

---

## A PERCEPÇÃO DO DOCENTE DE GEOGRAFIA SOBRE A INCLUSÃO NO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA ESTADUAL CATARINENSE

Luiz Martins **JUNIOR**

Pós-doutorando em Educação na Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE

E-mail: [luizjunior1189@gmail.com](mailto:luizjunior1189@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6026-8338>

Douglas **BRESSAN**

Doutor em metodologias para o ensino de linguagens e suas Tecnologias  
pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera

E-mail: [dbr.douglasbressan@gmail.com](mailto:dbr.douglasbressan@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7087-4278>

*Recebido  
Junho de 2025*

*Aceito  
Dezembro de 2025*

*Publicado  
Dezembro de 2025*

---

**Resumo:** Este artigo analisa os desafios e as potencialidades de algumas professoras de Geografia na prática da educação inclusiva de uma escola estadual catarinense. A pesquisa qualitativa de natureza exploratória, realizada em 2024, envolveu cinco professoras de Geografia do Ensino Médio em uma escola pública do nordeste catarinense. Os resultados indicam que, os docentes de geografia não desconhecem o que é a inclusão, mas a inclusão exige estudos teóricos e práticos, logo, a formação continuada cumpre papel crucial para atender essa lacuna formativa. Destacaram que, os materiais adaptados são os maiores aliados do processo de consolidação dos saberes geográficos e a avaliação no contexto da inclusão é necessária e precisa ser individualizada, mas essa prática não caracteriza como um ato excludente. Por fim, ressaltaram que, sem a parceria do profissional da Educação especial não se faz inclusão, mas o desafio de planejar com este profissional está posto.

**Palavras-chave:** Formação de professores; ensino de Geografia; inclusão.

## GEOGRAPHY TEACHER'S PERCEPTION ABOUT INCLUSION IN HIGH SCHOOL IN A STATE SCHOOL IN SANTA CATARINA

**Abstract:** This article analyzes some Geography teachers' challenges and potentialities in the inclusive education practice in a public school in Santa Catarina. The exploratory qualitative research, conducted in 2024, involved five high school Geography teachers from a public school in northeastern Santa Catarina. The results indicate that geography teachers are aware of what inclusion is, but inclusion requires theoretical and practical studies; therefore, ongoing training plays a crucial role in addressing this educational gap. They emphasized that adapted materials are the greatest allies in the consolidation of geographical knowledge, and assessment in the context of inclusion is necessary and needs to be individualized, but this practice should not be considered an exclusionary act. Finally, they stressed that without the partnership of special education professionals, inclusion cannot be achieved, but the challenge of planning with this professional is present.

**Keywords:** Teacher training; Geography teaching; inclusion.

## LA PERCEPCIÓN DEL DOCENTE DE GEOGRAFÍA SOBRE LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN UNA ESCUELA ESTATAL DE SANTA CATARINA

**Resumen:** Este artículo analiza los desafíos y las potencialidades de algunas profesoras de Geografía en la práctica de la educación inclusiva de una escuela estatal de Santa Catarina. La investigación cualitativa de naturaleza exploratoria, realizada en 2024, involucró a cinco profesoras de Geografía de la Educación Media en una escuela pública del noreste de Santa Catarina. Los resultados indican que las docentes de Geografía no desconocen lo que es la inclusión, pero la inclusión requiere estudios teóricos y prácticos, por lo tanto, la formación continua desempeña un papel crucial para atender esta brecha formativa. Destacaron que los materiales adaptados son los mayores aliados del proceso de consolidación de los saberes geográficos y que la evaluación en el contexto de la inclusión es necesaria y debe ser individualizada, pero esta práctica no se caracteriza como un acto excluyente. Por último, resaltaron que sin la colaboración del profesional de Educación especial no se logra la inclusión, pero el desafío de planificar con este profesional está presente.

**Palabras clave:** Formación de profesores; enseñanza de Geografía; inclusión.

## INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um princípio fundamental da justiça social na educação, respaldado por marcos legais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão - Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015). Tais normativas afirmam o direito de todos os estudantes, com ou sem deficiência, de

aprenderem juntos, em espaços educacionais comuns. No entanto, efetivar esse direito exige profundas mudanças nas práticas pedagógicas, na cultura escolar e na formação docente. Conforme apontam Souza (2023) e Freitas (2021), o sucesso da inclusão depende, sobretudo, da preparação continuada dos professores, do apoio institucional e da superação de barreiras atitudinais e metodológicas presentes no cotidiano escolar.

No campo da Geografia, a prática escolar inclusiva se revela desafiadora e, ao mesmo tempo, necessária. A disciplina possui potencial formativo significativo ao permitir a construção do pensamento espacial e crítico sobre as dinâmicas sociais e ambientais (Ribeiro; Santos, 2022). Entretanto, quando se trata de promover acessibilidade e adaptação curricular, muitos docentes ainda se sentem despreparados. Sousa e Lopes (2023) e Vânia Regina Jorge da Silva (2023) revelam que a formação inicial costuma ser insuficiente para lidar com a diversidade de estudantes, e a falta de materiais adaptados contribui para dificultar a efetiva participação dos alunos com deficiência. Além disso, Bezerra da Silva (2020) argumenta que o ensino de Geografia precisa ser repensado a partir de recursos táteis, mapas em relevo, atividades interativas e lúdicas, especialmente no trabalho com estudantes com deficiência visual.

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar os desafios e as potencialidades vivenciados por cinco professoras de Geografia do Ensino Médio de uma escola pública do nordeste catarinense na implementação de práticas de educação inclusiva. Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, com aplicação de questionário online em setembro de 2024. O texto está estruturado em quatro seções, além desta introdução: (1) articulação entre o ensino da Geografia e a inclusão escolar; (2) apresentação do desenho metodológico, do contexto e das participantes da pesquisa; e (3) análise dos dados obtidos, articulada à literatura científica atual. Ao final, são apresentadas as considerações sobre as implicações pedagógicas e formativas da prática geo-inclusiva.

## **A GEOGRAFIA E A RELAÇÃO COM A INCLUSÃO ESCOLAR**

A Geografia no contexto da educação deve ser pensada como um componente curricular que consiga atender as expectativas dos estudantes, e ao mesmo tempo o educador cumpra a tarefa de reconhecer a diversidade do mundo e a realidade social, política e econômica na qual estão inseridos. Lidar com os saberes que fazem parte do mundo vivido, os conceitos que

perfazem a ensino de Geografia, conforme Cavalcanti (2006) são essenciais para formação de atitudes e valores em decorrência da vida prática. Mais do que os conteúdos, esses valores precisam ser objeto central do ensino de uma disciplina que tem como preocupação a formação cognitiva e pessoal do estudante.

No ensino de Geografia na perspectiva da educação inclusiva, o processo de ensino aprendizagem precisa ser pensado e discutido numa abordagem significativa, onde os educadores entendam o desenvolvimento da inclusão e adaptem suas práticas pedagógicas a partir de estratégias que atendam as necessidades e promovam potencialidades de seus estudantes.

