

A FORMAÇÃO DO/A PROFESSOR/A DE GEOGRAFIA NA UFSC: AÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA E INCLUSIVA

Kalina Salaib SPRINGER

Doutora em Geografia, UNICAMP. Docente do departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSC.

E-mail: springer.kalina@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7408-1689>

Rosemy da Silva NASCIMENTO

Doutora em Gestão Ambiental, UFSC.

Docente titular do Departamento de Geociências e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFSC.

E-mail: rosemy.nascimento@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3810-3940>

Simone de Mamann FERREIRA

Doutora em Psicologia, UFSC, Mestre em Educação, UFSC, Especialista em Educação Inclusiva/UCB e Graduada em Educação Especial, UFSM. Professora de Educação Especial do Colégio de Aplicação da UFSC.

E-mail: simone.mamann@ufsc.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4830-9248>

*Recebido
Junho de 2025*

*Aceito
Dezembro de 2025*

*Publicado
Dezembro de 2025*

Resumo: A formação de professores voltada a uma educação que se almeja inclusiva, está prevista desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988). Contudo, no âmbito da formação de professores de Geografia, a presença de temas específicos direcionados ao público alvo da Educação Especial e a inclusão destes, na Educação Básica ainda é carente nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura. Entretanto, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) essa realidade é diferente. Assim, é objetivo deste artigo, apresentar as ações desenvolvidas no curso de Geografia, que, sob o nosso olhar, sustentam uma educação crítica

e promotora de inclusão: apresentamos um projeto de extensão e uma prática na formação docente com a Cartografia Tátil, tratando da dimensão dos(as) estudantes cegos(as). Do ponto de vista metodológico realizamos um estudo de caso, a partir da caracterização e descrição de ações presentes no curso. Ao final do texto, trazemos considerações essas ações que, realizadas no âmbito do curso de Geografia da UFSC visam promover a inclusão e a acessibilidade no ensino de Geografia, contribuindo para a formação de professores preparados para atuar em contextos educacionais diversos.

Palavras-chave: Educação inclusiva; formação docente; educação crítica.

GEOGRAPHY TEACHER EDUCATION AT UFSC: ACTIONS FOR CRITICAL AND INCLUSIVE EDUCATION

Abstract: Teacher education aimed at an education that aims to be inclusive has been provided for since the Federal Constitution (BRAZIL, 1988). However, within the scope of Geography teacher education, the presence of specific themes aimed at the target audience of Special Education and their inclusion in Basic Education is still carefully considered in the political pedagogical projects of the courses. However, at the Federal University of Santa Catarina (UFSC) this reality is different. Thus, the objective of this article is to present the actions developed in the Geography course, which, in our view, support a critical education that promotes inclusion: we present an extension project and a practice in teacher training with Tactile Cartography, addressing the dimension of blind students. From a methodological point of view, we carried out a case study, based on the characterization and description of actions present in the course. At the end of the text, we present considerations on these actions that, carried out within the scope of the Geography course at UFSC, aim to promote inclusion and accessibility in the teaching of Geography, contributing to the training of teachers prepared to work in diverse educational contexts.

key words : Inclusive education; teacher education; critical education.

FORMACIÓN DE PROFESORES DE GEOGRAFÍA EN LA UFSC: ACCIONES PARA UNA EDUCACIÓN CRÍTICA E INCLUSIVA

Resumen: La formación docente orientada a una educación inclusiva está prevista desde la Constitución Federal (BRASIL, 1988). Sin embargo, en el ámbito de la formación docente de Geografía, la presencia de temas específicos dirigidos al público objetivo de la Educación Especial y su inclusión en la Educación Básica aún es escasa en los proyectos pedagógicos de los cursos. Sin embargo, en la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), esta realidad es diferente. Así pues, el objetivo de este artículo es presentar las acciones desarrolladas en el curso de Geografía que, en nuestra opinión, apoyan una educación crítica que promueve la inclusión. Presentamos un proyecto de extensión y una práctica de formación docente con Cartografía Tátil, que aborda la dimensión del alumnado ciego. Desde un punto de vista metodológico, realizamos un estudio de caso basado en la caracterización y descripción de las acciones presentes en el curso. Al final del texto, presentamos consideraciones sobre estas acciones que, realizadas en el ámbito del curso de Geografía en la UFSC, buscan promover la

inclusión y la accesibilidad en la enseñanza de la Geografía, contribuyendo a la formación de docentes preparados para trabajar en diversos contextos educativos.

Palavras claves: Educación inclusiva; formación docente; educación crítica.

INTRODUÇÃO

A formação de professores voltada a uma educação que se almeja inclusiva, está prevista desde a Constituição Federal (Brasil, 1988), culminando com a publicação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, a chamada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (Brasil, 2015). Contudo, no âmbito da formação de professores de Geografia, a presença de temas específicos direcionados ao público alvo da Educação Especial e a inclusão destes, na Educação Básica ainda é carente nos projetos políticos pedagógicos dos cursos de graduação.

Infelizmente, ainda são poucos os cursos de licenciatura em Geografia que têm atividades formativas obrigatórias e ou sistemáticas, para além da disciplina de Língua Brasileira de Sinais/LIBRAS, que discutem e ou instrumentalizam o futuro professor de Geografia para a inclusão de todos os sujeitos. Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), essa realidade apresenta-se de forma diferenciada, de modo que, esse artigo tem como objetivo principal apresentar as ações desenvolvidas no curso de Geografia - Licenciatura da UFSC que sustentam uma educação crítica e promotora de inclusão.

Assim, neste artigo, primeiramente discutiremos a importância de uma formação docente comprometida com a inclusão, que perpassa, antes de tudo, o conhecimento acerca da legislação e o histórico que envolve a garantia do direito à educação do público alvo da educação especial. Na sequência apresentaremos o projeto Aprendizagem da Docência (PAD) uma ação de extensão que organiza atividades formativas para estudantes e profissionais já formados. Durante esses anos, o PAD organizou inúmeros cursos e oficinas relacionados à educação inclusiva.

Num terceiro momento serão apresentados a disciplina Cartografia Escolar, ofertada como componente curricular obrigatório para licenciados, o Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LabTATE) e a Metodologia LabTATE (MLabTATE), desenvolvida pelo Laboratório. Assim, metodologicamente, esse artigo utiliza a abordagem qualitativa, se valendo do estudo de caso para apresentar e descrever ações formativas realizadas e presentes no curso de

Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina e que, recentemente, têm alcançado visibilidade nacional e internacional.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Especial na perspectiva inclusiva teve seu marco inicial com a promulgação da Constituição Federal de 1988, ao assegurar a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos. A partir desse avanço legal, pessoas com deficiência começaram a ocupar os espaços escolares. Contudo, naquele período, ainda não se consolidava uma proposta pedagógica inclusiva que atendesse de forma efetiva às suas necessidades educacionais específicas. Além disso, outros grupos historicamente marginalizados, anteriormente excluídos da escola por diversos fatores sociais, também passaram a ter acesso às instituições de ensino.

