
PANORAMA SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS CURRÍCULOS DE CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA REGIÃO SUL

Tamara de Castro **RÉGIS**

Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC
Docente no Departamento de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina
- FAED/UDESC

E-mail: tamara.regis@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4116-3132>

Rosa Elisabete Militz Wypczynski **MARTINS**

Doutorado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
Docente no Departamento de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina
- FAED/UDESC e do Programa de Pós- Graduação em Educação
PPGE/FAED/UDESC

E-mail: rosamilitzgeo@gmail.com.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2875-288>

*Recebido
Julho de 2025*

*Aceito
Dezembro de 2025*

*Publicado
Dezembro de 2025*

Resumo: Esta pesquisa busca compreender como a Educação Inclusiva é abordada nos currículos dos cursos de Licenciatura em Geografia de universidades públicas da Região Sul do Brasil. Parte do pressuposto de que discutir inclusão na formação inicial docente é fundamental, pois os saberes relacionados aos processos de inclusão de estudantes com deficiência integram as competências necessárias à prática profissional. A educação inclusiva é um direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394) e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146), que asseguram o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência no ensino regular. A questão que norteia este estudo é: se a educação inclusiva é um direito legalmente garantido, de que forma os currículos dos cursos de Licenciatura em Geografia têm contemplado a formação docente para atender a essa demanda? A pesquisa utilizou abordagem qualitativa, por meio de levantamento bibliográfico e

documental, analisando legislações educacionais e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de 19 cursos da Região Sul. A análise foi orientada por quatro categorias: presença ou ausência de disciplina específica sobre inclusão, saberes e conceitos nas ementas, localização da disciplina no currículo e sua carga horária. Os resultados mostram que, embora haja avanços na incorporação da temática nos cursos, persistem lacunas, com parte dos cursos ainda sem oferta de disciplina específica voltada à educação inclusiva. Essa ausência compromete a formação inicial dos licenciandos, refletindo diretamente na efetivação de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas. Assim, reforça-se a necessidade de fortalecer a inserção da educação inclusiva nos currículos de formação docente, garantindo que os futuros professores estejam preparados para promover uma educação que respeite a diversidade e os direitos de todos os estudantes.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Educação inclusiva; Licenciatura em Geografia; Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

OVERVIEW OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE PROGRAM OF STUDIES OF GEOGRAPHY TEACHER EDUCATION PROGRAMS IN THE SOUTHERN REGION (OF BRAZIL)

Abstract: This research aimed to understand how Inclusive Education is addressed in the curricula of Geography teacher education programs at public universities in Brazil's Southern Region. It is based on the premise that addressing inclusion in initial teacher training is essential, as knowledge related to the inclusion of students with disabilities forms part of the professional competencies required for teaching. Inclusive education is a right guaranteed by the Law of Guidelines and Bases of National Education (Law No. 9.394) and the Brazilian Law for the Inclusion of Persons with Disabilities (Law No. 13.146), which ensure the enrollment and permanence of students with disabilities in regular education. The research question is: if inclusive education is a legally guaranteed right, how have Geography teacher education curricula addressed the preparation of teachers to meet this demand? This qualitative study used bibliographic and documentary research, analyzing educational legislation and the Pedagogical Course Projects (PPC) of 19 programs in the Southern Region. Data analysis was based on four categories: the presence or absence of a specific course on inclusive education, the knowledge and concepts contained in course descriptions, the positioning of the course within the curriculum, and its workload. The results reveal that, despite some progress, significant gaps persist. Several programs do not offer specific courses on inclusive education, which compromises the initial training of future Geography teachers. This absence directly impacts the development of inclusive teaching practices in schools. The findings highlight the urgent need to strengthen the presence of inclusive education within teacher education curricula, ensuring that future teachers are adequately prepared to promote an education that respects diversity and upholds the rights of all students.

Keywords: Teacher education; Inclusive education; Geography; Curriculum; Pedagogical Course Project (PPC).

PANORAMA SOBRE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LOS CURSOS DE LICENCIATURA EN GEOGRAFÍA DE LA REGIÓN SUR

Resumen: Esta investigación tuvo como objetivo comprender cómo se aborda la Educación Inclusiva en los planes de estudio de los cursos de Licenciatura en Geografía de universidades

públicas de la Región Sur de Brasil. Parte del supuesto de que tratar la inclusión en la formación inicial docente es fundamental, ya que los conocimientos sobre los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad forman parte de las competencias profesionales necesarias para la docencia. La educación inclusiva es un derecho garantizado por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley Nº 9.394) y por la Ley Brasileña de Inclusión de las Personas con Discapacidad (Ley Nº 13.146), que aseguran el acceso y la permanencia de estos estudiantes en el sistema educativo regular. La pregunta que guía este estudio es: si la educación inclusiva es un derecho legalmente garantizado, ¿cómo los planes de estudio de los cursos de Licenciatura en Geografía contemplan la formación docente para atender esta demanda? La investigación utilizó un enfoque cualitativo, mediante revisión bibliográfica y análisis documental de la legislación educativa y de los Proyectos Pedagógicos de Curso (PPC) de 19 programas de la Región Sur. El análisis se organizó en cuatro categorías: presencia o ausencia de una asignatura específica sobre inclusión, saberes y conceptos en los programas, ubicación de la asignatura en el currículo y su carga horaria. Los resultados muestran que, aunque hay avances, persisten vacíos. Algunos cursos aún no ofrecen una asignatura específica sobre educación inclusiva, lo que compromete la formación inicial de los futuros docentes. Esta ausencia impacta directamente en la implementación de prácticas pedagógicas inclusivas en las escuelas. Se refuerza la necesidad de fortalecer la presencia de la educación inclusiva en la formación docente, garantizando profesionales preparados para una educación que respete la diversidad y los derechos de todos.

Palabras clave: Formación docente; Educación inclusiva; Geografía; Currículo.

INTRODUÇÃO

É importante e necessário que a escola seja um espaço que possibilita o acesso de todos ao conhecimento, ao desenvolvimento de competências e a sua utilização para o exercício efetivo da cidadania. Nessa perspectiva, é fundamental ser orientada por uma ação educativa que se comprometa com os princípios da igualdade de direitos e do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, objetivando “a superação do racismo, sexismo, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura da paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência” (Brasil, 2013, p. 496).

Destacando o compromisso da escola de promover o respeito à diversidade que a constitui, consideramos fundamental que os profissionais da educação, sobretudo os professores, orientem suas concepções pedagógicas para a compreensão da inclusão como uma demanda da sociedade contemporânea. Ponderando que a proposta de inclusão parte da premissa da igualdade concreta entre os indivíduos, pautando-se para isso no reconhecimento das diferenças (Camacho, 2004).