A Geografia deve ser entendida como um processo de aquisição de conhecimento bem como teoria que auxilia na forma de ensinar, ou como um método para criar condições para o estudante aprender um determinado assunto e tema. Pois a importância do aprendizado geográfico para a vida do estudante consiste em desenvolver a noção espacial e social no ambiente em que vive (Castrogiovanni *et al.* 2014).

Construir conceitos relacionados à Geografia e desenvolver habilidades, linguagens e significados de reflexão sobre os processos vivenciados no dia a dia, torna-se um grande desafio para o professor. Para tanto é de grande valia o professor explorar materiais didáticos e pedagógicos que venham dar sentido no processo de ensino aprendizagem. Sendo que, é preciso que o professor tenha clareza acerca dos objetivos das aulas, já no seu planejamento, o qual pode auxiliar o professor a desenvolver o conteúdo de maneira mais significativa e eficaz. (Castellar; Vilhena, 2010).

Nesta perspectiva, o professor pode explorar materiais didáticos e pedagógicos diferenciados como documentos, fotografias, aula de campo e, em especial, oficinas pedagógicas através de jogos e brincadeiras a partir das especificidades de cada situação, tornando assim as aulas de Geografia prazerosas e carregadas de sentidos e significados para o estudante. Conforme destacam Castellar e Vilhena (2010), atividades lúdicas são situações de aprendizagem que propiciam a interação entre estudantes e entre estudantes e professor; estimula a cooperação e contribui também para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, afetiva, atitudinal e psicomotor a, enquanto ajudam na formação dos conceitos dessa disciplina.

A relevância e o reconhecimento da importância de trabalhar com atividades diferenciadas nas aulas de Geografia contribuem para superar barreiras de aprendizagens encontradas no espaço escolar, possibilitando desenvolver a aprendizagem dos estudantes sem

ou com deficiência, e assim, proporcionando que todos os estudantes pensem, analisem as diferentes possibilidades de ações e de estratégias para resolução da situação/problema envolvida no processo de execução da oficina pedagógica. Para, além disso, conduz estudantes a constantes reflexões sobre suas próprias ações.

## **DESENHO METODOLÓGICO – CONTEXTO E SUJEITOS**

Neste estudo, a opção metodológica foi a pesquisa qualitativa, pois o espaço investigado é composto por diferentes subjetividades, ações e comportamentos que se manifestam no cotidiano escolar do Ensino Médio. Tendo em vista o objetivo pretendido, qual seja, compreender a inclusão no ensino de geografia no contexto da formação docente, a investigação tomou os rumos de uma pesquisa exploratória desenvolvida no espaço de formação continuada de uma escola estadual do nordeste catarinense em 2024.

A abordagem da pesquisa qualitativa no âmbito da Educação assume uma postura interpretativa e analítica, constituída pela relação intrínseca entre objeto e sujeito, entre espaço e tempo e, inclusive, entre os conflitos e as tensões internas (Ramires; Pessôa, 2013). A reflexão sobre a aplicação da pesquisa qualitativa no ambiente educacional destaca o que o sujeito participante produz, faz e como se relaciona com os outros e com os processos aos quais é submetido. Nessa perspectiva, o emprego da pesquisa exploratória se deu no recolhimento de informações das mais variadas ações e processos experimentados e enfrentados pelos sujeitos na prática educativa.

Como instrumento de geração de dados, no mês de setembro de 2024, foi aplicado um questionário, por meio do formulário eletrônico do Google forms, e contou com a participação de cinco professoras com idade entre 27 e 42 anos, as quais têm experiência na Educação Básica entre quatro e dez anos de atuação. Utilizou-se o espaço da formação continuada proposta para os professores de Geografia em uma escola pública estadual localizada no nordeste catarinense para aplicar o instrumento da pesquisa. Justifica-se este universo de pesquisa pelo fato de ter no município apenas uma escola que atende estudantes do ensino médio.

O questionário foi composto por treze questões, sendo que as oito primeiras trataram sobre a identificação do perfil dos participantes investigados e as demais questões tiveram o objetivo de analisar a situação da inclusão de pessoas com deficiência no ensino de Geografia numa escola estadual do ensino médio.

As questões giraram em torno da compreensão das seguintes interrogações:

- 1- Quais os maiores desafios relacionados à prática pedagógica numa perspectiva inclusiva no ensino de Geografia?
- 2- Como você avalia o componente curricular Geografia no contexto da Inclusão na Ensino Médio?
- 3- O que é necessário para que se alcance, em sala de aula, o objetivo do componente curricular Geografia incluindo os estudantes com deficiência?
- 4- Como a formação continuada pode contribuir para práticas inclusivas no contexto escolar?

Por questões éticas e para efeito de compreensão dessa análise, optamos por identificar as professoras participantes da pesquisa com as letras do alfabeto.

### **Caracterização dos participantes**

Com base na aplicação do questionário, podemos obter as seguintes informações relacionadas ao perfil dos participantes. A maior parte dos profissionais participantes teve sua formação inicial em instituição privada (80%), em relação aos que estudaram em instituição pública (20%). Do total dos participantes, (60%) atua como contratado em caráter temporário e (40%) são efetivos na Rede pública de ensino. Esses dados são interpretados como um índice de que muitos professores que estão ingressando no Magistério são oriundos de instituições particulares, que sua trajetória profissional ainda não se consolidou em torno dos saberes docentes.

Dos que atuam na Educação pública, todos declararam que tiveram contato com os conhecimentos relacionados à inclusão no ensino de geografia, porém, com pouco aprofundamento teórico e prático. Tal predominância evidencia o fato de os responsáveis pela Educação do estado vislumbrarem ações que possam preencher essa lacuna que não foi preenchida por conhecimentos específicos.

### **Procedimentos de análise dos dados**

A análise dos dados obtidos pelo questionário seguiu uma lógica de cruzamento entre variáveis do perfil das participantes (como origem da formação, tempo de experiência e tipo de

vínculo empregatício) e suas percepções e experiências sobre a inclusão no ensino de Geografia. Os resultados foram organizados em cinco eixos analíticos que orientaram a interpretação dos dados de forma sistemática: (1) formação inicial e percepção de preparo para a inclusão; (2) vínculo empregatício e avaliação da disciplina de Geografia no contexto do Novo Ensino Médio; (3) tempo de experiência docente e natureza dos desafios enfrentados; (4) articulação com o serviço de educação especial e concepção de inclusão; (5) desafios apontados e propostas de formação continuada.