Em 2007, realizou-se a Convenção de Direito das Pessoas com Deficiência/CDPD em Nova York, no qual o Brasil é signatário, sendo que, com o decreto nº 6.949/2009 o CPDP entra como emenda constitucional no artigo 5º da constituição federal. A formação de professores para atuar em escolas na perspectiva inclusiva é com base em práticas e ações que corroborem com a qualidade da educação para com os estudantes com ou sem deficiência.

Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/PNEEPEI (2008) se constituiu um importante marco normativo ao orientar os sistemas de ensino na garantia do acesso, da participação e da aprendizagem de estudantes que integram o público-alvo da Educação Especial: pessoas com deficiência, estudantes com Transtornos do Espectro Autista (TEA) e aqueles com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD). O documento estabelece diretrizes para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como para a implementação de serviços de apoio e recursos pedagógicos necessários, visando atender de forma efetiva às demandas educacionais desses estudantes no contexto escolar.

No documento da PNEEPEI, também se destaca a importância da formação continuada de docentes para a atuação em escolas na perspectiva inclusiva. Nesse contexto, a Educação Especial organiza e orienta as ações pedagógicas de acordo com as especificidades dos estudantes com deficiência, com TEA e AH/SD, sendo que “[...] orienta a organização de redes de apoio, à formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas” (Brasil, 2008, p. 9).

No Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão/LBI de 2015, tem a base no texto da CPDP, em seu capítulo VI Do Direito à Educação indica-se que o poder público deve implementar diversas ações inclusivas, dentre elas a formação de professores para adoção de práticas pedagógicas inclusivas por meio de programas de formação inicial e continuada para atendimento de qualidade às pessoas com deficiência. Estas legislações trazem a necessidade de formação inicial e continuada de professores com base em práticas e ações inclusivas. Nesta perspectiva, o entendimento de deficiência, precisa estar atrelada ao que traz a LBI (2015):

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, p. 1).

Tal conceito, atrela-se ao chamado modelo social da deficiência (Diniz, 2003, 2007), ou seja, o entendimento de que as estruturas sociais precisam adequar-se às condições das pessoas com deficiência, para que consigam participar plenamente, sem atribuir a deficiência como um problema individual. Diferentemente do modelo médico da deficiência, que está associado ao binômio norma/desvio (Gesser; Block; Mello, 2020), “[...] enxerga o sujeito como desviante do padrão ideal, levando-o a se sentir excluído de determinados espaços sociais e invisível diante da sociedade” (Ferreira, 2024, p. 127).

Neste viés, é essencial que a formação docente esteja atrelada a compreensão do modelo social da deficiência, para que suas ações, práticas e estratégias estejam voltadas ao reconhecimento que “[...] os estudantes com ou sem deficiência possuem suas próprias maneiras de aprender, compreender o mundo e ritmo de desenvolvimento” (Ferreira, 2024, p. 2107).

Para tanto, as reflexões críticas devem ser incorporadas nas formações iniciais e continuadas de docentes, de forma que o professor possa perceber o quanto ele precisa pensar sobre sua prática, e nesse sentido: “O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.” (Freire, 2018, p. 40). Ser professor crítico exige repensar suas ações e práticas de forma que atendam as especificidades de seus estudantes, criando possibilidades e estratégias que tenham objetivos direcionados à escolarização crítica.

Contudo, no Brasil, as dificuldades de se formar bem os professores são históricos. Uma trajetória que envolve problemas relacionados a políticas educacionais, questões de

financiamento, e mais atualmente a transformação e intensificação do trabalho (Costa; Lima, 2020). Transformação marcada por tensões e contradições, fortemente influenciada por preceitos neoliberais, mas também pelo despreparo do docente no que se refere a uma formação adequada para garantir aprendizado e permanência dos estudantes que são público alvo da educação especial.

Esse despreparo pode gerar angústia e até adoecimento, frente aos desafios impostos na realidade de sala de aula. A partir desse diagnóstico e pensando numa educação crítica e na importância da formação de professores (inicial e continuada), o curso de Geografia da UFSC vem implementando ações no sentido de contribuir para uma educação que seja crítica, inclusiva (no Ensino Superior) e promotora de inclusão no âmbito da educação básica. Assim, na sequência, apresentamos o Projeto Aprendizagem da Docência (PAD).

O PROJETO APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

O Projeto Aprendizagem da Docência foi idealizado em 2016 tendo sua primeira edição em 2017. Ele surgiu como resultado de reflexões acerca do descompasso entre formação inicial e as demandas advindas do trabalho docente em contexto escolar. Descompasso esse, que tem evidenciado uma formação frágil e dicotômica, fruto também de uma visão simplista do trabalho docente e fragmentada da educação (Gatti *et al.*, 2019).

Uma simplicidade que não reflete as exigências formativas atuais e inerentes ao contexto de trabalho brasileiro, que é diverso cultural, social e economicamente. Essa diversidade questiona a supervalorização da dimensão técnica que desconsidera a realidade em que vivem os estudantes da educação básica e o contexto social e econômico onde se localizam as escolas e suas condições estruturais (Costa; Lima, 2020).

Sobre essa questão (Imbernón, 2010), infere que, o contexto político e social, é um elemento imprescindível ao exercício da docência. Tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores. O desenvolvimento dos indivíduos é sempre produzido em um contexto social e histórico determinado que também o influencia. Isso significa analisar a situação atual das instituições educacionais (normativa, política e estrutural, entre outras), a situação atual da educação básica, nas diferentes etapas, uma análise do corpo discente e da situação da infância e da adolescência nas diversas etapas da escolaridade (Imbernón, 2010)

A partir dessa percepção, faz-se necessário projetos formativos que articulem teoria e prática, que aproximem estudantes das escolas e vice-versa. Gatti (2006, p.29) se refere a “uma porosidade entre o que se produz nas instâncias acadêmicas e o que se passa nas gestões e ações nos sistemas de ensino”, e adverte que esses dois espaços possuem temporalidades diversas e suas interações são complexas, construídas no bojo das relações sociais concretas.

Assim, o Projeto “Aprendizagem da Docência” (PAD) que, atualmente encontra-se na terceira edição tem como objetivo integrar Formação Inicial e Continuada de professores organizando atividades formativas que cumprem um duplo papel: aproximar os estudantes das demandas e da realidade da escola e possibilitar aos professores debates acadêmico-científicos sobre assuntos específicos de modo aprofundado e crítico.