Dessas constatações, argumentamos a relevância de pensar na formação de professores reflexivos, promotores de atitudes menos excludentes e que estejam aptos a trabalhar com a diversidade humana. Refletindo sobre a formação dos professores de Geografia, Nogueira

(2016), destaca que inclusão escolar é um conteúdo pouco abordado na formação de licenciados em Geografia, entretanto, o pleno domínio do tema faz-se necessário quando esses professores chegam à escola. A autora destaca que conhecer e saber lidar com a diversidade dos estudantes é um grande desafio para o professor, especialmente o professor de Geografia, que possui como repertório o estudo da pluralidade que confere forma à sociedade.

Martins (2009) ressalta que, para o trabalho docente no cotidiano da escola, não é suficiente que o professor possua apenas conhecimentos científicos para transmitir aos estudantes. Faz-se necessário, de acordo com a autora, outras competências, especialmente, relacionadas à didática do saber ensinar.

Nessa perspectiva, compreendemos que na formação inicial de professores de Geografia é imperativo discutirmos a dimensão conceitual, teorias e práticas pedagógicas que possam ser ressignificadas pelos futuros professores, com a finalidade de superação das barreiras que se configuram como um impedimento à aprendizagem significativa dos estudantes com deficiência, ponderando que incluir não é apenas partilhar do mesmo espaço da sala de aula, a inclusão escolar pressupõe uma necessária articulação entre os distintos profissionais da escola e a comunidade, com o objetivo de fazer da escola um espaço capaz de se adequar, acolher e cultivar as diferenças.

Compreender a escola como um espaço plural e diverso, que assegura o acesso aos direitos fundamentais de todos, evidencia que a educação inclusiva vai além do ambiente escolar, sendo um compromisso ético, político e social que envolve toda a sociedade. Sob essa ótica, surge a inquietação que delimitou a pesquisa em tela, desenvolvida como parte das atividades do Estágio de pós-doutoramento em Educação realizado no Curso de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina - PPGE/UDESC no ano de 2023, no qual investigamos como os currículos da formação inicial de professores de Geografia abordam a educação inclusiva

Inscritas no âmbito das reflexões e das preocupações já explicitadas, esta pesquisa objetivou compreender como a Educação Inclusiva é abordada nos currículos dos cursos de Licenciatura em Geografia de universidades estaduais e federais da Região Sul.

Partimos da premissa de que os debates sobre inclusão são indispensáveis na formação inicial de professores, pois o conhecimento disciplinar e curricular sobre os processos inclusivos de estudantes com deficiência contribui diretamente para as futuras práticas pedagógicas. Considerando que a educação inclusiva é um direito previsto na Lei nº 9.394 (LDB) e reafirmado na Lei nº 13.146 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência)

(Brasil, 1996; 2015). Sendo que as duas legislações asseguram o acesso e a permanência desses estudantes no ensino regular, nossa investigação justifica-se justamente por reconhecer que a construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo depende da formação inicial e continuada de professores para atuarem nessa perspectiva.

Nesse sentido, para atender ao objetivo proposto, elencamos como metodologia de investigação a pesquisa bibliográfica para compor a fundamentação teórica e a pesquisa documental nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação e Professores da Educação Básica e nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de 19 cursos de licenciatura em Geografia de universidades da Região Sul.

A análise dos dados foi realizada à luz do referencial teórico mobilizado e com base em 4 categorias: presença e ausência de disciplina específica que contemple a educação inclusiva, saberes, conceitos e perspectivas mobilizadas nas ementas das disciplinas, quais os lugares da disciplina no curso e carga horária.

Com a sistematização dos dados intentamos construir um panorama de como acontece a formação dos professores de Geografia para atender as demandas da educação inclusiva, considerando que os professores têm um papel fundamental ao pensarmos a inclusão escolar, e sabendo que, invariavelmente, são diretamente responsabilizados pelos sucessos ou fracassos nos objetivos de aprendizagem e precisam de uma sólida formação com vivências, experiências e conhecimentos disciplinares e curriculares para oportunizar condições equitativas de aprendizagem aos estudantes (Carneiro, 2017).

Para fins de organização, este texto está estruturado em quatro partes, além desta introdução. Na primeira, abordamos a Educação Inclusiva e seu percurso histórico e legal no contexto brasileiro. Na segunda, refletimos sobre a formação inicial de professores de Geografia e sua relação com a Educação Inclusiva. A terceira parte é dedicada à apresentação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) que compõem o corpus da análise. Na quarta parte, discutimos os resultados obtidos, analisando os dados extraídos dos PPCs dos 19 cursos de Licenciatura em Geografia da Região Sul. Por fim, apresentamos as considerações finais, nas quais sintetizamos os principais achados e apontamos reflexões e encaminhamentos para a formação docente na perspectiva inclusiva.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEUS PERCURSOS NO BRASIL

A partir do processo de democratização do acesso ao ambiente escolar, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão dos sujeitos. Embora os sistemas de ensino tenham seu acesso universalizado, continuaram excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Neste viés, destaca-se a distinção dos estudantes em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, que é um elemento estruturante do modelo tradicional de educação escolar (Brasil, 2010).

Com isto, fez-se necessário pensar um sistema realmente inclusivo. A proposta da educação inclusiva, tal como conhecemos atualmente, é um grande passo para a efetiva inclusão das heterogeneidades dos estudantes no processo de ensino, pois não é pensada em termos de homogeneização da educação, mas pautada no respeito às diferenças e na garantia de que cada um dos estudantes possa, com suas particularidades, ter acesso a uma educação de qualidade.

A discussão do tema da inclusão no Brasil, data da década de 1990 com os primeiros estudos sobre a educação inclusiva. As pesquisas e estudos vêm se desenvolvendo em conformidade com as modificações da legislação, até ao modelo de educação inclusiva proposto atualmente. Esse modelo de educação é uma construção coletiva nacional e internacional, sendo a materialização de diversos marcos normativos.

O movimento em favor da educação inclusiva, em consonância com a Constituição Federal, tem como objetivo garantir o direito à educação para todos, sem qualquer tipo de restrição. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e outros documentos que tratam da inclusão educacional, dos quais o Brasil é signatário, são reforçados pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), que afirma que a efetiva inclusão de estudantes com deficiência na escola regular depende da existência de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades.

A própria Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seu capítulo IV, intitulado “Do Direito à Educação”, dispõe, no artigo 27, que a educação é um direito da pessoa com deficiência, que deve ter assegurado um sistema educacional inclusivo, capaz de proporcionar o máximo desenvolvimento possível de suas habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, respeitando suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Nesse contexto, a responsabilidade por garantir uma educação inclusiva e de qualidade é compartilhada entre Estado, família, escola e sociedade. O artigo 28 da mesma lei estabelece as atribuições do poder público para aprimorar os sistemas educacionais e garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem por meio da eliminação de barreiras e da oferta

de recursos e serviços de acessibilidade que assegurem a plena inclusão. Cabe ao Estado, ainda, elaborar um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado e que preveja adaptações razoáveis para que os estudantes com deficiência tenham acesso ao currículo em condições de igualdade (Brasil, 2015).

