles que não possuem formação específica para lidar com a educação especial, mas que recebem suporte do professor especialista em educação especial, para atuarem de forma conjunta e possibilitarem a melhor aprendizagem para os alunos. Sabemos que são raras as escolas que possuem este tipo de aparato profissional; que requer outros elementos que são inviáveis economicamente para as escolas, mas nem por isso, elas deixam de receber esses alunos.

Escolher o melhor método e o conteúdo que está de acordo com as possibilidades dos alunos em determinado momento é uma tarefa muito difícil, e se isto for ampliado por turmas com alunos em processo de inclusão somado à falta de aparato profissional da escola, corre-se o risco de se caminhar no sentido da exclusão. O professor não se sentirá preparado para lidar com esta situação e se não for à busca de apoio acadêmico e pedagógico pode ignorar o aluno em questão e preocupar-se somente em passar o conteúdo para o resto da turma e de maneira a fazer com que o aluno excluído seja “incluído” é avaliá-lo de uma maneira mais simples e muito mais ineficiente. Essa visão equivocada pode causar danos irreversíveis em alguns casos. Danos ao aluno que tem sua escolarização limitada por falta de preparo da escola e do professor, danos aos demais alunos da classe que perdem a oportunidade de praticar a inclusão de forma igualitária e cidadã, danos ao professor que coloca em questão seu profissionalismo e danos à escola que não consegue construir uma comunidade inclusiva com valores inclusivos.

A insegurança no lidar com estas questões poderia ser reduzida, se os currículos de licenciatura abordassem com mais atenção a educação especial.

Os currículos do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Gama Filho e da Universidade Estadual do Rio de Janeiro baseiam-se, fundamentalmente, na formação do professor capaz de atuar no ciclo da educação básica. As disciplinas que compõem o currículo são divididas entre conhecimentos específicos da Geografia (ciência) e da Pedagogia. A proposta dos cursos está na formação do profissional capaz de fazer a leitura do espaço geográfico e suas transformações abrigando as questões econômico-sociais, políticas e ambientais.



A Universidade Gama Filho só possui a disciplina de LIBRAS em seu currículo como abordagem voltada à educação especial. Esta possui caráter obrigatório aos alunos e é cursada no quarto período.

A Universidade Estadual do Rio de Janeiro, até junho de 2013 não havia instituído em seu currículo de licenciatura em geografia a disciplina como obrigatória à graduação.

A escassez de disciplinas específicas relacionadas à educação especial se contrapõe ao artigo 24 do Decreto n. 3.298, de 27 de dezembro de 1994, e à recomendação da Portaria n. 1.793/94, que sugere as instituições de nível superior que ofereçam ao curso de licenciatura à inclusão da disciplina Aspecto Ético – Político – Educacionais da normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais. A Lei de Diretrizes e Bases n. 5.692/96 estabeleceu que os sistemas de ensino formassem professores para atuar no atendimento especializado e em classes inclusivas, com professores capacitados com alunos diversificados, entretanto poucas instituições de ensino superior (IES) adequaram suas grades curriculares dos cursos de formação de professores. (ANTUNES & GLAT, 2011; GATTI & NUNES, 2009).

A resolução n.1/2002 do CNE/CP instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O artigo 2, alínea II diz que o acolhimento e trato à diversidade são orientações para o preparo docente pelas instituições de nível superior e o artigo 6, alínea II, trata sobre os conhecimentos exigidos que contemplem o conhecimento sobre crianças, jovens, adolescentes e adultos incluídos e as especificidades de alunos com necessidades especiais, para que se possa criar um ambiente de que possibilite o amplo debate sobre as competências docentes.

Já em 2005, o Decreto n. 5626/05 regulamentou a disciplina de LIBRAS, obrigatória nos cursos de licenciatura. O artigo 9 determina prazos de regularização das IES com as devidas porcentagens:

- I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;
  - II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;
  - III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e
  - IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.
- (BRASIL, 2005, grifo nosso).