Ações que complementam e qualificam a formação docente, que estruturadas e organizadas a partir de um projeto de extensão adquirem maior flexibilidade quando comparado a disciplinas curriculares. Essa flexibilidade se relaciona não somente aos conteúdos a serem ensinados, mas também aos espaços em que são realizados (dentro e fora da universidade), ao formato (presencial e ou virtual) e aos docentes (professores das redes, estudantes de pós-graduação e professores vinculados à UFSC).

Nesse projeto, o compartilhamento de vivências e práticas cotidianas alimenta pesquisas e estudos na universidade, ao mesmo tempo que aproxima estudantes de sua (futura) realidade de trabalho. Um formato que possibilita, processos de pesquisa-ação, atitudes, projetos relacionados ao contexto, participação ativa dos professores, autonomia, heterodoxia didática, diversas identidades docentes, planos integrais, criatividade didática (Imbernón, 2010).

Parte-se do pressuposto, que, de um lado, a formação inicial de professores implica ou deveria implicar na compreensão do professor como profissional. Por outro lado, que a formação continuada contemple de modo qualificado os desafios presentes no cotidiano escolar possibilitando aos docentes a aquisição sistemática e permanente de novos conhecimentos e habilidades.

Segundo Weber (2003) a formação constitui um elemento importante do processo de profissionalismo, sendo essa formação mais ampla do que domínio de conhecimento e competências em um determinado assunto e como ensiná-lo (Flores, 2023). Assim, para a docência na Geografia, além do conhecimento técnico geográfico, é preciso considerar as dimensões éticas, sociais e culturais do ensino (Flores, 2023).

Envolve currículo e pedagogia geral, transposição didática, a compreensão da escola como uma organização, história e filosofia da educação, sociologia educacional e psicologia, educação étnico racial e conhecimentos relacionados à inclusão de estudantes público alvo da Educação Especial.

Essa perspectiva também é defendida por (Goodwin, *et al.*, 2023). Ao apresentar os dilemas e tensões persistentes na formação de professores, os autores explicam a diferença entre as visões do professor como técnico e do professor como profissional. Eles discutem o profissionalismo do professor como um conceito que valoriza a capacidade de mudança, adaptabilidade, resiliência e melhoria contínua, exigindo conhecimentos amplos e diversos, que vão além do conhecimento do conteúdo (Goodwin, *et al.*, 2023).

Sob outro aspecto, pesquisas são consensuais ao indicarem a necessidade dos professores estarem sempre aprendendo haja vista as transformações pelas quais as sociedades passam e a consequente necessidade do professor adquirir novos conhecimentos, habilidades e competências para respondê-las (Murray, 2021; Livingston, 2014).

Esse aprendizado constante, continuado, permanente e de boa qualidade foi identificado, em alguns contextos, como uma das razões para a redução da rotatividade de professores em exercício (Mayer, 2017). E, embora não saibamos se essa premissa de confirma no Brasil, ela traz mais um elemento que sugere a importância do aprendizado contínuo e de qualidade ao longo da carreira docente.

Além disso, no Brasil é consenso que o aperfeiçoamento contínuo da prática profissional dos docentes, deve estar centrado na preocupação pela busca de melhorias na qualidade da educação do serviço educacional prestado à comunidade escolar' (Galindo; Inforsato, 2016).

Nesse horizonte a formação continuada não deveria reproduzir e ensinar modelos prontos, mas conduzir o professor para uma reflexão que possibilite a construção de novas práticas pedagógicas de forma autoral (Nóvoa, 2019). O autor sugere, inclusive, a criação de um novo ambiente para a formação profissional docente. Nesse contexto o projeto - PAD tenta superar essa dicotomia entre teoria e prática, entre formação inicial e formação continuada.

Dicotomia expressada muitas vezes pelos professores em comentários como: “O curso foi bom, mas na prática a realidade é outra”, “a teoria é muito bonita, mas difícil é fazer” (Freitas, 2009, p. 09). Para tanto, compreende a Formação Continuada de Professores como uma ação reflexiva dinamizada pela práxis, articulada entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor (Lima, 2001).

Uma atividade que, enquanto dimensão formativa complementa a formação inicial e dela é (ou deveria ser) inseparável. O conceito de (Lima, 2001) se alicerça em dois princípios de perspectiva marxista: o trabalho como categoria fundante da vida humana e a práxis da atividade docente.

A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas no processo de conhecimento: teoria e ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação (Frigotto, 1994, p. 81).

Compreender a natureza da escola e da atividade docente nessa perspectiva implica articular a aprendizagem do aluno à formação do professor, e, como afirma Lima, compreender que: a formação contínua deve estar:

a serviço da reflexão e da produção de um conhecimento sistematizado, que possa oferecer a fundamentação teórica necessária para a articulação com a prática criativa do professor em relação ao aluno, à escola e à sociedade (Lima, 2001, p. 32).

Partindo desses pressupostos teóricos, o PAD organizou, desde 2017, mais de 50 atividades formativas, entre cursos, palestras e oficinas. As atividades ocorreram primeiramente de forma presencial, nos espaços da UFSC e em escolas da rede pública (municipal e estadual) de Florianópolis e região metropolitana. Com o advento da Pandemia, eventos *online* e também um projeto piloto de episódios de podcast se somaram à estrutura do projeto. Ao todo, o programa atendeu centenas de estudantes de diversas áreas de licenciatura, professores e gestores das redes públicas, privadas e interessados pela temática: Foram emitidos 396 certificados, dos quais 144 foram para professores da rede municipal e estadual de educação dos municípios da grande Florianópolis. Os demais participantes eram estudantes de cursos de licenciatura, mestrado e doutorado, em especial vinculados ao curso de Geografia da UFSC e da UDESC.

O PAD é um projeto que discute temas amplos e diversos relacionados à educação, e, em especial, temas que interseccionam educação e geografia. As formações permeiam discussões sobre: reformas curriculares, gênero e sexualidade, educação étnico-racial, deficiência, prevenção à violência, metodologias e recursos didático-pedagógico para o ensino de geografia e áreas afins, entre outros.

Contudo, abordaremos aqui, especificamente aqueles relacionados à educação inclusiva. Das atividades formativas organizadas, 20 + 1 episódio de podcast discutiram

questões relacionadas à inclusão. Essas atividades abordaram questões relacionadas à docência para um contexto inclusivo, discutindo conceitos e temáticas importantes independente da área de formação do professor. Mencionamos aqui alguns cursos organizados:

- Sexualidade e deficiências,
- Aprendizagens e Especificidades da Deficiência Visual,
- Paralisia Cerebral e Plasticidade Cerebral,
- Adequações curriculares,
- Os desafios da inclusão e seus desdobramentos na Educação Básica e Ensino Superior,
- Altas Habilidades / Superdotação,
- Deficiência Visual,
- A importância da relação família-escola na inclusão escolar,
- Libras no Contexto da Inclusão,
- Singularidades e Aprendizagens: Autismos,
- Implicações Educacionais da Deficiência Física e Paralisia Cerebral,
- Metodologias de ensino e construção de recursos didático pedagógicos inclusivos, em especial voltados para o ensino de Geografia.