Está assegurado por esta lei, a formação inicial e continuada de professores para a adoção de práticas pedagógicas inclusivas para um atendimento educacional especializado, além do incentivo à realização de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva, como esta que ora se apresenta (Brasil, 2015).

A distinção entre o Estatuto da Pessoa com Deficiência e as legislações anteriores se dá pelo enfoque dado para o respeito ao desenvolvimento educativo particular dos sujeitos com deficiência. No caso, a educação deve ser ofertada durante toda a vida dos sujeitos, para que possam alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades. Desta forma, os estudantes não precisam adequar-se aos padrões da “normalidade”, e sim receber todo o apoio para atingir seu potencial dentro de suas particularidades, possibilidades e limitações. Tal prerrogativa constitui a humanização e sensibilização do sistema de ensino para com a diversidade, pois a melhor forma de promover a inclusão é romper com o velho paradigma de que todos os estudantes se desenvolvem igualmente. Para tanto, faz-se necessário pensar na força das diferenças.

Ao pensarmos em uma escola inclusiva, quase que de imediato fazemos associação à inclusão de estudantes com deficiência. Isso se dá, de acordo com Carneiro (2017), pelo fato de que diferimos o ensino regular do ensino inclusivo em relação à característica de sua clientela e não no entendimento da real necessidade de mudança abrangente de um modelo de educação excludente para um modelo para todos os estudantes.

Ao compreender a educação inclusiva como um processo que busca ampliar a participação de todos os estudantes, torna-se indispensável que os cursos de formação docente promovam reflexões sobre a superação da cultura escolar excludente, preparando os futuros professores para atender à diversidade presente nas salas de aula. Nesse sentido, é fundamental que as diretrizes que tratam a formação inicial estejam alinhadas às da educação inclusiva, assegurando que os professores compreendam e incorporem essas orientações em sua prática pedagógica.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES, SUAS DIRETRIZES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

De modo geral, as escolas têm cumprido a legislação que garante o direito à matrícula de todos os estudantes. No entanto, esse cumprimento formal não assegura, por si só, a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva. A existência de normas legais, embora essencial, não garante práticas pedagógicas que promovam a inclusão. Nesse contexto, a formação inicial de professores representa um desafio central.

Carneiro (2017) aponta que muitos cursos de licenciatura ainda não oferecem disciplinas voltadas à educação inclusiva de forma ampla. Em geral, os conteúdos relacionados ao tema são abordados de maneira fragmentada, sem discutir estratégias pedagógicas voltadas para estudantes que demandam atenção diferenciada. Isso resulta em dificuldades práticas quando o docente se depara com a diversidade em sala de aula. Embora teoricamente preparados, muitos professores relatam sentir-se despreparados para enfrentar os desafios da prática pedagógica. Ainda segundo Carneiro (2017), a política de formação inicial no Brasil não adota uma concepção de escola verdadeiramente inclusiva.

Dessa forma, o professor, como figura central no processo educativo, necessita de uma formação que o capacite para atuar com a diversidade. Acreditamos ser fundamental que esta formação promova o desenvolvimento da colaboração, da flexibilidade metodológica e da capacidade reflexiva. Tais competências devem estar presentes em todos os momentos do processo formativo.

Acerca das normativas para a formação inicial de professores da Educação Básica e o compromisso com a promoção de uma educação inclusiva, na Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (Brasil, 2002), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. O Art. 2º estabelece que a formação docente deve contemplar, entre outras competências, o acolhimento e o tratamento da diversidade (Brasil, 2002). Contudo, apenas reconhecer a diversidade não assegura equidade, pois não há detalhamento de ações efetivas que promovam inclusão de forma concreta.

O Capítulo 6, inciso 3, indica que os currículos devem contemplar, além da formação específica para as etapas da Educação Básica, aspectos culturais, sociais e econômicos, bem como conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e à docência. Isso inclui, por exemplo, os alunos com necessidades educacionais especiais e as comunidades indígenas. Tal orientação

respalda a oferta de disciplinas que abordem como os estudantes aprendem, bem como metodologias e recursos didáticos acessíveis.

Entretanto, o documento não determina como deva ser organizada a matriz curricular, delegando essa responsabilidade às instituições de ensino superior. Isso evidencia a ausência de uma normatização mais detalhada para garantir a efetividade da inclusão na formação docente.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, atualizou essas diretrizes para contemplar as mudanças sociais e as novas demandas educacionais. Essa normativa abrange a formação inicial em cursos de licenciatura, formação pedagógica e segunda licenciatura, além da formação continuada (Brasil, 2015). No Capítulo I, § 5º, reafirma-se que a formação docente deve abranger todas as etapas e modalidades da Educação Básica, fundamentando-se no compromisso com a construção de uma sociedade democrática, justa, inclusiva e emancipadora, que valorize a diversidade e combata toda forma de discriminação.

O Capítulo II, Art. 5º, enfatiza a articulação entre teoria e prática, considerando as realidades das instituições educativas. Já o Art. 8º, do Capítulo III, define que o professor em formação deve desenvolver consciência sobre as diversas formas de diferença, como as de ordem ambiental, étnico-racial, de gênero, geração, classe social, necessidades educacionais específicas, sexualidade, entre outras.

No Capítulo V, Art. 13, § 2º, a diretriz estabelece que os currículos dos cursos de formação docente devem contemplar conteúdos sobre os fundamentos da educação, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Educação Especial, entre outros temas relacionados à diversidade (Brasil, 2015). Assim, há um direcionamento mais evidente quanto aos conteúdos que devem integrar a formação inicial, reforçando o compromisso com a inclusão e a equidade.

Em 2019, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (Brasil, 2019). O documento reafirma que a formação docente deve estar alinhada às competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estruturando-se em competências gerais, específicas e respectivas habilidades.

O Capítulo II da resolução afirma que a formação docente deve assegurar o direito à educação de qualidade por meio da equiparação de oportunidades, atendendo às necessidades de todos os estudantes — princípio essencial da educação inclusiva. No Grupo 1 da BNC-Formação, que trata da base comum de conteúdos, incluem-se os marcos legais e conceitos da

Educação Especial, bem como propostas e projetos voltados ao atendimento de estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas (Brasil, 2019).

A BNC-Formação apresenta 10 competências gerais organizadas em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (Brasil, 2019). Acerca da educação inclusiva, na dimensão do **conhecimento profissional**, destaca-se a necessidade de o futuro professor dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los, bem como demonstrar conhecimento sobre os estudantes e os processos pelos quais aprendem.