Cada eixo considerou as variáveis cruzadas, padrões emergentes nas respostas e trechos representativos que sustentam as inferências. Essa abordagem interpretativa foi inspirada na análise de conteúdo (Bardin, 2016), com ênfase na articulação entre categorias empíricas e teóricas (Franco, 2018b), bem como na valorização do discurso dos sujeitos enquanto expressão de sua prática social (Minayo, 2010). Esse procedimento possibilitou identificar lacunas formativas estruturais, tensões curriculares e demandas específicas de formação docente no campo da inclusão. Na próxima seção serão apresentadas a análise e a discussão dos resultados.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Compreender o papel da Geografia no Ensino Médio, à luz das políticas inclusivas, é necessário para investigar como as professoras percebem a presença e a importância desse componente curricular frente às mudanças educacionais recentes, especialmente após a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Essa análise permite evidenciar os desafios e as lacunas enfrentadas pelos docentes na mediação dos conhecimentos geográficos em contextos marcados pela diversidade e pela busca por práticas pedagógicas mais equitativas. A seguir, são apresentadas as respostas das professoras participantes da pesquisa (Quadros 1, 2, 3, e 4), cujas falas revelam as tensões entre o currículo prescrito, as expectativas de aprendizagem e as condições reais de ensino inclusivo no componente curricular Geografia.

Baseado na leitura fiel das falas das participantes, podemos perceber que a questão da organização curricular dos conhecimentos geográficos é o maior desafio para trabalhar na sala de aula. Dessa nova organização curricular se desdobraram três pontos principais que chamam atenção, são eles: a superficialidade e generalização dos conceitos e dos saberes geográficos, a identidade geográfica e a interdisciplinaridade.



**Quadro 1** – Respostas da questão: Como você avalia o componente curricular Geografia no contexto do Ensino Médio?

<b>Professora A</b>	A geografia no ensino médio, é carregada de desafios curriculares, pedagógicos e relacionais, pois o jovem que entra no ensino médio é diferente de como a escola está ainda assentada pedagogicamente e a Geografia se torna um componente desinteressante. Nesse novo cenário, precisamos nos reinventar e criar formas pedagógicas que despertam interesses por parte dos estudantes aprenderem.
<b>Professora B</b>	A geografia é colocada como superficial na proposta curricular, por isso exige de nós professores muita ação pedagógica para validar os conceitos e conhecimentos geográficos.
<b>Professora C</b>	Os conhecimentos geográficos como são postos no currículo do ensino médio dificultaram nós professores de como ensinar. Isto é, tivemos uma preparação formativa para trabalhar os saberes geográficos de forma autônoma e individualizada e não de forma integrada e interdisciplinar com os outros componentes curriculares.
<b>Professora D</b>	Geografia sumiu dessa nova proposta do ensino médio. Já tínhamos dificuldades de ensinar geografia e agora dentro da proposta interdisciplinar tem sido bastante desafiadora.
<b>Professora E</b>	Geografia se globalizou dentro do novo ensino médio. Agora temos que trabalhar os conhecimentos geográficos dentro de uma grande área “ciências humanas”. Não tivemos preparo durante a formação para trabalhar nesse formato.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

As críticas de Silva (2017) à generalização, superficialidade, eliminação ou até mesmo às incoerências nas definições dos conhecimentos geográficos e de alguns conceitos operantes da Geografia na área das Ciências Humanas traz preocupações no que tange à formação do pensamento espacial. Isso quer dizer que a inexistência da apropriação dos conceitos bases da Geografia implica profundamente na apreensão sobre como o espaço geográfico se configura, impossibilitando, desse modo, que o sujeito atue crítica e criativamente no espaço geográfico. Isso porque, a ausência dos conceitos operantes da Geografia, mesmo enquadrados numa área de formação, em certa medida dificulta a essa área do conhecimento protagonizar o seu papel, que é o de preparar os sujeitos para o mundo, de modo consciente e participativo.

Nesse sentido, ao reportar à Geografia Escolar como uma disciplina de natureza interdisciplinar integrada no campo epistemológico da área das ciências humanas, podemos compreender que o desafio de ensinar é ainda maior do que se possa imaginar. Ao integrá-la no currículo oficial do Ensino Médio, nos seus desdobramentos (Planos, Projetos, Aulas), aprofundar os conceitos e os conteúdos pautados nas competências específicas da área, nos objetivos de aprendizagem, nas metodologias de ensino e nas categorias transversais, sua função pedagógica e formativa será certamente a de restituir o caráter de totalidade dos conhecimentos e conceitos geográficos.



A Geografia, enquanto componente curricular, se diluiu numa área de conhecimento. Com isso, acabou perdendo sua identidade geográfica e tendo que dar conta de questões mais complexas, pois seu objeto de conhecimento, que é o espaço geográfico, tornou-se complementar de outros saberes que compõem a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Isso quer dizer que se olharmos para os documentos curriculares que antecedem a proposta curricular atual - BNCC, perceberemos fortemente um retrocesso para o campo da Geografia dos conceitos e conteúdos. Em certa medida, a inexistência dos conceitos e dos conteúdos no desenvolvimento e instrumentalização do pensamento espacial implica fortemente na compreensão do espaço geográfico e, essencialmente, no trabalho que tem como fundamento uma formação voltada para a cidadania plena, participativa e crítica.

O ensino de Geografia em uma perspectiva inclusiva impõe aos docentes uma série de desafios que transcendem o domínio dos conteúdos disciplinares. Planejamento colaborativo, avaliação diferenciada, adaptação de materiais e metodologias, além da articulação com a equipe da educação especial, são aspectos fundamentais que impactam diretamente a efetividade do processo educativo para todos os estudantes. A fim de identificar os principais obstáculos enfrentados na prática docente, a pesquisa reuniu os relatos de professoras atuantes no Ensino Médio. As respostas destacam não apenas os entraves estruturais e formativos, mas também as complexidades inerentes à mediação do conhecimento geográfico junto ao público-alvo da educação especial.

As professoras informaram que o planejamento de aula em parceria com a equipe da Educação Especial é o maior desafio quando se pensa num projeto pedagógico inclusivo. Observa-se que o planejamento na perspectiva inclusiva não é negligenciado, tampouco é depositada a responsabilização no professor da educação especial. O planejamento requer habilidades, conhecimentos e principalmente, tempo. Se não houver disposição desses elementos dentro do processo, o resultado da aprendizagem e, inclusive, a inclusão não se efetiva. Logo então, identificou-se que alguns docentes encontraram dificuldades de organizar e planejar o plano de aula com o professor da educação especial por não haver disposição de tempo e hora.

**Quadro 2** – Respostas da questão: Quais os maiores desafios relacionados à prática pedagógica numa perspectiva inclusiva no ensino de Geografia?