Durante esses anos, o projeto - PAD, teve o apoio e a colaboração de quatro espaços fundamentais: 1) o Laboratório de Cartografia Tátil Escolar (LabTATE/UFSC), 2) o projeto intitulado ‘DUA/COAMAR: Continuidade da organização, criação e adequação de recursos, materiais e práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva do Desenho Universal para Aprendizagem’, 3) O Laboratório Interdisciplinar de Formação de Educadores (LIFE-UFSC), 4) Pró-reitoria de extensão da UFSC, como financiadora do projeto.

O DUA/COAMAR, vinculado ao Colégio de Aplicação da UFSC, tem como objetivo desenvolver ações que componham as práticas educativas que alcancem a todas/os/es no âmbito educacional do Colégio, fomentando articulações didáticas pedagógicas entre as/os técnicas/os, profissionais da educação e estudantes. Já o LIFE-UFSC se constitui como espaço cujo enfoque interdisciplinar destina-se a promover a interação entre diferentes cursos de formação de professores.

O LabTATE/UFSC, vinculado ao curso de Geografia, se constitui como espaço de referência na criação de recursos pedagógicos táteis e será apresentado no capítulo a seguir,

juntamente com a disciplina de Cartografia Escolar, obrigatória para a Licenciatura e optativa para o Bacharelado, uma prática docente e a Metodologia LabTATE (MLabTATE), ambas desenvolvidas no Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LabTATE).

UMA ABORDAGEM INCLUSIVA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA CARTOGRAFIA TÁTIL

O acesso à educação para todos, especialmente para pessoas cegas e com baixa visão, ainda representa um desafio significativo. Mello (2018) observa que, ao longo do processo histórico educacional, pessoas com deficiência visual (DV) sempre enfrentaram barreiras para aprender com qualidade em igualdade de condições com pessoas videntes. Apesar dos avanços legislativos, muitas instituições educacionais ainda carecem de propostas curriculares efetivamente inclusivas. Um exemplo é o Curso de Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina (CGG/UFSC), que historicamente não contemplava, de forma sistematizada, as necessidades educacionais específicas desse público.

Criado em 1960, o curso passou por três reformas curriculares, sendo a mais recente em 2007. Desde 2016, está em discussão uma nova proposta curricular para as habilitações em Licenciatura e Bacharelado. A partir da última reforma, incluiu-se a disciplina de Cartografia Escolar, obrigatória para a Licenciatura e optativa para o Bacharelado. Ofertada na 5ª fase, essa disciplina aborda temáticas relacionadas à Cartografia Escolar e Tátil voltadas ao componente curricular de Geografia na Educação Básica.

O programa da disciplina contempla os documentos oficiais e os currículos da Educação Geográfica, com foco na Cartografia, desenvolvimento do pensamento espacial e raciocínio geográfico desde a infância, bem como os fundamentos da neuroeducação no processo de ensino-aprendizagem. Inclui ainda o uso e a produção de recursos didáticos geocartográficos, tanto visuais quanto táteis. A ementa busca capacitar teoricamente e metodologicamente os estudantes para compreenderem o processo da educação geográfica escolar, considerando conceitos, conteúdos e produtos da cartografia escolar e tátil, além de promover a produção de recursos didáticos em laboratório.

Como resultado esperado, a disciplina visa proporcionar aos futuros docentes o entendimento das diferenças entre cartografia acadêmica e escolar, o conhecimento dos documentos legais e currículos da Educação Geográfica Escolar, e a compreensão dos

processos de ensino e aprendizagem a partir da psicologia comportamental, da didática e da neuroeducação. Espera-se ainda que os estudantes sejam capazes de aplicar esses pressupostos teóricos e práticos no uso de recursos didáticos da cartografia escolar, de forma acessível e inclusiva, na Educação Básica.

No que se refere ao conteúdo específico sobre Cartografia Tátil, os estudantes são introduzidos ao universo da deficiência visual e ao processo educativo correspondente, com ênfase na legislação, no currículo e na dimensão comunicacional mediada pelo código Braille, pela linguagem cartográfica tátil e pela produção de recursos geocartográficos acessíveis.

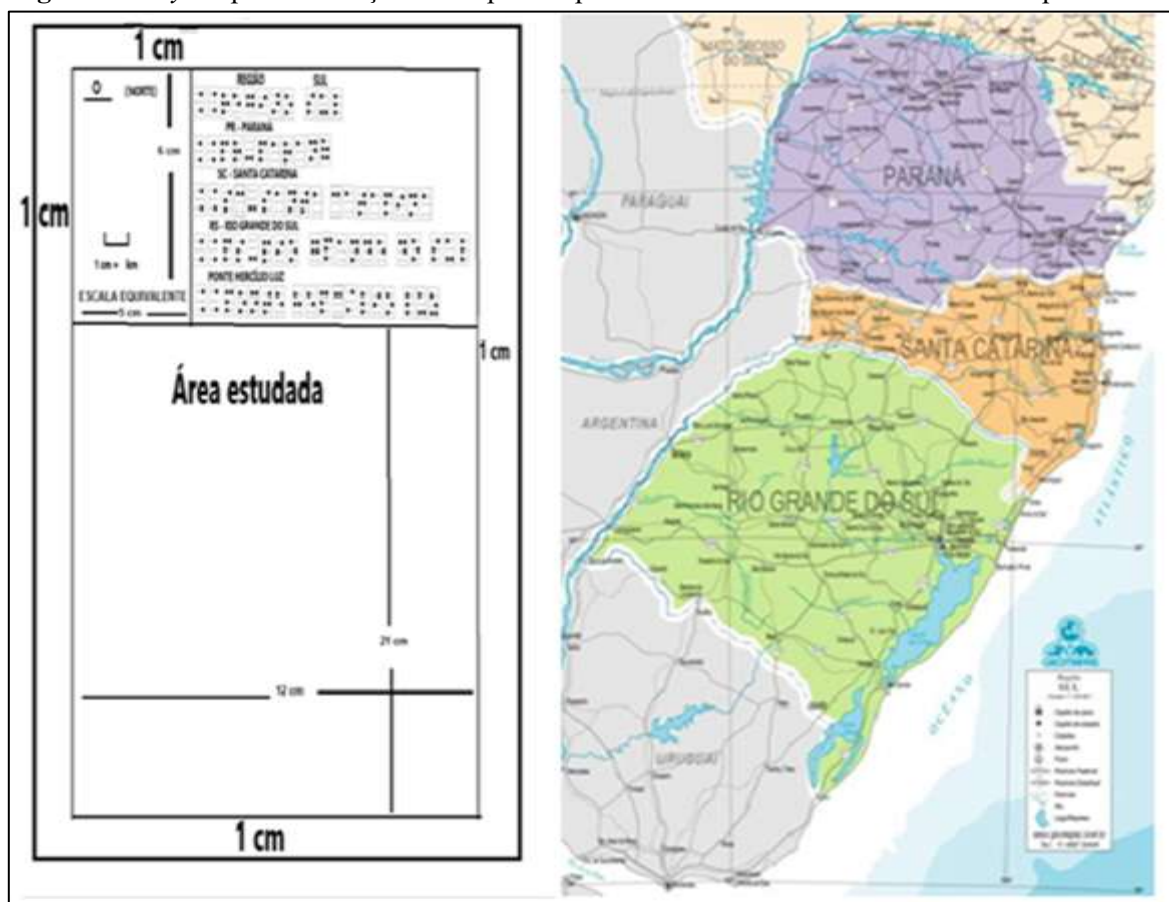
Nesse contexto, é apresentada a Metodologia LabTATE (MLabTATE), desenvolvida pelo Laboratório de Cartografia Tátil e Escolar (LabTATE) (NASCIMENTO, 2022), voltada à produção de recursos didáticos táteis como mapas, maquetes, globos, esquemas e figuras adaptadas para pessoas com deficiência visual e outras deficiências, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Deficiência Intelectual (DI). A confecção de cada recurso didático (RD) tátil segue etapas que consideram a relação humana e o processo educacional, conforme descrito a seguir:

1. Diagnóstico social estudantil: No início de cada período letivo, é necessário identificar os estudantes com deficiência e as disciplinas que irão cursar. A partir dessa identificação, estabelece-se contato com os professores das disciplinas para compreender a dinâmica das aulas, o cronograma de conteúdos e os recursos imagéticos que serão utilizados, como quadros, tabelas, esquemas, gráficos, imagens e mapas.

2. Reunião com a equipe para pauta e estratégias: Para cada disciplina, realiza-se uma reunião envolvendo a tutoria, a equipe responsável pela confecção do RD, o professor da disciplina e o estudante com deficiência (ED). Discutem-se o nível da deficiência do estudante, o tema do recurso, sugestões bibliográficas, cronogramas de produção, prazos de entrega e uso do RD em sala de aula.

3. Planejamento da produção do recurso tátil: Após o recebimento das imagens originais, os materiais são organizados por prioridade, de acordo com o cronograma da disciplina. O envio das imagens pode ser feito em formato impresso ou digital. Por exemplo, para a confecção de um mapa tátil como da Região Sul do Brasil (Figura 1), utiliza-se como base uma imagem de atlas ou de outras fontes confiáveis, adaptando-a segundo os princípios da acessibilidade tátil da MLabTATE.

Figura 1 - Layout para confecção do mapa tátil para ser confeccionado com base do mapa em tinta



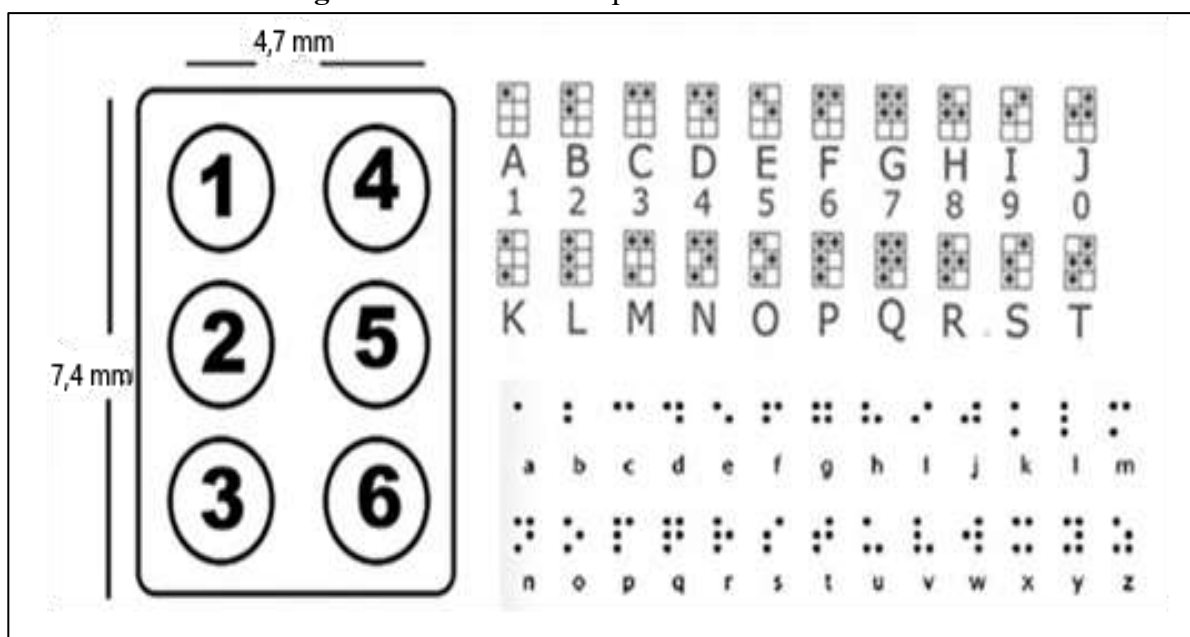
Descrição da Imagem: lado esquerdo da imagem um *layout* para mapas táteis com linhas especificadas, a área estudada com Braille. Ao lado direito, o mapa colorido da região sul do Brasil. Fim da descrição.

Fonte: Autoras (2025).

A etapa seguinte segue os critérios estabelecidos pela Metodologia LabTATE (MLabTATE), especialmente no que diz respeito à definição do tamanho e do tipo de substrato, à adequação e generalização da imagem, bem como à seleção dos materiais que irão compor as informações táteis, sejam elas pontuais, lineares ou zonais, além da inclusão do Código Braille.

4. Seleção dos materiais e confecção: Na MLabTATE, busca-se alcançar uma estética gráfica padronizada, respeitando critérios de acessibilidade e uniformidade visual/tátil. Isso inclui a padronização de tamanhos, layouts e da grafia Braille, que, por sua natureza, não permite variação de fonte ou tamanho tipográfico. Assim, mantém-se o padrão da cela Braille com 4,7 mm de largura por 7,4 mm de altura, assegurando sua legibilidade ao tato e a conformidade com as normas técnicas (Figura 2).

Figura 2 - Cella Braille e parte do alfabeto Braille



Descrição da imagem: Ao lado esquerdo, a imagem de uma cela braille, indicando o seu tamanho 4,7 mm e 7,4 mm e ao centro a disposição dos pontos, 1, 2, 3, 4, 5 e 6. No lado direito, o alfabeto braille nas letras maiúsculas com pontos indicados em cada cela braille. Abaixo o alfabeto braille nas letras minúsculas. Fim da descrição.