Na dimensão da **prática profissional**, ressaltam-se competências como planejar ações de ensino que promovam aprendizagens efetivas, criar e gerir ambientes de aprendizagem, avaliar o desenvolvimento dos educandos e a aprendizagem, além de conduzir práticas pedagógicas alinhadas às competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular.

Por fim, na dimensão do **engajamento profissional**, uma competência central é o comprometimento com a aprendizagem de todos os estudantes, com base no princípio de que todos são capazes de aprender.

Essas competências abrangem desde o domínio conceitual até a aplicação prática, passando pelo planejamento, avaliação, gestão de ambientes de aprendizagem e compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes, respeitando suas potencialidades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas à formação inicial de professores da Educação Básica expressam, em diferentes momentos, o compromisso com a promoção de uma educação inclusiva. Desde a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Brasil, 2002) até a mais recente, CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019), observa-se um avanço gradual na incorporação da inclusão como princípio estruturante da formação docente.

A Resolução de 2002 reconhece a diversidade como componente a ser considerado na prática pedagógica, embora trate a temática de forma genérica e sem oferecer orientações detalhadas sobre como implementá-la nos currículos de formação. Já a Resolução CNE/CP nº 2/2015 aprofunda esse debate ao incluir explicitamente a valorização da diversidade, o combate à discriminação e a obrigatoriedade da oferta de conteúdos como Libras e Educação Especial, vinculando essas exigências à construção de uma escola democrática e inclusiva.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019), por sua vez, representa um marco ao estabelecer orientações mais precisas sobre os conteúdos que devem integrar a formação dos

docentes, incluindo os marcos legais da Educação Especial, conhecimentos sobre estratégias pedagógicas inclusivas e ações para eliminação de barreiras ao ensino e à aprendizagem.

Assim, as normativas indicam um movimento de ampliação do entendimento sobre a educação inclusiva como parte integrante da formação docente. No entanto, apesar dos avanços normativos, ainda persiste o desafio de efetivar esses princípios nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, sobretudo diante das desigualdades regionais, da falta de infraestrutura e da necessidade de formação específica dos docentes do ensino superior.

Por fim, é importante reconhecer que, assim como ocorre com as legislações sobre educação inclusiva, há um distanciamento entre o que está previsto nas diretrizes curriculares e as condições reais de sua implementação. Essa tensão entre norma e prática é um dos aspectos centrais da problemática analisada nesta pesquisa.

DIAGNÓSTICO SOBRE A DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Considerando os objetivos delineados para o estudo, faz-se necessário investigar os saberes são mobilizados pelos currículos dos cursos de licenciatura em Geografia para a formação de professores. Nessa perspectiva, direcionamos o olhar aos saberes oriundos da formação profissional são aqueles adquiridos durante a formação inicial e que qualificam a profissão do professor. Em específico investigaremos os saberes curriculares são aqueles presentes nos programas e currículos escolares (Tardif, 2014).

Para realizar pesquisa identificamos nas bases de dados oficiais as universidades estaduais e federais da Região Sul que dispõe de cursos de licenciatura em Geografia, com esse recorte selecionamos 19 instituições que se inserem nos critérios estabelecidos. A lista da Universidades pode ser observada na Figura 1.

Figura 1- Universidades Federais e Estaduais da Região Sul com cursos de Licenciatura em Geografia.

ESTADO	UNIVERSIDADE	SISTEMA
Paraná	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	Estadual
Paraná	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)	Estadual
Paraná	Universidade Estadual de Londrina (UEL)	Estadual
Paraná	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Estadual
Paraná	Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)- Guarapuava	Estadual
Paraná	Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)- Irati	Estadual
Paraná	Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)	Estadual
Paraná	Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)	Estadual
Paraná	Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA)	Federal
Paraná	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Federal

Paraná	Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Litoral	Federal
Santa Catarina	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Federal
Santa Catarina	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Federal
Santa Catarina	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	Estadual
Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Pelotas (UFPeL)	Federal
Rio Grande do Sul	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Federal
Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Rio Grande (FURG)	Federal
Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA)	Federal
Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Federal

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Na sequência, realizamos a procura pelos sites dos cursos de Geografia de cada uma das instituições. Foram selecionados os PPCs dos cursos de Licenciatura e realizado a leitura dos documentos. De posse das informações, foi elaborado a Figura 2, organizando as informações por categorias sendo Estado, Universidade, ano de publicação do currículo, fase da disciplina, carga horária e organização dos créditos, nome da disciplina e ementa.

Figura 2 - A disciplina de educação Inclusiva em cursos de Licenciatura em Geografia

ESTADO	UNIVERSIDADE	ANO	FASE	C.H	DISCIPLINA	EMENTA
PR	UEL	2018	8	18 CH	Educação Geográfica para Inclusão de Alunos com NEE	Políticas educacionais e caracterização do processo histórico da Educação Especial e Educação Inclusiva, bem como dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (NEE). Procedimentos e Reflexões acerca do papel dos professores de Geografia no processo de inclusão de alunos com NEE e adaptações dos conteúdos da/na disciplina de Geografia. Trabalho de campo TIC's
PR	UNESPAR-Campo Mourão	2017	3	72 CH	Políticas Educacionais	A estrutura da Educação Básica e a Política educacional brasileira. A Base Curricular Nacional Comum e as mudanças no ensino. Estatuto da Criança e Adolescente, Políticas de Educação Ambiental, de Educação inclusiva, de Educação no campo, de Educação indígena e de Cultura Afro. Projeto Político Pedagógico.
PR	UEM	2016	-	-	Não há	-
PR	UENP-Cornélio Procopio	2019	-	-	Não há	-
PR	UFPR	2019	-	-	Não há	-
PR	UFPR- Litoral	2015	-	-	Não há	-

PR	UNILA	2014	OP.*	34CH	Educação Inclusiva	Panorama geral do atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais. Trajetória da Educação Especial à Educação Inclusiva: modelos de atendimento, paradigmas: Educação Especializada / integração / inclusão. Valorizar as diversidades culturais e linguísticas na promoção da Educação Inclusiva. Políticas públicas para Educação Inclusiva – Legislação Brasileira: o contexto atual. Acessibilidade à escola e ao currículo. Adaptações curriculares. Tecnologia Assistiva.
PR	UEPG	2020	4	34CH	Educação Inclusiva	Abordagem histórica sobre a participação social das pessoas com deficiência. Os paradigmas da integração e da inclusão social e escolar. Marcos político-legais da inclusão. O atendimento educacional especializado e a educação inclusiva. Acessibilidade e Tecnologia Assistida (TA). O professor no processo de inclusão escolar. A família e a comunidade diante das demandas da inclusão.
PR	UNICENTRO -Guarapuava	2023	-	-	Não há	-
PR	UNICENTRO -Irati	2020	4	68CH	Psicologia da Educação	História do desenvolvimento da Psicologia como campo e suas relações com a educação; matrizes filosóficas da psicologia da educação e seus desdobramentos. Desenvolvimento humano e processos educativos em diferentes abordagens da psicologia e suas articulações com as principais teorias pedagógicas hegemônicas e contra hegemônicas. Medicalização dos aspectos educacionais. Contribuições da Psicologia para a educação inclusiva, necessidades educacionais especiais, relações de gênero, étnicas e raciais.
PR	UNIOESTE-Francisco Beltrão	2016	4	68CH	Educação Especial e Inclusiva	Legislação brasileira vigente sobre a Educação Especial. Princípios e fundamentos da educação inclusiva.