A inclusão de uma disciplina, por mais que esta seja obrigatória, nos cursos de licenciatura, não basta para preparar esse aluno em sua prática docente e, a saber, lidar com turmas tão heterogêneas, onde existem alunos com necessidades educativas especiais tão diferentes. Com isso Bueno (2001, p.18) destaca que:

A inserção de uma disciplina ou a preocupação com conteúdos sobre crianças com necessidades educativas especiais, pode redundar em práticas exatamente contrárias aos princípios e fundamentos da educação inclusiva: a distinção abstrata entre crianças que possuam condições para se inserir no ensino regular e as que não possuam, e a manutenção de uma escola que, através de suas práticas, tem ratificado os processos de exclusão e de marginalização de amplas parcelas da população escolar brasileira.

O que se pode perceber sobre esses currículos à luz das leis que legitimam a educação especial no Brasil é a insuficiência de discussão ao preparar os alunos de graduação que exercerão a docência e encontrarão em sua vida profissional alunos em processo de inclusão escolar. Faz-se necessária uma abordagem concreta sobre esta modalidade de ensino e que não limite ao estudo somente sob o enfoque da disciplina LIBRAS.

Dentre as pessoas que participaram da entrevista, tivemos o total de 71 alunos e ex-alunos. Destes, 21 oriundos da UGF e 50 da UERJ. Do total, 54% já atuam no ensino básico e 46 % ainda não. Quando perguntados se, durante o seu curso de licenciatura, o entrevistado frequentou alguma disciplina relacionada à educação especial (LIBRAS, braile, educação especial...), apenas 28% disseram ter cursado e 72% não cursaram nenhum tipo de disciplina relacionada ao tema. Percebe-se que pode ter uma limitação neste tópico do questionário, 42% dos entrevistados participaram de alguma disciplina que teve como tema a educação especial e 58% responderam negativamente. Dos 42%, 18% estão relacionadas a LIBRAS, 14% está relacionado às disciplinas de estágio obrigatório e 10% em disciplinas como psicologia, didática entre outras.

Em relação ao estágio supervisionado obrigatório perguntou-se se houve alguma turma na qual os estagiários puderam encontrar alunos em processo de inclusão

(cadeirantes, autistas, cegos, surdos etc.) 35% disseram que sim e 65% não. O departamento de educação, de ambas as universidades, só mantém estágio com escolas que possuem convênio com a instituição (escolas públicas municipais, estaduais e federais).

Dentre todos os entrevistados, cerca de 37% trabalham em escolas que possuem alunos em processo de inclusão social e dentro deste universo, 27% assumiram ter alunos que fazem parte deste processo. Aproveitando esta pergunta, fez-se a última, de forma mais aberta, questionando se a formação docente que receberam, os prepararam para lidar com a educação especial. 96% dos entrevistados disseram que não. Somente 4% acreditam ter recebido o preparo necessário. Entre as justificativas associadas a esta pergunta foram observadas as seguintes:

*“Não cursou nenhuma disciplina”;*

*“Cursou apenas LIBRAS”;*

*“As disciplinas que abordaram o tema eram muito focadas na parte teórica e não havia contextualização com a prática”;*

*“A teoria é uma coisa e a prática é outra”;*

*“A disciplina LIBRAS à distância foi insuficiente mesmo para lidar com o público surdo-mudo”;*

*“Não acredito que a formação inicial dê conta deste contexto”.*

Analisando os resultados da pesquisa e principalmente as categorias que a pergunta aberta pode nos proporcionar, percebemos a necessidade de contextualizar cada uma delas.

- *“Não cursou nenhuma disciplina”*: Esta categoria faz referência ao fato de uma parcela dos participantes não terem cursado disciplinas que os preparassem para o trabalho docente com alunos em processo de inclusão. Há dois caminhos que podem explicar esta resposta.

- *“Cursou apenas LIBRAS”*: Cursar apenas a disciplina de LIBRAS descreve claramente a obrigatoriedade da disciplina no curso. Salvo alguns entrevistados, esta

categoria foi maciçamente respondida por alunos da UGF. O mesmo perfil ajudou a criar a seguinte categoria.