<b>Professora A</b>	Saber qual a melhor maneira, método para ensinar um conteúdo (o conteúdo que preciso ensinar, ele é capaz de aprender? Como?); Conseguir fazer a adaptação do conteúdo (alguns conteúdos não consigo adaptar, não sei se são possíveis de adaptação, se a adaptação que fiz, atingirá os objetivos propostos); Avaliar a aprendizagem do aluno especial corretamente (ele fez a atividade com a ajuda da professora auxiliar, mas o que ele entendeu do que fez? Avalio apenas a iniciativa em fazer ou aprendeu algo mesmo?); Ter um professor auxiliar competente e comprometido (que explore a atividade, que se interesse em fazer conexões, que busque ajudar o professor da disciplina a atender o aluno da melhor forma, que pesquise, elabore atividades).
<b>Professora B</b>	Acredito que seja os materiais adaptados para ensinar os saberes geográficos. Aprendi muito pouco na minha formação sobre os materiais que poderiam ajudar no processo de inclusão na sala de aula.
<b>Professora C</b>	Avaliação é um dos maiores desafios, pois a forma como o aluno com deficiência aprende é diferente daquele aluno que não possui deficiência, no entanto, a avaliação tem que ser diferente, desta forma, exige ainda mais do nosso trabalho.
<b>Professora D</b>	A parceria com a equipe da educação especial é o maior desafio, pois a minha disponibilidade para planejar e organizar uma prática pedagógica é diferente da professora auxiliar.
<b>Professora E</b>	O planejamento é o maior desafio, pois exige muita comunicação com a equipe da educação especial para saber das limitações e das particularidades do estudante com deficiência.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Nesse contexto, Weizenmann, Pezzie e Zanon (2020) citam que o desenvolvimento do trabalho pedagógico realizado em parceria com o profissional especializado da educação especial o aluno é incluído e aprende os conteúdos geográficos. Os autores deixam bem claro que a parceria entre professor de Geografia com o professor da educação especial na elaboração do processo do planejamento é inseparável porque o professor especialista domina os conhecimentos particulares da educação inclusiva e o professor de Geografia domina os saberes geográficos. Essa união é necessária, exige medidas, conhecimentos e ações bem definidas para subsidiar conteúdos, práticas, situações e temáticas que permeiam o processo de ensino e aprendizagem (Silva; Pedro; Jesus, 2023). Se não houver essa parceria a inclusão ficará somente no plano do discurso e na tradição excludente.

Martins-junior, Martins e Bock (2019) ressaltam que, embora a questão de tempo para planejar pode ser um problema entre o professor de geografia com o professor da educação especial, a culpa não é do professor da educação especial, mas sim, de um sistema que exige muito dos profissionais tarefas e funções pedagógicas num espaço-tempo curto com inúmeros desafios didáticos, sociais e educacionais.

Outro ponto de reflexão é a questão do processo de avaliação após a finalização da prática pedagógica. Elas consideram que avaliação é necessária, precisa ser diferenciada e atender as particularidades dos estudantes para que eles consigam revelar o que aprenderam. Isso é, o processo de avaliação exige do professor um trabalho bastante específico, ou seja, cabe ao professor querer saber sobre a deficiência do estudante e querer saber o que este estudante com deficiência sabe para avaliar o que este estudante aprendeu.

Vale lembrar que, desenvolver a avaliação de forma individualizada não exclui trabalhar na coletividade e não caracteriza a exclusão social. Segundo Carvalho (2000) a prática de avaliação deve ser contínua e permanente, baseada num conjunto de estratégias diferenciadas, respeitando o tempo de cada um e considerando as habilidades e competências de cada um. No entanto, é necessário desenvolver avaliações pautadas nos princípios da inclusão e não avaliações que separam e o afastam dos estudantes.

Adicionalmente, as professoras que responderam o questionário assinalaram que os materiais adaptados consistem em um dos principais pilares para promover a inclusão do estudante com deficiência nas aulas de geografia. Nessa perspectiva, Foggetti (2022) esclarece que os materiais adaptados são potenciais para ensinar os conceitos e conteúdos geográficos, mas a grande parte dos professores possuem dificuldades de criar e propor algo diferenciado porque na formação docente não aprenderam sobre as deficiências e tampouco desenvolveram algum tipo de material adaptado.

O autor cita que a formação continuada pode ser uma saída para preencher essa lacuna formativa, oportunizando os docentes explorar os conhecimentos sobre as deficiências e desenvolverem materiais adaptados envolvendo os conhecimentos geográficos articulados com as deficiências. As autoras Custódio e Regis (2016) reforçam que os materiais didáticos adaptados no ensino de Geografia caracterizam como recursos que possibilitam tornar os conteúdos geográficos acessíveis aos estudantes com deficiência e atrativos aos demais estudantes.

Baseado nessa reflexão das autoras supracitadas, cabe ainda pontuar que ao fazer o uso de um material adaptado no ensino de geografia requer planejamento (procedimento, conceitos, conteúdos), análise e estudo dos sujeitos e do ambiente que será trabalhado com este material e, principalmente a disponibilidade e possibilidade de ser incorporado na prática de ensino permeado com finalidades bem definidas para quem se destina. A utilização de materiais adaptados no ensino de geografia possui um potencial enriquecedor na aprendizagem dos

saberes geográficos, como por exemplo, podem facilitar a aprendizagem do espaço geográfico, compreender por que no inverno é frio e no verão é calor, e, muitos outros conhecimentos de forma dinâmica.

A construção de uma prática pedagógica efetivamente inclusiva exige muito mais do que a inserção física do estudante com deficiência em sala de aula. Pressupõe, sobretudo, uma compreensão ampliada dos princípios da inclusão, a apropriação dos conhecimentos específicos da área de Geografia e a capacidade de planejamento com base nas particularidades dos estudantes. Para atingir os objetivos de aprendizagem e garantir o direito à educação de qualidade, é fundamental que o professor tenha clareza conceitual e competência técnica. As falas apresentadas a seguir revelam o que os docentes consideram essencial para promover uma Geografia escolar acessível, significativa e transformadora.

**Quadro 3** – Respostas da questão: O que é necessário para que se alcance, em sala de aula, o objetivo do componente curricular Geografia incluindo os estudantes com deficiência?

<b>Professora A</b>	Planejamento adequado e isso requer o mínimo de conhecimento sobre o aluno, qual deficiência, capacidades, e tempo maior de planejamento do professor (eu gastava o triplo do tempo fazendo adaptações e precisava fazer várias atividades porque em 2 minutos eles terminavam e deveria ter mais, a maioria dos estagiários em Itapoá, não explora a atividade, não ajuda o professor, faz o mínimo); Apoio de um professor auxiliar, não estagiário, alguém formado que consiga compreender o conteúdo, a atividade e as capacidades do aluno e repassar com você; Colaboração da turma (ano passado, havia um aluno autista numa turma e eles não gostavam dele, não respeitavam, eram preconceituosos).
<b>Professora B</b>	Acredito que seja desenvolver práticas pedagógicas que realmente inclua os estudantes com deficiência.
<b>Professora C</b>	Necessário que o professor saiba o que é inclusão realmente e domine os conhecimentos geográficos. Senão, jamais vai existir inclusão e os estudantes vão aprender algo sobre a Geografia.
<b>Professora D</b>	Acredito que nós professores precisamos ter clareza que o conceito de inclusão é social. Incluir é integrar todos os estudantes numa mesma atividade, mesmo sabendo que cada um possui tempos diferentes de aprendizagens. Se não ter essa clareza conceitual, a exclusão sempre vai existir. Vale lembrar, que a Geografia e inclusão não caminham por estradas diferentes, pois a sala de aula é um lugar diverso e múltiplo.
<b>Professora E</b>	Para dar conta do objetivo da geografia inclusiva na sala de aula é necessário que às atividades sejam elaboradas com referência nas particularidades e especificidades dos estudantes.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

De acordo com as respostas dos participantes, podemos destacar como ponto principal de análise é a questão conceitual de inclusão no âmbito escolar. Em destaque na fala da professora D, incluir é um processo social que exige o reconhecimento das particularidades e necessidades dos estudantes. Essa colocação conceitual tem relação com os estudos da

pesquisadora Débora Diniz (2007), que defende a inclusão como resultado da desvantagem, limitações ou restrições provocadas pelo o ambiente social em que a pessoa com deficiência vive e convive.