						Caracterização da população-alvo da Educação Especial (deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos) e as estratégias pedagógicas para o ensino da Geografia.
SC	UFSC	2007	OP*.	72CH	Educação e Processos Inclusivos	Conceitos e preconceitos em torno da deficiência e não-deficiência. Diferença e experiência. Processos de exclusão e inclusão.
SC	UDESC	2013	1	54 CH	Educação Inclusiva	Práticas pedagógicas de políticas de inclusão. Aspectos éticos, políticos e educacionais na integração de pessoas marcadas por atributos identitários como: gênero, orientação sexual, raça e etnia, necessidades especiais. Uma Escola voltada ao respeito às diferenças.
SC	UFFS-Campus Erechim	2018	8	60 CH	Educação inclusiva	Processos de inclusão e exclusão escolar. Políticas e práticas para o atendimento educacional especializado do aluno com deficiência. Formas organizativas do trabalho pedagógico e sua relação as minorias historicamente excluídas
RS	UFRGS	2018	7	30 CH	Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais	A disciplina visa à reflexão crítica de questões ético-político-educacionais da ação docente quanto à integração/inclusão escolar de pessoas com necessidades educativas especiais. Analisa a evolução conceitual, na área da Educação Especial, assim como as mudanças paradigmáticas e as propostas de intervenção. Discute as atuais tendências, considerando a relação entre a prática pedagógica e a pesquisa em âmbito educacional.
RS	FURG	2019	-	-	Não há	-
RS	UFSM	2018	7	60 CH	Fundamentos da Educação Especial “A”	Compreender a produção dos fundamentos históricos e antropológicos do campo da Educação Especial, e as políticas públicas e marcos regulatórios da Educação Especial. Ter conhecimento sobre os sujeitos da aprendizagem e as práticas educativas nos processos de escolarização nos contextos da inclusão escolar.

RS	UFPEL	2018	6	60 CH	Geografia e Inclusão escolar	Introdução à Educação Inclusiva: conceitos e terminologia. A Geografia na Perspectiva Inclusiva. Atendimento ao aluno com necessidades educacionais especiais. Trajetória da Educação Especial à Educação Inclusiva: modelos de atendimento, paradigmas: Educação Especializada / integração / inclusão. Políticas públicas para Educação Inclusiva – Legislação Brasileira: o contexto atual. Acessibilidade à escola e ao currículo. Adaptações curriculares. Tecnologia Assistiva
RS	UNIPAMPA	2022	6	60CH	Educação Inclusiva	Pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Inclusiva. Paradigmas políticos, ideológicos e éticos da Educação Inclusiva. Os sujeitos do processo educacional especial: pessoas com necessidades educacionais especiais. Processos atitudinais da Educação Inclusiva no sistema escolar: currículo, didática e avaliação. Perspectivas para a construção de uma Sociedade Inclusiva: família, escola e sociedade.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Com os dados coletados, e organizados, iniciamos a leitura e a reflexão sobre os achados, elaboramos 4 categorias de análise: presença e ausência de disciplina específica que contemple a educação inclusiva, saberes, conceitos e perspectivas mobilizadas nas ementas das disciplinas, quais os lugares da disciplina no curso e carga horária. Os achados foram problematizados à luz das legislações que normatizam a educação inclusiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica e referências que tratam da formação de professores e a inclusão educacional.

REFLETINDO SOBRE OS ACHADOS

Os PPCs analisados são de Instituições de Ensino superior (IES) pertencentes a dois diferentes sistemas. Sendo oito IES estaduais e dez IES federais. Esse recorte de pesquisa contempla três variáveis selecionadas previamente, sendo essas as instituições fazerem parte da Região Sul, que contempla os estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, serem públicas e possuírem cursos de Licenciatura em Geografia.

Foram analisados respectivamente 11 PPCs de universidades do estado do Paraná, três do estado de Santa Catarina e 5 do estado do Rio Grande do Sul, fato que permite inferir que, a maioria dos cursos de Licenciatura em Geografia concentram-se no estado do Paraná e são ofertados por universidades estaduais, respectivamente 8 cursos dos 11 analisados nesse estado.

Acerca da localização dos PPCs, observa-se que algumas instituições os disponibilizam em formato PDF ou imagem, hospedados nos sites institucionais para download. Outras, por sua vez, optam por apresentar as informações diretamente nas páginas dos cursos, em formato digital e navegável. Essa diversidade de formas de disponibilização dificulta a comparação entre as estruturas dos documentos. Ainda que não exista um modelo único para a organização dos PPCs — o que contribui para a heterogeneidade na apresentação mesmo entre documentos disponibilizados em formatos semelhantes —, considera-se que a unidade dos conteúdos formativos é garantida pelas diretrizes legais. Entre elas, destacam-se as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, e, mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que estabelecem parâmetros comuns para todos os cursos de licenciatura no Brasil.

Dos PPCs que constituíram nosso *corpus*, somente um teve sua aprovação antes de 2010, três tiveram aprovação entre os anos de 2010 e 2015, dez foram aprovados entre os anos 2016 e 2019 e quatro, dos documentos analisados, tiveram sua aprovação após a atualização mais recente das Diretrizes Curriculares para formação de professores em 2019.

Essa constatação é relevante na medida em que os PPCs se estruturam com base legal, entre outros documentos, nas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica, assim há currículos organizados com base nas diretrizes de 2002, de 2015 e currículos que já se estruturaram com base nas diretrizes de 2019, e ainda currículos que foram atualizados recentemente e que possivelmente serão reestruturados considerando que a atualização foi concomitante com a atualização das diretrizes.

Embora os PPCs tenham sido organizados sob diretrizes distintas, cabe ressaltar que, desde a primeira diretriz há indicações de abordagem de aspectos da educação inclusiva na organização curricular dos cursos de formação de professores. Ao longo da evolução dos documentos normativos, observa-se uma ampliação nas orientações referentes à abordagem da educação inclusiva na formação de professores, não havendo prerrogativa para que o conteúdo não seja abordado ou seja facultativo nos documentos curriculares.

Os PPCs examinados revelaram processos diversificados de interpretação das determinações normatizadas pelo Estado, evidenciando a autonomia das instituições, foram

elaborados entre os anos de 2007 e 2023, à luz de três Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica com distintas concepções, todavia no que condiz os conhecimentos necessários a formação de professores para contemplar a educação inclusiva todas as diretrizes de forma mais ou menos enfática trouxeram elementos para que os cursos refletissem sobre a questão.