Fonte: Adaptação de imagens da internet e de Brandão (2015).

A cela Braille apresenta, predominantemente, um tamanho padronizado em todos os idiomas, com localização e dimensões que variam muito pouco, como ilustrado na figura anterior. É importante destacar que letras ou sinais impressos em tamanhos desproporcionais, sejam eles maiores, menores ou estilizados, dificultam a compreensão dos caracteres e signos por parte dos leitores táteis. No âmbito da Metodologia LabTATE (MLabTATE), reconhece-se que a estética gráfica e o Braille podem parecer simplificados, com menos detalhes visuais e maior generalização.

Entretanto, esse aspecto é intencional: segue o princípio de que “menos é mais”, privilegiando a usabilidade e a acessibilidade. É importante lembrar que o termo usabilidade refere-se à facilidade com que as pessoas conseguem utilizar um recurso ou objeto para executar uma tarefa específica de forma eficaz e satisfatória (Mayhew, 1999).

Os materiais utilizados para a confecção dos recursos didáticos táteis (RDs) são, em geral, de fácil acesso e baixo custo, oriundos de papelerias e armarinhos como linhas, miçangas, diferentes tipos de papéis, entre outros. Cada imagem adaptada ou produzida (como figuras, mapas, esquemas, gráficos etc.) possui especificidades que determinam a escolha dos materiais a serem utilizados. No caso das informações táteis, esses materiais são avaliados conforme

critérios como tipo de substrato, tamanho, significação tátil, aceitabilidade, facilidade de manuseio, estimulação visual, fidelidade ao modelo e resistência ao uso.

Conforme Cerqueira e Ferreira (1996), cujas contribuições foram incorporadas à MLabTATE (Nascimento; Hoffmann; Marcolino, 2016), os principais critérios para a produção de recursos táteis são:

a) Substrato: Refere-se à base sobre a qual será aplicada a imagem tátil ou para baixa visão. Deve ser rígido e resistente, de modo a evitar deformações e garantir conforto no manuseio. Podem ser utilizados materiais como papel cartão, papelão, acrílico, madeira ou metal. O tamanho ideal não deve ultrapassar as dimensões de uma folha A3 (42 cm x 29,7 cm), o que permite a inserção da imagem e de legenda, se necessário. Na ausência de legenda, ou se a leitura tátil for possível sem ela, pode-se utilizar o tamanho A4 (21 cm x 29,7 cm), conforme recomenda Nogueira (2008).

b) Tamanho: Os materiais devem ter dimensões adequadas às necessidades do público-alvo. No caso de estudantes com deficiência visual, recomenda-se como referência o tamanho da cela Braille ou a ponta do dedo, evitando elementos táteis muito pequenos, que dificultam a leitura e podem se perder, ou excessivamente grandes, que comprometem a apreensão da totalidade da imagem por exemplo, representações maiores do que a palma da mão.

c) Significação tátil: Os materiais utilizados devem apresentar superfícies perceptíveis, com diferentes texturas que permitam distinguir as partes da imagem. Relações como liso/áspero, fino/espesso, alto/baixo, entre outras, são fundamentais para garantir a significação tátil e facilitar a leitura tátil.

d) Aceitação e facilidade no manuseio: O material deve ser confortável ao toque, não provocar irritações e permitir um manuseio simples e agradável. Substâncias abrasivas, pontiagudas, aquosas ou pegajosas devem ser evitadas, pois prejudicam a aceitação e a eficácia do recurso.

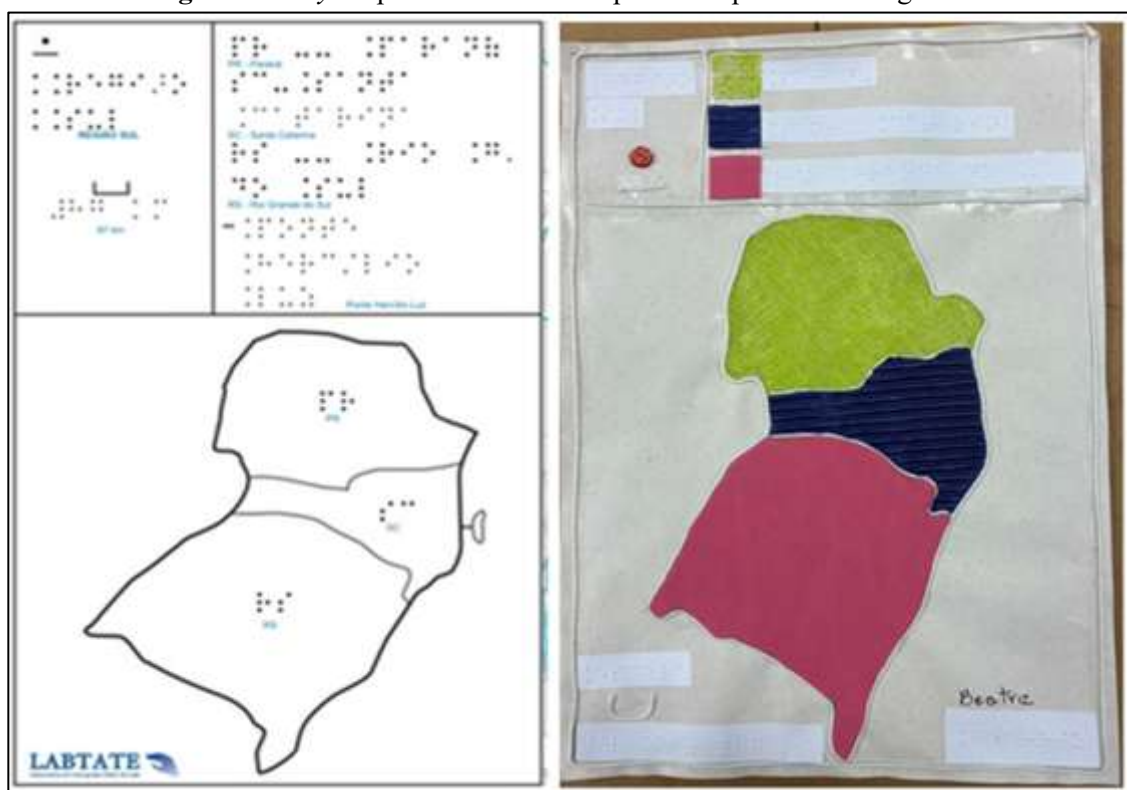
e) Estímulo visual: Para pessoas com baixa visão, é essencial o uso de cores vivas e contrastantes, como rosa-choque, azul ciano, amarelo canário, verde claro, vermelho carmim e preto. A combinação de amarelo com preto é uma das mais recomendadas por seu alto contraste. Além disso, é importante considerar as fontes utilizadas nos caracteres alfanuméricos. Pessoas com dislexia, baixa-visão ou outras condições que dificultam a leitura, apresentam maior desempenho com fontes sem serifa, como Arial, Helvetica, Courier, Verdana ou Computer Modern Unicode, que favorecem a fluidez da leitura e a cognição ao contrário de fontes como

Times New Roman, que possuem traços decorativos (serifas) que atrapalham o reconhecimento das letras (Silva; Maurilio, 2018; Hillier, 2006).

f) Fidelidade e resistência: Os materiais devem representar fielmente o conteúdo original e ser suficientemente duráveis para resistir ao manuseio constante, garantindo a conservação e reutilização dos recursos.