Para a autora, promover a inclusão requer um olhar cuidadoso e sensível articulado com um planejamento organizado e bem definido no espaço escolar. Isso quer dizer, que a escola, o professor e a equipe pedagógica devem fornecer e/ou dar condições sociais de aprendizagem para o estudante com deficiência junto com os demais estudantes num mesmo espaço e na mesma classe escolar.

Logo então, inserir é diferente de incluir. Pode até inserir o aluno com deficiência no espaço escolar, mas o que garante a sua inclusão é de fato um trabalho colaborativo e orientado por práticas que possibilitam vislumbrar a sua participação e aprendizagem (Carvalho, 2007). A inclusão constituiu em fator decisivo na educação básica, que é ensinar todos com todos juntos, respeitando as diferenças e as limitações individuais e concedendo condições de acesso pedagógico de igual para todos, independentemente de ser ou não adaptado, mas que seja concedido num mesmo espaço e tempo. Embora a inclusão tenha sido pensada inicialmente para a pessoa com deficiência e hoje está presente no ambiente escolar, o aluno sem deficiência pode até precisar de mais apoio e recursos do que o estudante com deficiência.

Essa linha de discussão também traz a questão do que é de fato inclusão social. O domínio conceitual por parte de quem ensina é essencial e necessário. Sem o domínio conceitual a prática assume um caráter genérico, superficial e com pouco aprofundamento teórico. Dito por outras palavras, não adianta querer promover a inclusão se não se sabe o que é inclusão. Em decorrência dessa reflexão, Silva, Pedro e Jesus (2017) cristalizam que o professor que estudou durante a formação docente sobre os conceitos e conteúdos relacionados à educação inclusiva jamais terá dificuldades de elaborar ações pedagógicas e adotar metodologias diversificadas. Os autores lembram que, os conhecimentos adquiridos na formação inicial não são suficientes porque a sala de aula é um espaço de surpresas e descobertas.

Essa reflexão se aplica para a questão conceitual da geografia. Quem ensina precisa saber do que está ensinando. Ensinar exige estudos teóricos, práticos e pedagógicos, assim expressa, Callai (2022). A autora enfatiza que o domínio conceitual dos conhecimentos geográficos é uma questão de disposição do professor em querer saber, se especializar, buscar conhecimentos que possam enriquecer o trabalho pedagógico para não encher o aluno de informações e maquiagem o ensino. No entanto, fica claro que a formação docente não se dá

somente nos espaços da formação inicial, mas também durante o exercício do trabalho do professor no espaço escolar.

A relação conceitual entre as áreas de conhecimentos Geografia e Educação inclusiva exige um trabalho pedagógico facilitador, pautado num trabalho que reconheça as idiossincrasias de cada estudante, aliado com a equipe profissional da educação especial e articulado com metodologias diversificadas que possibilitem avaliar e identificar o que se aprendeu e o que precisa qualificar para consolidar o aprendizado de todos os estudantes.

A formação continuada tem se consolidado como elemento estratégico na qualificação do trabalho docente, especialmente quando se trata da construção de práticas pedagógicas inclusivas. Considerando que muitos dos desafios enfrentados pelos professores no ensino de Geografia decorrem de lacunas na formação inicial — sobretudo no que diz respeito ao conhecimento das deficiências e das metodologias adaptadas —, os espaços de formação continuada surgem como oportunidades para refletir, aprender, atualizar-se e ressignificar a prática. As respostas das participantes da pesquisa evidenciam como esses momentos formativos podem contribuir para o desenvolvimento de práticas geo-inclusivas, apontando caminhos para um ensino mais justo e sensível à diversidade.

**Quadro 4** – Respostas da questão: Como a formação continuada pode contribuir para práticas Geo-inclusivas no contexto escolar?

<b>Professora A</b>	Formação continuada pode contribuir na aprendizagem de criação de materiais pedagógicos inclusivos. Muitas das vezes nas formações que participamos são dirigidas por profissionais que estão distantes da sala de aula e abordam uma linguagem bastante técnica.
<b>Professora B</b>	Acredito que espaços formativos são momentos de aprendizagens, trocas e discussões sobre metodologias inovadoras, tecnologias assistivas e trabalho em rede. Destaco que, especialista formador tem que ser da área para nos oportunizar a aprendizagem destes itens citados anteriormente.
<b>Professora C</b>	Aprender sempre, é fundamental! Existem várias questões a serem debatidas e sempre surgem novas metodologias, estudos e a formação continuada é o momento de aprender, discutir, refletir, avaliar, se atualizar.
<b>Professora D</b>	Penso que a formação continuada é essencial e necessária. Encontros formativos oportunizam a nós professores aprender as especificidades das deficiências para planejar práticas inclusivas e se aproximar ainda mais dos professores da educação especial.
<b>Professora E</b>	Vejo que a formação continuada é o lugar de muito estudo teórico. Não adianta querer criar práticas se não se sabe o que é inclusão. Seria pertinente aprender sobre as tecnologias assistivas que é um material riquíssimo no contexto da inclusão, porém, não sabemos utilizar e tampouco na universidade aprendemos sobre essa ferramenta pedagógica.

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Os depoimentos parecem indicar que a formação continuada é balizadora da docência em exercício. A ausência dela no contexto da educação básica, implica na operacionalização de aprendizagens repetidas, tradicionais e desatualizadas. O que chama atenção na fala da professora B, é a situação do despreparo do profissional ministrante do curso na formação continuada. Essa questão é bastante preocupante, a formação acaba perdendo o seu objetivo e sua função, que é oportunizar o aprendizado de conhecimentos metodológicos inovadores e problematizar questões que circulam no ambiente escolar, como: tecnologias digitais, currículo, avaliação, docência, educação inclusiva.

Martins-Junior, Martins e Maurício (2020) fundamentam que a formação continuada coopera para o aprofundamento teórico e prático, o resgate de temas que são deixados de lado, colabora para o desenvolvimento de projetos, metodologias e materiais didáticos, contudo, oportuniza os professores serem verdadeiros pesquisadores da prática docente. Os autores dizem que espaços como a formação continuada é o lugar de aprendizagem de conhecimentos que possibilitam os professores buscarem soluções ou traçar caminhos para resolver os desafios que o trabalho escolar apresenta, como por exemplo: ensinar geografia numa perspectiva inclusiva.