Sobre a oferta de disciplina que contemple a educação inclusiva dos 19 cursos analisados, seis não possuem disciplinas com esse escopo na matriz curricular, sendo os cursos de licenciatura em Geografia ofertados pelas seguintes universidades UEM, UENP, UFPR, UFPR – Litoral, UNICENTRO - Guarapuava e FURB. Quanto aos anos em que foram estruturados os currículos, os PPCs são recentes por ordem cronológica o da UFPR- Litoral data de 2015, UEM de 2016, no ano de 2019 foram publicados os PPCs da UFPR, UENP E FURG, já no ano de 2023 publicou-se o PPC da UNICENTRO -Guarapuava.

Analisando a cronologia, todos os PPCs deveriam contemplar discussões sobre a educação inclusiva, considerando as discussões tecidas anteriormente acerca dos direitos de aprendizagem e as diretrizes para formação de professores. A não observância alerta para o exposto por Nogueira (2016), Carneiro (2017) e Régis e Nogueira (2019), a educação inclusiva ainda não é abordada de forma universal na formação inicial de professores de Geografia, fato que contribui para o desconhecimento de como trabalhar com estudantes com deficiência em uma perspectiva inclusiva.

Os resultados encontrados, complementam o exposto por Bruno (2018), que grande parte dos professores atuantes no sistema de ensino não recebeu formação inicial adequada para oportunizar um ensino de qualidade a estudantes com deficiência. Diante disto, têm dificuldades de compreender as adaptações necessárias, refletindo um sentimento generalizado de despreparo e insegurança para atuar no processo de ensino-aprendizagem destes estudantes. Esse lapso na formação inicial de professores colabora na reprodução de ações de exclusão, pois a quase ausência de oportunidades de o futuro professor debater ou mesmo entender as particularidades dos estudantes impostas pelas distintas lesões, cria nele um temor de como agir ao se deparar com alunos nessa condição quando em sala de aula.

Ainda nas discussões sobre a presença da educação inclusiva nos PPCs das Universidades, convém destacar cursos em que as matrizes curriculares não trazem disciplinas voltadas exclusivamente à educação inclusiva, todavia apresentam disciplinas cujas ementas englobam a educação inclusiva, sendo esse o caso dos cursos ofertados pelas universidades UNICENTRO - Irati que traz a disciplina de Políticas Educacionais e na ementa ressalta o

debate sobre Políticas de Educação inclusiva, entre outras políticas públicas e o curso UNESPAR-Campo Mourão, que aborda na disciplina Psicologia da educação as contribuições da Psicologia para a educação inclusiva discutindo-se as formas de aprendizagem de estudantes com deficiência.

Constata-se na análise dessas ementas que, os cursos possibilitam debates em duas instâncias distintas: o âmbito das políticas públicas e o campo dos processos de aprendizagem, com foco nas condições de aprendizagem dos estudantes com deficiência, consideramos as discussões relevantes e necessárias à formação de professores, entretanto reforçam o exposto por Martins Jr. (2016), que nos conteúdos observados nos currículos dos cursos de licenciatura, em especial de Geografia, a temática de inclusão escolar é apresentada de forma pontual e desconectada da realidade escolar, consequentemente não prepara o futuro professor para atuar com a diversidade dos estudantes encontrados no sistema regular de ensino.

No que condiz as características das disciplinas voltadas à educação inclusiva, das 11 disciplinas ofertadas, nove compõe o desenho curricular obrigatória na formação dos professores e duas são ofertadas de forma optativa, para fins organizacionais iniciaremos a discussão das disciplinas ofertadas de forma obrigatória e na sequência as disciplinas ofertadas na categoria optativa.

Na análise dos PPCs dos currículos de licenciatura em Geografia identificamos 9 disciplinas obrigatórias que discutem a educação inclusiva. A nomenclatura das disciplinas varia em: Educação Inclusiva (UNIPAMPA, UFFS, UDESC, UEPG), Fundamentos da Educação Especial “A” (UFSM), Educação Especial e Inclusiva (UNIOESTE), Geografia e Inclusão Escolar (UFPel), Educação Geográfica para Inclusão de Alunos com NEE (UEL) e Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais (UFRGS). Assim como a nomenclatura diverge as abordagens entre as disciplinas são distintas, todavia mantém proximidades conceituais e de temas a serem abordados.

Entre as disciplinas pesquisadas, a disciplina de educação inclusiva da UDESC distancia-se da discussão focada nos processos educacionais de inclusão dos estudantes com deficiência, pois considera a inclusão de todos os estudantes potencialmente excluídos do sistema de ensino. Na ementa da disciplina, observa-se uma abordagem transversal de educação inclusiva com foco na diversidade de estudantes encontrados no ambiente escolar. Indica-se a discussão de aspectos éticos, políticos e educacionais e práticas pedagógicas que contemplem a integração de pessoas marcadas por atributos identitários como: gênero, orientação sexual,

raça e etnia e necessidades especiais. Ressalta-se o comprometimento com uma escola voltada ao respeito às diferenças (UDESC,2013)

Seguindo com as disciplinas intituladas “Educação Inclusiva”, há uma diversidade de abordagens nas ementas, todavia alguns pontos são comuns como o entendimento dos processos de exclusão e inclusão escolar, pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Inclusiva com discussões voltadas aos marcos político-legais da inclusão. A identificação dos estudantes público-alvo das políticas educacionais inclusivas e a compreensão de como esses estudantes aprendem, assim como os princípios do atendimento educacional, especializados propostas de práticas, formas de organizar o trabalho pedagógico, currículo, didática, avaliação e tecnologias assistivas (UFFS,2018; UEPG, 2020; UNIPAMPA, 2022)

Ressalta-se, de modo geral nas ementas das disciplinas, o debate sobre a construção de uma sociedade inclusiva e seus desafios. Ainda no PPC do curso de licenciatura em Geografia da UEPG, propõe-se a discussão sobre o papel do professor no processo de inclusão escolar (UEPG, 2020).

A disciplina Fundamentos da Educação Especial “A”, ofertada no curso de licenciatura em Geografia da UFSM, volta-se às discussões sobre a Educação Especial, estrutura-se na compreensão dos fundamentos históricos e antropológicos, assim como as políticas públicas e marcos regulatórios da Educação Especial. Ressalta-se a instrumentalização dos professores acerca de conhecimento sobre os sujeitos da aprendizagem e as práticas educativas nos processos de escolarização e nos contextos da inclusão escolar (UFSM, 2018).