- *“A disciplina LIBRAS à distância foi insuficiente mesmo para lidar com o público surdo-mudo”*: A dificuldade de contratar profissionais adequados para a disciplina e que possuam a certificação adequada de acordo com a docência em Letras/Libras, aumenta a limitação do mercado da educação. Aulas on-line facilitam os trabalhos das instituições, além de economizarem monetariamente. Entretanto dependendo da maneira que os cursos a distância são feitos, eles não trazem segurança suficiente para os alunos, enquanto um ambiente para o debate da educação especial.

- *“As disciplinas que abordaram o tema eram muito focadas na parte teórica e não havia contextualização com a prática”*: Na literatura acadêmica que aborda o tema de formação de professores em relação à educação especial, encontramos muitos textos relacionados ao curso de pedagogia, e a maioria deles traz relatos de alunos que possuem o mesmo questionamento: a falta de relação entre teoria e prática. Os alunos queixam-se da morbidez da sala de aula, enquanto assistem a um professor ensinar-lhes sobre limitações humanas e leis de inclusão, mas sem que nenhum desses professores possua a experiência de viver e lidar com um aluno em processo de inclusão escolar na atual docência. Dos que falam sobre experiências já vividas, poucos conseguem manter conexão com a realidade dos professores que estão formando.

- *“A teoria é uma coisa e a prática é outra”*: É comum ouvir esta frase de quase todo tipo de professor. Lidar com as constantes mudanças do universo escolar, se dedicar a um cotidiano que permita a compreensão das relações sociais da escola e promova a constante autorreflexão em prol de melhores práticas, estão entre as mais difíceis tarefas da profissão docente. E quando não encontramos aparato suficiente para lidar com tudo isso, nos tornamos inseguros a ponto de não ver como a teoria, tão difundida pela universidade, pode nos ajudar a superar os obstáculos da prática. Esta é uma crítica que muitos licenciados fazem ao se referirem a sua história docente. Mas se a universidade tivesse provido um encontro entre prática e teoria, durante as disciplinas, esta categoria seria cada vez mais escassa nos discursos dos professores.



- “Não acredito que a formação inicial dê conta deste contexto”: Esta foi a categoria que mais nos sensibilizou durante a análise dos discursos, pois ela agrega as anteriores, quando os seus dados descrevem a insatisfação da formação docente. A resposta de um dos entrevistados define bem esta categoria:

*“De forma específica, não preparou. Porém, durante o curso, quando discutimos sobre: formas diferenciadas de promover a aprendizagem; sobre como cada indivíduo “aprende” considerando processos distintos; e que nós, professores devemos sempre ousar em lançar mão de diversas metodologias, recursos para atingir os objetivos, de certa forma estamos nos preparando para uma prática docente inclusiva e que admite um olhar mais específico pra cada caso particularmente. Tenho muita incerteza se algum curso de formação de professores, de fato pode preparar tão seguramente para tantos desafios que se encontra em sala de aula, inclusive este da educação especial. Mais grave do que essa defasagem na formação, talvez fossem as políticas educacionais que não se preocupam em nada em particularizar as condições de cada aluno especial, e para esse o prejuízo sim é enorme”.*

Levando em consideração que cuidar da diversidade humana para atender a todas as particularidades possíveis de serem encontradas em sala de aula, é um trabalho que exige muita determinação e vontade política, aspectos que ainda ficam a desejar nesse processo. Lembra-se que as leis de inclusão existem em forma de políticas públicas educacionais, mas o sistema educacional brasileiro é tão frágil – sem entrar no contexto histórico e social da educação no Brasil – que o processo de inclusão se torna muitas das vezes uma exclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa ainda não está finalizada, razão pela qual se pretende aumentar o número de participantes e investigar na própria prática docente os caminhos para lidar com a educação especial.

Dentro deste primeiro levantamento, pude considerar que os currículos analisados não acrescentam de forma satisfatória a disciplina de educação especial, sendo esta tão importante quanto à de LIBRAS. Vivemos um momento do cotidiano escolar, onde alguns estudiosos chamam de medicalização da educação. TDAH,



autismo, dislalia, dislexia e outros problemas cognitivos são tratados com o uso excessivo de medicamentos para controlar problemas de ansiedade. Alunos diagnosticados nessas circunstâncias são primeiro avaliados pelos professores, que percebem no dia-a-dia as dificuldades dos alunos, em seguida, pais e escola se unem para encontrar o tratamento adequado, com ajuda médica. Em nosso cotidiano encontramos colegas de profissão que lidam com esta situação como se tratasse de um processo de inclusão escolar.