As contribuições dos autores acima mencionados reforçam que é na formação continuada que os professores de geografia se especializam sobre os conhecimentos operantes da educação inclusiva. A gestão destes conhecimentos aprendidos no interior da formação continuada permite superar a fragilidade de alguns conhecimentos que não foram aprendidos na esfera da formação inicial. Na formação continuada o professor de geografia tem a oportunidade de saber a fundo as maneiras de como lidar com as diferenças de ritmos, possibilidades e condições do público alvo da inclusão para desenvolver ações didáticas condizentes com a realidade de cada um.

Isso é, se o professor de geografia aprender sobre as características dos estudantes da educação inclusiva ele consegue explorar os conteúdos e conceitos geográficos conectados ao espaço de vivência dos estudantes. Esses conhecimentos aplicados devem ter sentido real para modificar a vida dos estudantes e que sejam capazes de alterar o entorno para melhorá-lo. O trabalho colaborativo é uma modalidade de ensino específico do campo da educação inclusiva. Essa modalidade de ensino é comprovada com uma prática inclusiva por meio de pesquisas, práticas e experiências, logo então, Rabelo (2012) afirma que é na formação continuada que os professores podem estar aprendendo a fundo sobre essa modalidade de ensino.



A autora esclarece que o ensino colaborativo consiste num trabalho coletivo baseado no diálogo, na comunicação e na colaboração do professor de geografia com o professor da educação especial. A autora diz que essa modalidade de ensino é primordial para a promoção da inclusão na escola regular. Os professores envolvidos com o processo criam uma rede de trabalho colaborativo, estipulando objetivos, definindo metodologias, trocando ideias, escolhendo materiais pedagógicos, analisando avanços e retrocessos da aprendizagem apresentados pelos estudantes. Sendo assim, a formação continuada segundo Franco (2018a, p. 20), “[...] deve garantir a ressignificação no seu papel de ensinar, de suas práticas, da escola e da educação” e, principalmente, da aprendizagem de novidades científicas que possam enriquecer o trabalho docente.

Em extensão às análises, a questão das tecnologias assistivas apareceu no depoimento da professora E, carregado de sentimento de preocupação e necessidade para se pensar a inclusão em sala de aula. De fato, esse relato chama atenção para a importância da formação continuada no exercício da docência para aprender sobre as tecnologias assistivas que são recursos novos e contribuem no processo de inclusão escolar. As tecnologias assistivas, segundo Almeida (2024), se caracterizam como ferramentas específicas do campo da comunicação que ajudam tanto dar condição de acesso aos conhecimentos curriculares quanto servir de apoio no processo de avaliação do estudante.

Essa percepção docente está em consonância com os apontamentos de Pletsch (2012), que destaca que o desconhecimento ou uso inadequado desses recursos pode comprometer a efetivação de práticas inclusivas e reforçar barreiras atitudinais no espaço escolar. Em contextos de diversidade, tais tecnologias não devem ser vistas apenas como instrumentos, mas como mediações pedagógicas que exigem intencionalidade, planejamento e sensibilidade por parte do professor (Medeiros *et al.*, 2024).

Além disso, a fala da professora E reforça o entendimento de que o uso eficaz das tecnologias assistivas demanda uma abordagem crítica, interdisciplinar e situada, considerando as reais necessidades dos estudantes e os limites estruturais das escolas. Segundo Ramos (2009), a formação docente para o uso de tecnologias assistivas ainda é fragmentada e pouco articulada às práticas pedagógicas cotidianas, o que dificulta sua apropriação. Isso se agrava no Ensino Médio, onde as demandas curriculares e a pressão por resultados acabam invisibilizando as especificidades dos estudantes com deficiência. Assim, a presença dessa preocupação nas falas analisadas aponta para uma lacuna formativa relevante, que deve ser enfrentada com políticas

públicas que incluam, de forma sistemática, conteúdos e vivências relacionadas às tecnologias assistivas no currículo da formação inicial e, sobretudo, na formação continuada de professores.

Como destaca Moura Júnior *et al.* (2005), a acessibilidade pedagógica e digital deve ser entendida como um direito educacional fundamental, e não como uma adaptação pontual ou emergencial. Portanto, o reconhecimento da importância das tecnologias assistivas, como emergiu neste estudo, exige que os sistemas de ensino e as instituições formadoras assumam a responsabilidade de garantir a capacitação docente adequada, atualizada e sensível às transformações sociotecnológicas que impactam o cotidiano escolar.

### Síntese interpretativa

Os dados analisados permitem a construção de uma síntese interpretativa que articula as principais recorrências e tensões identificadas nas falas docentes sobre o ensino de Geografia no contexto da inclusão escolar. Abaixo, são destacados os eixos mais críticos, cujos desdobramentos demandam atenção em políticas formativas, curriculares e pedagógicas. Esses pontos sintetizam tanto desafios estruturais quanto oportunidades de intervenção qualificada.

**Lacuna formativa estrutural** – Independente de tipo de IES ou vínculo; evidencia necessidade de programas sistemáticos de atualização para docentes de Geografia.

**Reconfiguração curricular x identidade disciplinar** – Todas percebem perda de identidade na área. Esse dado dialoga com Silva (2017) e reforça a importância de ressignificar a Geografia dentro da BNCC e do NEM sem diluí-la.

**Planejamento colaborativo é o “nó crítico”** – Surge nas três perguntas como ponto de tensão; estratégias para viabilizar horas de co-planejamento (ex.: jornadas integradas, PLCs<sup>1</sup>) podem ser prioridade de intervenção.

**Avaliação inclusiva ainda pouco compreendida** – Docentes pedem referências concretas; práticas de avaliação diferenciada devem ser demonstradas e exercitadas em contexto de formação continuada.

**Materiais adaptados como fator de engajamento** – Ausência de repertório e tempo de produção gera insegurança; políticas de bancos de recursos acessíveis ou laboratórios maker internos podem mitigar.

---

<sup>1</sup> *Professional Learning Communities* (Comunidades de Aprendizagem Profissional - tradução nossa).

## **Análise reflexiva quanto aos desafios, as percepções e os caminhos para a inclusão no ensino de Geografia**

A análise dos dados obtidos a partir dos questionários aplicados às cinco docentes participantes da pesquisa, todas atuantes no Ensino Médio da rede pública estadual de um município do nordeste catarinense, revela um conjunto de tensões, percepções e desafios relacionados à prática inclusiva no ensino de Geografia. A partir do cruzamento entre os perfis profissionais e suas respostas às quatro questões centrais, foi possível identificar e interpretar relações significativas que apontam para lacunas na formação, obstáculos estruturais e caminhos possíveis para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas.