O PPC do curso de Licenciatura em Geografia da UNIOESTE - Francisco Beltrão, oferta a disciplina Educação Especial e Inclusiva, orienta que a disciplina contemple a Legislação brasileira vigente sobre a Educação Especial e fundamentos da educação inclusiva. Que se discuta os estudantes público-alvo da Educação Especial (deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e transtornos funcionais específicos) e as estratégias pedagógicas para o ensino da Geografia (UNIOESTE, 2016). Um ponto de destaque na ementa da disciplina, versa sobre as estratégias pedagógicas para o Ensino de Geografia, demarca a Geografia Escolar como eixo das discussões.

A UFPel, traz no escopo do currículo de formação de professores de Geografia a disciplina Geografia e Inclusão escolar. Como ementa estão propostas discussões sobre Educação Inclusiva: conceitos e terminologia; Trajetória da Educação Especial à Educação Inclusiva: modelos de atendimento, paradigmas: integração / inclusão, assim como Políticas públicas para Educação Inclusiva e a legislação brasileira no contexto atual. Indica-se ainda o

estudo da Geografia na perspectiva inclusiva, atendimento ao estudante com necessidades educativas especiais, acessibilidade à escola, adaptações curriculares e Tecnologia Assistiva (UFPEl, 2018). Evidencia-se na proposta de disciplina um debate atual e centralizado na Geografia Escolar, abrindo possibilidades de divulgação de pesquisas, laboratórios, metodologias e recursos que tem sido produzido por pesquisadores do campo da Educação Geográfica Inclusiva.

No PPC do curso de licenciatura da UEL, oferta-se a disciplina Educação Geográfica para Inclusão de Alunos com NEE, na ementa indica-se a abordagem das políticas educacionais e caracterização do processo histórico da Educação Especial e educação inclusiva e dos estudantes que apresentam necessidades educacionais especiais (NEE). Ressalta-se como conteúdos da disciplina procedimentos e reflexões acerca do papel dos professores de Geografia no processo de inclusão de alunos com NEE, abordando-se aspectos específicos da formação do professor de Geografia como o trabalho com conceitos e a utilização da cartografia (UEL, 2018).

A UFRGS apresenta em seu desenho curricular a disciplina Intervenção Pedagógica e Necessidades Educativas Especiais. A ementa da disciplina propõe à reflexão crítica de questões ético-político-educacionais da ação docente quanto à integração/inclusão escolar de estudantes com necessidades educativas especiais. Analisa a evolução conceitual, na área da Educação Especial, assim como as mudanças paradigmáticas e as propostas de intervenção. Discute as atuais tendências, considerando a relação entre a prática pedagógica e a pesquisa em âmbito educacional (UFRGS, 2018).

Um fato a ser considerado com a leitura e reflexão sobre as ementas das disciplinas, é a relação integração/ inclusão escolar que por vezes é abordada como sinônimo. Contudo são processos bem distintos como problematizados por Sassaki (2003), a integração é aceitação da pessoa com deficiência nos espaços sem, no entanto, a oferta de condições de permanência, a pessoa pelos próprios meios precisa adaptar-se ao ambiente, já a inclusão exige uma mudança de paradigma, oferta de acessibilidade em todas as suas acepções (atitudinal, arquitetônica, comunicacional, informacional, pedagógica). Considerando as informações gerais apresentadas nas ementas não temos como inferir qual perspectiva será discutida nas disciplinas, se a problematização das situações em que prevalece a integração e/ou inclusão educacional.

Entre as disciplinas optativas destacam-se o curso de licenciatura em Geografia da UFSC e o curso de licenciatura em Geografia da UNILA.

No PCC do curso de licenciatura em Geografia da UFSC a disciplina intitulada Educação e Processos Inclusivos, apresenta 4 créditos e tem por objetivos a discussão dos Conceitos e preconceitos em torno da deficiência e não-deficiência, debater a diferença e experiência e os processos de exclusão e inclusão (UFSC,2007).

No curso de licenciatura da UNILA, apresenta-se a disciplina intitulada Educação Inclusiva, cuja ementa ressalta aspectos de legislação e políticas públicas, trajetórias da Educação Especial à Educação Inclusiva, modelos de atendimento e educação especializada, aspectos pedagógicos do atendimento aos estudantes com necessidades educativas especiais, valorização da diversidade e acessibilidade na escola (UNILA, 2014).

Por tratar-se de disciplinas optativas não estão distribuídas por fase, assim como não há a garantia de oferta, pois considera-se os planos de trabalhos dos professores e a disponibilidade de outras disciplinas optativas ao longo dos semestres.

Garantir o debate sobre a educação inclusiva em disciplinas específicas nos cursos de formação de professores de Geografia é um avanço rumo à um sistema educacional inclusivo, todavia compete ainda problematizar do tempo, carga horária, dedicada à disciplina nos currículos e a fase ofertada de modo que possam ser articulados os debates da disciplina com períodos de observação na escola e práticas de ensino.

No que condiz a carga horária das disciplinas ofertadas, nos 11 cursos de licenciatura não há um consenso, há cursos em que a disciplina tem 2, outros 3 e ainda disciplinas com 4 créditos. Ainda que as cargas horárias das disciplinas de cada curso variem consideravelmente, percebe-se que a maior parte dos cursos apresenta carga horária da disciplina reduzida e prevalecem ainda a classificação da disciplina como teórica em detrimento do caráter prático.

Essa perspectiva poderia ser problematizada ao discutirmos o lugar das disciplinas de educação inclusiva na matriz curricular, não é consenso também nos cursos a fase que é ofertada a disciplina, a exemplo no curso de Licenciatura em Geografia da UDESC a disciplina é ofertada na primeira fase, Na UNIOESTE e UFPG, oferta-se a disciplina na quarta fase, já nos demais cursos são ofertadas na sexta, sétima e oitava fase, junto aos Estágios Curriculares Supervisionados, fato que potencializa os debates da disciplina considerando que os licenciandos estão nas escolas observando e interagindo, assim podem apresentar demandas da escola para a universidade. Ademais, identificar nos campos de estágio como está contemplada e educação inclusiva, propor práticas, intervenções e pesquisas que contemplem na área pode trazer um aspecto prático à disciplina e, a tão necessária, abordagem interdisciplinar.

Ressalta-se que todos os PPCs dos 19 cursos de licenciatura em Geografia contemplam a disciplina de Libras, conforme o Decreto 5626/2005 que versa sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores em todos os sistemas de ensino (Brasil, 2005). Normativa referendada pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 e que se encontra ausente no texto da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, necessitando ser investigada a lacuna (Brasil, 2015; 2019).

Com as reflexões tecidas, procuramos problematizar se a disciplina de educação inclusiva faz parte dos currículos dos cursos de licenciatura em Geografia da Região Sul. Discutimos a relevância da presença da disciplina e elencamos lacunas nos currículos, assim como abordagens que contemplam parcialmente a oferta dessa formação aos futuros professores. Investigamos quais universidades ofertam a disciplina, como estão estruturadas considerando a data de publicação do currículo e legislações vigentes, assim como as fases em que estão inseridas, carga horária, categorização das disciplinas em obrigatórias e optativas e possibilidades de se romper o caráter teórico da disciplina em abordagens interdisciplinares que podem conferir materialidade às discussões.