Após a confecção do recurso didático, neste caso, o *Mapa Tátil da Região Sul* (Figura 3), realiza-se a etapa de validação, que visa testar e garantir a eficácia do recurso didático junto ao público-alvo.

Figura 3 – Layout padronizado e exemplo de Mapa Tátil da Região Sul



Descrição da imagem: Ao lado esquerdo um layout do mapa tátil da região sul com contorno dos estados, com palavras em braille. Ao lado direito, o mapa da região sul com representações coloridas em verde, azul e rosa em relevos diferentes, com legenda e escrita em braille. Fim da descrição.

Fonte: Autoras (2025).

No contexto da disciplina, é solicitado que um(a) estudante com deficiência visual, participe do processo de validação do recurso didático (RD), conforme as etapas descritas a seguir:

5. Aplicação e pré-teste: Para a finalização do RD tátil, é essencial que seja realizado um pré-teste com a participação de uma pessoa com deficiência visual (Figura 4). Isso porque

somente a pessoa com deficiência visual poderá avaliar se o recurso efetivamente cumpre sua função pedagógica, identificando o que facilita ou dificulta a aprendizagem. Nesse momento, são observadas possíveis falhas, como confusão na leitura tátil, sobreposição de informações, ausência de elementos significativos ou qualquer outra limitação perceptiva. Caso o recurso não atenda aos critérios de legibilidade e compreensão, ele deverá ser reelaborado e submetido a novo teste.

Figura 4 – Aplicação e pré-teste dos Mapas Táteis pelo estudante DV com apoio dos bolsistas videntes do LabTATE



Descrição das imagens: Duas fotos. Ao lado esquerdo, um homem em pé com crachá em seu pescoço, está olhando alguns mapas táteis que estão em cima de uma mesa. Ao seu lado um homem de blusa azul. Na foto à esquerda, o homem de blusa azul está sentado, e à sua frente um mapa tátil em cima da mesa e ele o explora com suas mãos. Fim da descrição. Fonte: Autoras (2025).

6. Aplicação e avaliação do recurso didático em sala de aula: A aplicação do recurso no contexto da aula é uma etapa fundamental para validar sua eficácia no processo de ensino-aprendizagem. Esse momento permite ao docente perceber se o estudante com deficiência visual tem acesso ao conteúdo em igualdade de condições com os demais colegas. O uso do RD tátil durante as atividades pedagógicas proporciona maior autonomia ao estudante e amplia as possibilidades de aprendizagem significativa, favorecendo uma prática docente mais inclusiva.

7. Análise do aproveitamento pedagógico na avaliação da aprendizagem: A avaliação continua sendo um dos principais instrumentos para aferir a aprendizagem do estudante e também para analisar a efetividade da prática pedagógica adotada. No caso dos estudantes com deficiência, a avaliação deve considerar suas potencialidades, avanços e conhecimentos adquiridos, respeitando suas particularidades e necessidades. Mais do que mensurar

desempenho, a avaliação deve ser compreendida como um processo formativo que valoriza o percurso do estudante, como defendem autores como (Luckesi, 1990; Lunt, 1995; Sartoretto, 2010).

Reconhece-se que as tecnologias assistivas oferecem outras opções cada vez mais sofisticadas para a produção de recursos acessíveis, como impressoras 3D. Contudo, a utilização dessas tecnologias ainda demanda profissionais especializados e envolve custos elevados. Por isso, destaca-se a importância de padronizar a produção dos recursos didáticos geocartográficos táteis como mapas, maquetes geográficas, globos terrestres, blocos-diagramas, entre outros modelos, com materiais de baixo custo e metodologias acessíveis, como a MLabTATE.

Como atividade final da etapa dedicada à Cartografia Tátil na disciplina, todos(as) os(as) graduandos(as) envolvidos(as) na confecção dos recursos didáticos participaram de reflexões críticas acerca dos resultados obtidos. Poucos mapas não apresentaram qualidade visual e nem tátil (Figura 5), mesmo tendo as orientações do passo-a-passo e layout como modelo, percebendo o quanto é importante também observar a qualidade do recurso didático.

Figura 5 – Mapas Táteis da Região Sul



Descrição da Imagem: 4 imagens de mapas da região sul com limites entre os estados, com diversas cores, texturas e escrita braille. Fim da descrição. Fonte: Autoras (2025).

Observou-se que, nesse momento, o foco esteve voltado tanto para a avaliação da eficácia dos recursos produzidos quanto para a análise dos conhecimentos e habilidades desenvolvidas ao longo do processo. Essa abordagem favoreceu uma compreensão mais aprofundada sobre a inclusão no ensino de Geografia, destacando a importância da acessibilidade como elemento fundamental na prática pedagógica

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da compreensão de que a educação é direito de todos, entendemos também que, cabe ao professor, adaptar conteúdos, recursos e metodologias de ensino, de modo a incluir todos os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a formação docente na perspectiva inclusiva e crítica deve ter como base ações e práticas voltadas ao modelo social da deficiência, criticando concepções capacitistas e outras formas de discriminação. Nesse contexto é essencial perceber os marcadores sociais presentes nos estudantes e compreender a inclusão como uma questão de justiça social para todos.

A partir dessas premissas as ações realizadas no âmbito do curso de Geografia da UFSC visam promover a inclusão e a acessibilidade no ensino de Geografia, contribuindo para a formação de professores preparados para atuar em contextos educacionais diversos. A presença de disciplina obrigatória que trabalhe conteúdos e conceitos geográficos numa perspectiva inclusiva, se alimenta das pesquisas e projetos desenvolvidos no LabTATE, espaço formativo que têm se tornado referência nacional nas discussões relacionadas à cartografia tátil e a inclusão de alunos com deficiência visual no sistema de ensino, seja na educação básica ou no ensino superior.