Um primeiro aspecto que se destaca é a fragilidade na formação inicial das docentes no que tange à inclusão. Apesar de todas terem declarado ter tido contato com a temática durante a graduação, houve consenso quanto à superficialidade desse conteúdo, tanto em termos teóricos quanto práticos. Essa fragilidade independe da instituição de formação – pública ou privada –, o que sugere uma lacuna sistêmica nos currículos das licenciaturas, como já apontado por Foggetti (2022), ao destacar que muitos docentes ingressam na prática pedagógica sem conhecimentos aprofundados sobre as especificidades das deficiências e sem preparo para adaptar materiais ou avaliar estudantes de forma equitativa.

Outro ponto de convergência entre as participantes foi a percepção negativa sobre o lugar da Geografia no Novo Ensino Médio (NEM). Independentemente do tempo de atuação ou vínculo empregatício (efetivo ou temporário), todas expressaram preocupação com a diluição do componente curricular, agora inserido na área de Ciências Humanas. Palavras como “superficialidade”, “invisibilidade” e “desafios” aparecem com frequência nos relatos, revelando um sentimento de desvalorização da identidade geográfica no novo modelo curricular. Essa percepção dialoga com as críticas de Silva (2017), que alerta para os riscos de uma abordagem generalista e interdisciplinar sem os devidos cuidados com os conceitos operantes da Geografia, fundamentais para a formação do pensamento espacial e da cidadania crítica.

Em relação à prática pedagógica inclusiva, as professoras evidenciaram como principal desafio o planejamento colaborativo com a equipe da educação especial. Questões como a falta de tempo para o co-planejamento, a ausência de sincronia entre as agendas dos docentes e a carência de formação específica para lidar com a diversidade foram recorrentes. Esse dado é relevante porque, conforme apontam Weizenmann e Pezzie Zanon (2020), a

parceria entre o professor da disciplina e o professor da educação especial é um elemento central para garantir a inclusão efetiva dos estudantes com deficiência. A ausência dessa articulação compromete a adaptação dos conteúdos, o desenvolvimento de materiais apropriados e a construção de avaliações significativas e equitativas.

A avaliação inclusiva também aparece como uma lacuna crítica. Algumas professoras relataram insegurança quanto à forma de avaliar os estudantes com deficiência, especialmente no que diz respeito à identificação do que de fato foi aprendido. A dificuldade em elaborar instrumentos avaliativos que respeitem as particularidades sem comprometer a equidade do processo demonstra a necessidade urgente de formação continuada sobre esse tema. Como mencionado por uma das participantes, “avaliar não é apenas verificar se o estudante fez a atividade, mas compreender o que e como ele aprendeu”. Essa perspectiva reforça a necessidade de ampliar o entendimento sobre avaliação para além da mensuração, conforme defendem diversos autores da área da educação inclusiva.

No que se refere à elaboração de materiais adaptados, houve reconhecimento unânime da sua importância para o ensino de Geografia em contextos inclusivos, mas também da dificuldade em produzi-los. Essa dificuldade está diretamente relacionada à formação inicial deficiente e à falta de vivências práticas com recursos acessíveis. Foggetti (2022) e Custódio e Régis (2016) já haviam apontado que os materiais didáticos adaptados são instrumentos potentes para tornar os conteúdos geográficos mais acessíveis e atrativos, mas que poucos docentes dominam sua criação e aplicação. Assim, evidencia-se a urgência de ações formativas que explorem, na prática, a criação e o uso desses recursos no contexto da sala de aula inclusiva.

Por fim, ao serem questionadas sobre o papel da formação continuada, todas as professoras destacaram que os espaços formativos são fundamentais para desenvolver práticas inclusivas mais qualificadas. Além da necessidade de conhecer as especificidades das deficiências, elas também reivindicam momentos de troca, estudo coletivo e aprofundamento teórico. Para alguns, a formação continuada deve ser prática e voltada à criação de estratégias pedagógicas inclusivas; para outras, ela deve servir como espaço para reconstruir conceitualmente o entendimento sobre inclusão e sobre o papel da Geografia como componente curricular que contribui para a cidadania crítica.

Dessa forma, os dados analisados permitem afirmar que a inclusão no ensino de Geografia no Ensino Médio enfrenta desafios que vão desde a fragilidade da formação docente até as mudanças impostas pelo currículo do Novo Ensino Médio. A ausência de tempo e

recursos, a baixa articulação entre os profissionais da educação e a insegurança quanto às metodologias e avaliações inclusivas revelam a complexidade do cenário investigado. Entretanto, também emergem possibilidades: o reconhecimento da importância da formação continuada, a disposição para refletir sobre a prática e o desejo de promover uma educação verdadeiramente inclusiva são caminhos promissores que podem ser fortalecidos por meio de políticas públicas, apoio institucional e investimentos em desenvolvimento profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar de inclusão e fazer inclusão no ensino de geografia como vimos, requer reflexão, aprofundamento teórico e estudo em rede. Envolver o aluno com deficiência e fazer a geografia uma ciência interessante para o estudante não é tão simples e fácil. O desafio para o professor de Geografia é maior do que se possa imaginar. Existe uma diferença muito grande entre o “saber” que está ligado ao domínio e o “fazer” que tem relação direta com o que se ensina. Isso significa que a formação do professor de geografia não se resume simplesmente aos conhecimentos geográficos adquiridos na universidade, mas requer um profissionalismo constante para dar conta dos desafios pedagógicos que são enfrentados no cotidiano escolar.

Baseado no tratamento e interpretação analítica dos dados da pesquisa, a avaliação inclusiva configura como um dos maiores desafios para o professor de geografia. Avaliar o processo de aprendizagem exige um trabalho sistematizado, clínico, contínuo e permanente com princípios didáticos e pedagógicos coerentes com as características do público alvo que quer atingir. No processo avaliativo o professor de geografia com o professor da educação especial, por mais que sejam profissionais diferentes e com domínios diferentes, devem trabalhar lado a lado, identificando os sucessos e insucessos da aprendizagem.

A parceria entre o professor de geografia com o professor da educação especial foi apontada nos depoimentos com um divisor de água no processo de inclusão. A avaliação e o planejamento de ensino não devem ser elaborados de modo separado, sem comunicação e contribuição de cada área de conhecimento. Essa parceria deve ser negociada e aproximada porque ambos podem encontrar maneiras, caminhos e formas para ensino que leve a uma aprendizagem significativa. Neste caso, se o professor de geografia não aprendeu na formação inicial sobre avaliação e planejamento numa perspectiva inclusiva, a formação continuada, como política pública, assume o compromisso de suprir essas lacunas formativas.