Os tradicionais alunos mais agitados da sala-de-aula são diagnosticados com problemas de concentração e ansiedade, simplesmente porque não obedecem as “ordens” do professor. Será este um possível sintoma de nossa formação fragilizada? É possível que sim. Temos a tendência de culpabilizar o outro. Se o aluno não é bom no segundo seguimento do ensino fundamental, a culpa é do professor do primeiro seguimento, se o aluno não é participativo e desatento, pode ser preguiçoso... E assim deixamos de cumprir com o nosso papel docente e garantir uma educação de qualidade aos nossos alunos. Isto também acontece com a educação especial.

Acrescentar disciplinas obrigatórias no ensino superior pode mudar o quadro da educação especial, porque amplia o debate acerca do tema e impede que professores cometam atitudes imprudentes.

A disciplina de LIBRAS deve ir além da familiarização com a linguagem de sinais, ela precisa possibilitar o encontro da teoria com a prática. É necessária uma discussão mais séria sobre educação especial e educação inclusiva nas licenciaturas, elas representam políticas públicas voltadas para ações e interesses de ordem externa, um exemplo disso é a própria Declaração de Salamanca, uma resolução das Nações Unidas – ONU.

A educação especial é uma realidade tão tangível quanto à educação de jovens e adultos, entretanto existem possibilidades de escolha para trabalhar com esta modalidade, enquanto a educação especial é imprescindível e inesperada no cotidiano escolar.

A função do professor de geografia é mediar o conhecimento de seus alunos, possibilitando que a metodologia investigativa e os conteúdos trabalhados de forma associativa com a realidade dos alunos, sejam as bases para a construção de um cidadão crítico. Um cidadão que possa questionar sua realidade e seu futuro utilizando as



adversidades de seu presente. O professor não deve jamais deixar de lecionar aos seus alunos por conta de suas necessidades especiais. Cabe a ele elaborar novas formas de ensino, juntamente com a escola, para o que o processo de inclusão seja bem sucedido e garantir a esses alunos as mesmas condições para a construção da cidadania que os demais colegas de classe.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, K. C. V.; GLAT, R. Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: os cursos de pedagogia em foco. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Orgs.). **Educação especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: Editora da UFFRJ, 2011.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96**. Diretrizes e Bases da Educacional Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução /CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. Decreto n. 3.298, de 27 de dezembro de 1994.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, políticas educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista de Educação Especial**, Piracicaba, v.3,[200-].

CAETANO, A. M. O processo de formação inicial do professor para a perspectiva de inclusão escolar: especialistas em educação especial ou generalistas? In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (Orgs.). **Educação especial e inclusão escolar**: reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: Editora da UFFRJ, 2011.

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: FCC/DPE, 2009.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEMOES, A. L.; CHAVES, E. P. A disciplina de LIBRAS no ensino superior: da proposição à prática de ensino como segunda língua. ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino 16. **Anais...** UNICAMP, Campinas, 2012.



LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudanças de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n.26,p.109-118,mai.-ago.2004.

MATURANA, H. **Emociones y lenguaje en educación y política**. 7.ed. Santiago: Chile, 1994. (Colección Hachette/ Comunicación).

MAZZOTA, M. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PONTUSCHKA, N. N. et al. **Para ensinar e aprender geografia**. 3.ed., São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, M. P. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. **Ponto de Vista**, Florianópolis, n.3-4, p. 113-118, 2002.

SANTOS, M. F. P. **O estágio enquanto espaço de pesquisa: caminhos a percorrer na formação docente em geografia**. 2012. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SOUZA,V. C. Fundamentos teóricos, epistemológicos e didáticos no ensino da geografia: bases para a formação do pensamento espacial crítico. **Revista brasileira de educação em Geografia**, v. 1, p. 47-67, 2011.

STRAFORINI, R. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais**. 2.ed., São Paulo: Annablume, 2008.



XI Encontro de Pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo

# Currículo: tempos, espaços e contextos

29 e 30 de outubro de 2013