Considerando esse contexto normativo, realizamos a análise das ementas das disciplinas dos cursos de licenciatura em Geografia, buscando compreender os conteúdos mobilizados ao longo da formação inicial. A partir dessa análise, inferimos que tais conteúdos contribuem para a capacitação docente em diferentes dimensões: aspectos teóricos relacionados à legislação e às políticas públicas; aspectos pedagógicos voltados às formas de aprendizagem dos estudantes; aspectos metodológicos, que envolvem o uso de recursos, materiais, linguagens e abordagens; e conteúdos específicos da área de Geografia, conforme a natureza dos cursos investigados.

Reconhecemos, contudo, os limites que estudos dessa natureza podem apresentar, especialmente no que se refere às estratégias adotadas para a seleção e levantamento dos dados. Ainda assim, ressaltamos as possibilidades que esse tipo de investigação oferece, na medida em que problematizar as formas pelas quais os professores em formação acessam conhecimentos sistematizados sobre a inclusão educacional permite compreender como a formação inicial tem sido estruturada e se ela está, de fato, alinhada às demandas e aos desafios presentes na Educação Básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação permitiu compreender de que forma a educação inclusiva tem sido contemplada nos currículos dos cursos de licenciatura em Geografia em universidades da Região Sul do Brasil. A análise revelou avanços normativos significativos nas Diretrizes Curriculares Nacionais ao longo dos anos, sobretudo nas atualizações de 2015 e 2019, que ampliaram e detalharam as exigências quanto à formação docente voltada à diversidade e à inclusão.

Contudo, apesar das diretrizes estabelecerem princípios claros para a formação inicial de professores em uma perspectiva inclusiva, os dados da pesquisa evidenciam lacunas preocupantes na efetivação dessas orientações. A ausência de disciplinas voltadas à educação inclusiva em parte dos cursos analisados aponta para uma desconexão entre o que é previsto na legislação e o que de fato é implementado nas universidades. Tal realidade impacta diretamente a qualidade da formação docente e, por consequência, o direito de estudantes com deficiência a uma educação equitativa e de qualidade.

Ressaltamos, ainda, que a formação de professores para a inclusão não deve se restringir à presença de uma disciplina específica no currículo, mas pressupõe uma abordagem transversal, articulada com os demais componentes formativos, pautada na reflexão crítica, na flexibilidade metodológica e no compromisso com a justiça social. Assim, mais do que cumprir uma exigência legal, trata-se de consolidar um novo paradigma educacional, que reconheça a diversidade como valor e fundamento da prática pedagógica.

Reconhecemos os limites deste estudo, especialmente quanto ao recorte geográfico e à necessidade de aprofundamento teórico sobre a formação docente em Geografia. Todavia, os resultados apresentados indicam a importância de ampliar investigações futuras, particularmente no que se refere à análise dos planos de ensino e às estratégias metodológicas adotadas nas disciplinas que abordam a temática da inclusão.

Por fim, reafirmamos que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige investimentos estruturais, mudanças culturais e, sobretudo, a formação de professores qualificados, conscientes de seu papel como agentes de transformação. Garantir o direito à educação inclusiva, portanto, não é apenas um desafio técnico ou pedagógico, mas um compromisso ético e político com a equidade e com os princípios democráticos que regem a educação pública brasileira.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 09 abr. 2002. Disponível em: <http://mec.gov.br>. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL, Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 8-12, Brasília, 2 jul. 2015. Disponível em: <http://mec.gov.br>. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Seção 1, p. 46-49. Brasília, 15 abr. 2020. Disponível em: <http://mec.gov.br>. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5296/04, de 2 de dezembro de 2004**. Lei de Acessibilidade, Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.acessobrasil.org.br/index.php?itemid=900>. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Organização das Nações Unidas – ONU, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais**, Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, Brasília, MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. A construção da escola inclusiva: uma análise das políticas públicas e da prática pedagógica no contexto da educação infantil. *@mbienteeducação*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 56-67, ago./dez. 2018.

CAMACHO, Orlando Terré. **Educação Especial**: em direção à educação inclusiva. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

CARNEIRO, Relma Urel Carboni. Educação e inclusão: os paradoxos da escola contemporânea. In: **Modernidade e Sintomas Contemporâneos na Educação**. Carina Alexandra Rondini (org.). São Paulo: Unesp, Núcleo de Educação a Distância; Cultura Acadêmica, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG. **Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Geografia**. FURG: Rio Grande, 2019.

MARTINS, Rosa. Militz. W. Construção dos saberes docentes do professor de Geografia. **Mercator - Revista de Geografia da UFC**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 0-9, out. 2009.

MARTINS JR. Luiz. **O uso da oficina pedagógica no Ensino de Geografia numa perspectiva inclusiva**. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

NOGUEIRA, Ruth Emilia. A disciplina de Geografia na Escola Inclusiva. In: Martins, R. E. M. W.; Tonini, I. M.; Goulart, L. B. (org.). **Ensino de Geografia no Contemporâneo: experiências e desafios**. EDUNISC: Santa Cruz do Sul, 2014.

NOGUEIRA, Ruth Emilia. **Geografia e Inclusão Escolar teorias e Práticas**. Florianópolis: Edições do bosque, 2016.

RÉGIS, Tamara de Castro. NOGUEIRA, Ruth Emilia. Oficinas de cartografia tátil: formando professores para a educação geográfica inclusiva. **Pesquisar**. [S. l.], v. 6, n. 10, set. 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para todos. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC. **Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Geografia**. Santa Catarina: UDESC, 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - UEL. **Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Geografia**. UEL: Londrina, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ - UEM. **Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Geografia**. Maringá: UEM, 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ - UENP. **Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Geografia**. Cornélio Procopio: UENP, 2019.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG. Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Geografia. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL - UFFS. Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Geografia. Erechim: UFFS, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS - UFPel. Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Geografia. Pelotas: UFPel, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - UFPR. Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Geografia. UFPR: Matinhos, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - UFPR. Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Geografia. Curitiba: UFPR, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS. Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Geografia. Porto Alegre: UFRGS, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC. Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Geografia. Santa Catarina: UFSC, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM. Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Geografia. Santa Maria: UFSM, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – UNESPAR. Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Geografia. Campo Mourão: UNESPAR, 2017.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO. Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Geografia. Guarapuava: UNICENTRO, 2023.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO. Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Geografia. Irati: UNICENTRO, 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA - UNILA. Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Geografia. Foz do Iguaçu: UNILA, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE. Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Geografia. Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA. Projeto Pedagógico do curso de Graduação em Geografia. Bagé: UNIPAMPA, 2022.