Na formação continuada, assim expressas nas falas dos entrevistados, os professores podem se especializar com os conhecimentos específicos da geografia e sua relação com a inclusão de pessoas com deficiência no espaço escolar. Também, refletir sobre o ofício docente, dedicando saber sobre o que tem feito e o que pode ser feito e aprimorar no seu trabalho em sala de aula, tomando assim, consciência de suas ações didáticas. Espaços como estes, oportunizam o professor ensinar sobre aquilo que sabe e aprender algo novo para enriquecer a prática pedagógica, mas, segundo os depoimentos, só se aprende se for com profissionais que saibam o que estão falando e tenham relação direta com as questões do chão da escola, se não for desta forma, a formação continuada será tão somente um lugar de encontros e de bate papos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Poliane da Silva. Contribuições da tecnologia assistiva e comunicação alternativa na educação especial. **Revista FT**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 135, 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/contribuicoes-da-tecnologia-assistiva-e-comunicacao-alternativa-na-educacao-especial/>. Acesso: 22 jun. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BEZERRA DA SILVA, André Luiz. Geografia e Educação Inclusiva: breves reflexões sobre o ensino de pessoas com deficiência visual. **Revista Educação Geográfica em Foco**, Rio de Janeiro, , 2020. Disponível em: <https://periodicos.puc-rio.br/revistaeducacaogeograficaemfoco/article/view/1165>. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso: 23 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 jul. 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso: 23 jun. 2025.

CALLAI, Helena Copetti. A formação do profissional da Geografia. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 5, n. 2, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2594-9616.2022.253734>. Acesso: 26 jun. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: Com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CASTELLAR. Sônia; VILHENA. Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; TONINI, Ivaine Maria; KAERCHER, André Nestor. (org.). **Movimentos no ensinar geografia**. Porto Alegre: Imprensa Livre: Compasso Lugar-Curitiba, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 10. ed. Campinas: Papirus, 2006.

CUSTÓDIO, Gabriela Alexandre., RÉGIS, Tamara de Castro. Recursos didáticos no processo de inclusão educacional nas aulas de Geografia. In: Nogueira, R. E. (org.). **Geografia e inclusão escolar: Teoria e práticas**. Florianópolis: Edições do Bosque/CFH/UFSC, 2016. p. 258-279.

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

FOGGETTI, Cássia. **Educação Especial e Inclusiva no ensino de Geografia: a produção de materiais didáticos táteis no contexto da formação de professores**. 2022. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2022.

FRANCO, Maria da Silva. **Formação continuada de professores para práticas inclusivas: contribuições da psicologia histórico-cultural**. Minas Gerais: UNIFAL; Alfenas, 2018a.

FRANCO, Maria. Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2018b.

FREITAS, Rafael Alves. O ensino de Geografia, a formação docente e o papel dos professores de hoje: dilemas e conflitos. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 46, p. 1-3, dez. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/46/o-ensino-de-geografia-a-formacao-docente-e-o-papel-dos-professores-de-hoje-dilemas-e-conflitos>. Acesso em: 23 jun. 2025.

MARTINS-JUNIOR, Luiz.; MARTINS, Elisabete Militz Wypczynsk.; MAURICIO, Suelen Santos. **Formação docente e inclusão na educação básica: movimentando narrativas de professores/as de Geografia**. Periódico Horizontes – USF – Itatiba, SP, 2020.

MARTINS-JUNIOR, Luiz.; MARTINS, Rosa. Elisabete Militz Wypczynski .; BOCK, Geisa. Leticia. Kemper. A efetivação da inclusão no espaço escolar a partir da compreensão das políticas públicas. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, Vitória, v. 7, n. 1, p.51-70, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/cadecs/article/view/27691> Acesso em: 14 jun. 2025.

MEDEIROS, Jéssica Marinho; DA SILVA, Freilan Pereira da; DE PAULA, Ederson Cassiano; SANTOS, Lindoracy Almeida; CUNHA, Luzia Cecilia da Silva; MEROTO, Monique Bolonha das Neves; RIBEIRO, Marilda Faustino de Andrade; SOUZA, Raquel Farias Fuly de. (2024). Tecnologia assistiva na educação: ferramentas tecnológicas que apoiam alunos com deficiência. **Revista Foco**, Vila Velha, v. 17, n. 1, p. 1-16, jan. 2024. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/4116>. Acesso 24 jun. 2025.



MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOURA JÚNIOR, Lindolfo; Lourrâine; SOUZA, Julio. Educação digital e inclusiva: importância da acessibilidade no contexto digital. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, Teófilo Otoni, v. 9. n. 1, p. 1-30, 2005.

PLETSCH, Marcia Denise. Educação Especial e Inclusão Escolar: políticas, práticas curriculares e pesquisas. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Seropédica, v. 34, n. 1, p. 1-11, 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/309541522\\_Educacao\\_Especial\\_e\\_Inclusao\\_Escolar\\_politicas\\_praticas\\_curriculares\\_e\\_pesquisas](https://www.researchgate.net/publication/309541522_Educacao_Especial_e_Inclusao_Escolar_politicas_praticas_curriculares_e_pesquisas). Acesso: 20 jun. 2025.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RAMIRES, Julio Cesar de Lima; PESSÔA Vera Lúcia Salazar. Pesquisas qualitativas: referências para pesquisa em geografia. In: MARAFON, Glauci José; RAMIRES, Julio Cesar de Lima; RIBEIRO, Angelo Miguel; PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. **Pesquisa qualitativa em Geografia: reflexões teórico-conceituais e aplicadas**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

RAMOS, Daniela Karine. A formação de professores para o uso das tecnologias: um mosaico de concepções e emoções. **Renote**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 1-11, jul. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14030> . Acesso em: 25 jun. 2025.

RIBEIRO, Solange Lucas.; SANTOS, Juliana de Oliveira. Ensino de Geografia no contexto da diversidade e da inclusão educacional. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 11, n. 21, p. 1-19, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://revistaedugeo.com.br/revistaedugeo/article/view/978/528>. Acesso: 23 jun. 2015.

SILVA, Alcinéia de Souza. Questões que perpassam o ensino de geografia com as proposições da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 417-437, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.46789/edugeo.v7i13.393> Acesso em: 20 jun. 2025.

SILVA, Berenice Maria Dalla Costa da.; PEDRO, Vanize Inez Dalla Costa.; JESUS, Eliane Maria. Educação Inclusiva. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, v. 1, n. 99, p. 1-11, jan. 2017. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/educacao-inclusiva> . Acesso em: 15 jun. 2025.

SILVA, Vânia Regina Jorge da. A inclusão no ensino de geografia para alunos cegos ou com baixa visão: a legislação e a busca pelas bases teórico metodológicas. **História, Natureza e Espaço - Revista Eletrônica do Grupo de Pesquisa NIESBF**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 41-56, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/niesbf/article/view/80821>. Acesso em: 23 jun. 2025.

SOUSA, Raimunda Aurilia Ferreira.; LOPES, Kalene Carla Ferreira. Ensino de Geografia e as barreiras na inclusão escolar. **Estrabão**, Blumenau, v. 4, n. 1, p. 255–268, 2023. Disponível em: <https://revista.estrabao.press/index.php/estrabao/article/view/153>. Acesso: 23 jun. 2025.

SOUZA, Lorena Francisco de. As temáticas interseccionais nas pesquisas sobre o ensino de Geografia no Brasil: avanços e ausências. **Revista da ANPEGE**, Dourados, v. 19, n. 38, 2023.

WEIZENMANN, Luana Stela.; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski.; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 1, 2020.