Já o PAD durante esses anos, tem se mostrado como uma alternativa flexível e menos burocrática capaz de promover uma discussão qualificada acerca de temas relacionados à educação inclusiva na formação dos professores de Geografia. Bem como, apresenta-se como uma atividade formativa que integra formação inicial e continuada de professores, trazendo as demandas da realidade docente para a academia ao mesmo tempo que aproxima estudantes, futuros professores dos desafios práticos da docência. Face aos resultados do projeto, o PAD se transformou em 2023 no Programa de Formação Continuada da UFSC (PROFC/UFSC), que engloba várias temáticas e áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, I. **Alfabeto Braille – Ficha de atividade**, 2015. Disponível em: <https://freewareneesite.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/03/alfabeto-braille.pdf>. Acesso em 18 de jul. de 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988 Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_18.02.2016/art_208_.asp Acesso em 18 de jun. de 2025.

BRASIL. **Convenção de Direito das Pessoas com Deficiência**, [2025?]. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf.pdf> Acesso em 14 de jun. 2025.

BRASIL. **Lei 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Subchefia para Assuntos Jurídicos. Diário Oficial da União, Brasília, 2015. Disponível em: http://www.pcdlegal.com.br/lbi/wp-content/themes/pcdlegal/media/downloads/lei_brasileira_de_inclusao.pdf Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**, de 07 de janeiro de 2008. 2008, p. 14-20. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> . Acesso em: 8 jun. 2025.

COSTA, E. A. da S.; LIMA, M. S. L. Aprendizagem do diálogo nas tecituras entre vida, formação e trabalho docente. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 11, p. 1-14, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v11i.9035>. Acesso em: 8 jun. 2025.

DINIZ, Débora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **Série Anis**, Brasília, v. 28, p. 1-10, 2003. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15250?locale=fr>. Acesso em: 01 de jun. de 2025.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo. Brasiliense. 2007.

FERREIRA, S. F. **Capacitismo na Educação Básica: Reprodução e enfrentamentos por estudantes e profissionais de uma escola pública**. (tese de doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Santa Catarina, 2024.

FLORES, M. A. *Teacher Educacion in times of crises: enhancing or deprofessionalising the teaching profession*. **European Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 46, n. 2, p. 199–202, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2210410>. Acesso em: 01 de jun. de 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 56 ed. São Paulo, Paz e Terra. 2018.

FREITAS, L. C. Neotecnicismo e a formação do educador. *In*: ALVES, N. (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola é improdutiva**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

GALINDO, C. J.; INFORSATO, E. do C. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 463–477, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9755>. Acesso em: 17 jun. 202.

GATTI, B. A. A Pesquisa na pós-graduação e seus impactos na educação. **Educação & Linguagem**, [S. l.], v.9, n.14, p.16-33, jul./dez. 2006.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. Estudos da Deficiência: interseccionalidade, antipacitismo e emancipação social. *In*: GESSER, M., BÖCK, G. L. K., LOPES, P. H. (org.). **Estudos da Deficiência: Antipacitismo e Emancipação Social**. Curitiba: Editora CRV, 2020. p. 17-35.

GOODWIN, A. L.; MADALIŃSKA-MICHALAK, J.; FLORES, M. A. *Rethinking teacher education in/for challenging times: reconciling enduring tensions, imagining new possibilities*. **European Journal of Teacher Education**, [S. l.], v. 46, n. 5, p. 840–855, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2299926>. Acesso em: 17 jun. 202.

HILLIER, R. A. *A typeface for the dyslexic reader. Thesis in partial fulfilment of the requirements of Anglia Ruskin University for the degree of Doctor of Philosophy*. Anglia Ruskin University, 2006. Disponível em: <https://www.sylexiad.com/img/uploads/docs/thesis.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2025.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LIVINGSTON, K. 2014. *Teacher Educators: hidden professionals?* **European Journal of Education**, [S. l.], v. 49, n. 2, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/ejed.12074>. Acesso em: 23 jun. 2025.

LUCKESI, C. C. Verificação ou avaliação: o que pratica a escola? A Construção do professor de ensino e a avaliação. **Ideias**, [S. l.], v. 1, n. 8, p. 71-80, São Paulo: FDE, 1990.

LUNT, I. A prática da avaliação. *In*: DANIELS, H. **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. Campinas: Papirus, 1995.

MAYHEW, D. J. *The usability engineering lifecycle: a practitioner's handbook for user interface design*. San Francisco: Morgan Kaufmann Publishers, 1999.

MELLO, H. B. P. de. **Produção e validação da Caixa Tátil-Sonora como ferramenta educacional de Tecnologia Assistiva para alunos deficientes visuais**. 2018. Dissertação

(Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7404672. Acesso em: 23 jun. 2025.

MURRAY, J. G. *Teachers are always learning*. **International Journal of Early Years Education**, [S. l.], v. 29, n. 3, p. 229-235, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09669760.2021.195547>. Acesso em: 23 jun. 2025.

NASCIMENTO, R. da S. Educação geográfica acadêmica inclusiva para estudantes com deficiência visual: um protocolo possível. In: SILVA, Américo Junior Nunes da. (org.). **A educação enquanto instrumento de emancipação e promotora dos ideais humanos**. Ponta Grossa: Atena, 2022. Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/post-artigo/60467>. Acesso em: 23 jun. 2025.

NASCIMENTO, R. da S.; HOFFMANN, G. P.; MARCOLINO, D. Metodologia LabTATE – Processos e Recursos Didáticos no Ensino Superior de Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para Apoio ao Estudante com Deficiência Visual. In: CONGRESSO MUNDIAL DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM: LIVRO DE ATAS BRAGANÇA, 7., Portugal. **Anais eletrônicos** [...]. Portugal: Instituto Politécnico de Bragança, 2016. p. 2404-2416. Disponível em: https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/12934/3/Atas_CMEA2016-1. Acesso em: 23 jun. 2025.

NOGUEIRA, R. E. Cartografia Tátil: mapas para deficientes visuais. **Portal da Cartografia**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 35-58, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/portalcartografia/article/view/1362> . Acesso em: 25 maio 2025.

SARTORETTO, M. L. Como avaliar o aluno com deficiência? **Tecnologia e Educação**, São Paulo, 2010. Disponível em: https://assistiva.com.br/Como_avaliar_o_aluno_com_defici%C3%Aancia.pdf. Acesso em: 23 jun. 2025.

SILVA, Í. V. da; MAURILIO, R. H. **A tipografia no auxílio da leitura e compreensão textual de pessoas disléxica**. Design Gráfico, 2018. Disponível em: <http://www.site.satc.edu.br/admin/arquivos/31347/inali-vieira-da-silva.pdf> . Acesso em: 24 abr. 2025.

PODCAST PAD, [2025?] Disponível em: <https://open.spotify.com/show/1oei929YhaoqvfaDRM0Xts?si=86a0923dc30448e3&nd=1&dl=021b0c572d694801>. Acesso em: 24 abr. 2025.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, [S.l.], v. 24, n. 85, dez. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400003>. Acesso em: 01 jun. 2025.